



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Arina Costa Martins Cardoso

**/Entrecorporeidades/:**

**gaguejos, rabiscos e palavras dançantes de uma professorarteira com  
estudantes surdos em uma escola pública de Niterói-RJ**

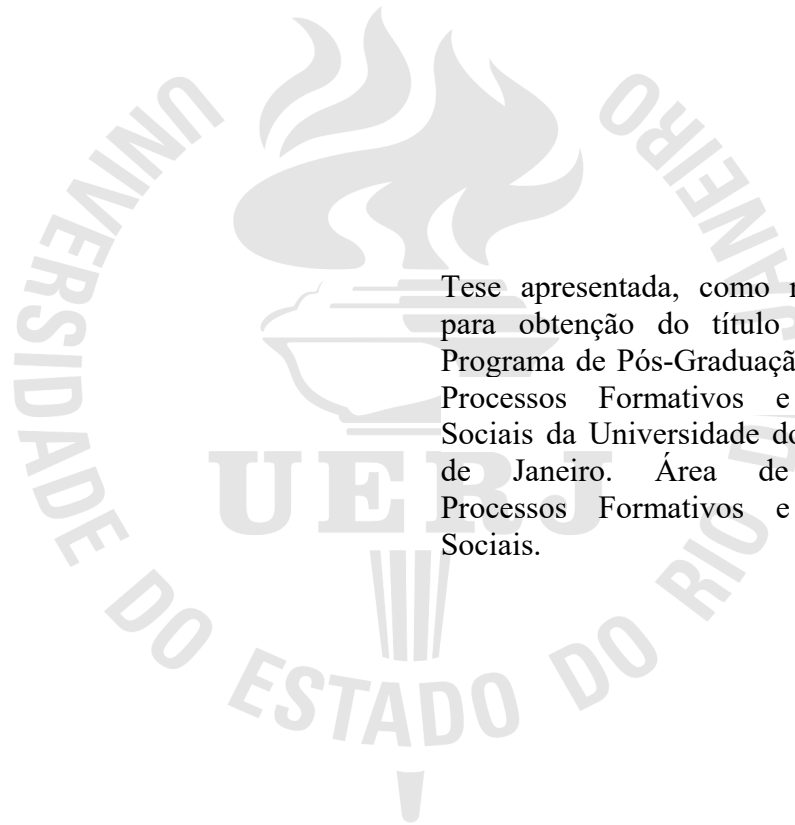
São Gonçalo

2024

Arina Costa Martins Cardoso

**/Entrecorporeidades/:**

**gaguejos, rabiscos e palavras dançantes de uma professorarteira com estudantes surdos  
em uma escola pública de Niterói-RJ**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Anelice Ribetto

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C268      Cardoso, Arina Costa Martins.  
TESE      /Entrecorporeidades/: gaguejos, rabiscos e palavras dançantes de uma  
professorarteira com estudantes surdos em uma escola pública de Niterói-RJ  
/ Arina Costa Martins Cardoso. – 2024.  
246f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Anelice Astrid Ribetto.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Surdos - Educação - Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. I. Ribetto,  
Anelice Astrid. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190

CDU 376.33

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Arina Costa Martins Cardoso

**/Entrecorporeidades/:**

**gaguejos, rabiscos e palavras dançantes de uma professorarteira com estudantes surdos  
em uma escola pública de Niterói-RJ**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 11 de março de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Anelice Astrid Ribetto (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Profa. Dra. Rosa Malena Carvalho  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Tiago Ribeiro  
Doctorado en Educación- Universidad Nacional de Rosario - Argentina

---

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite  
Universidade Estadual Paulista

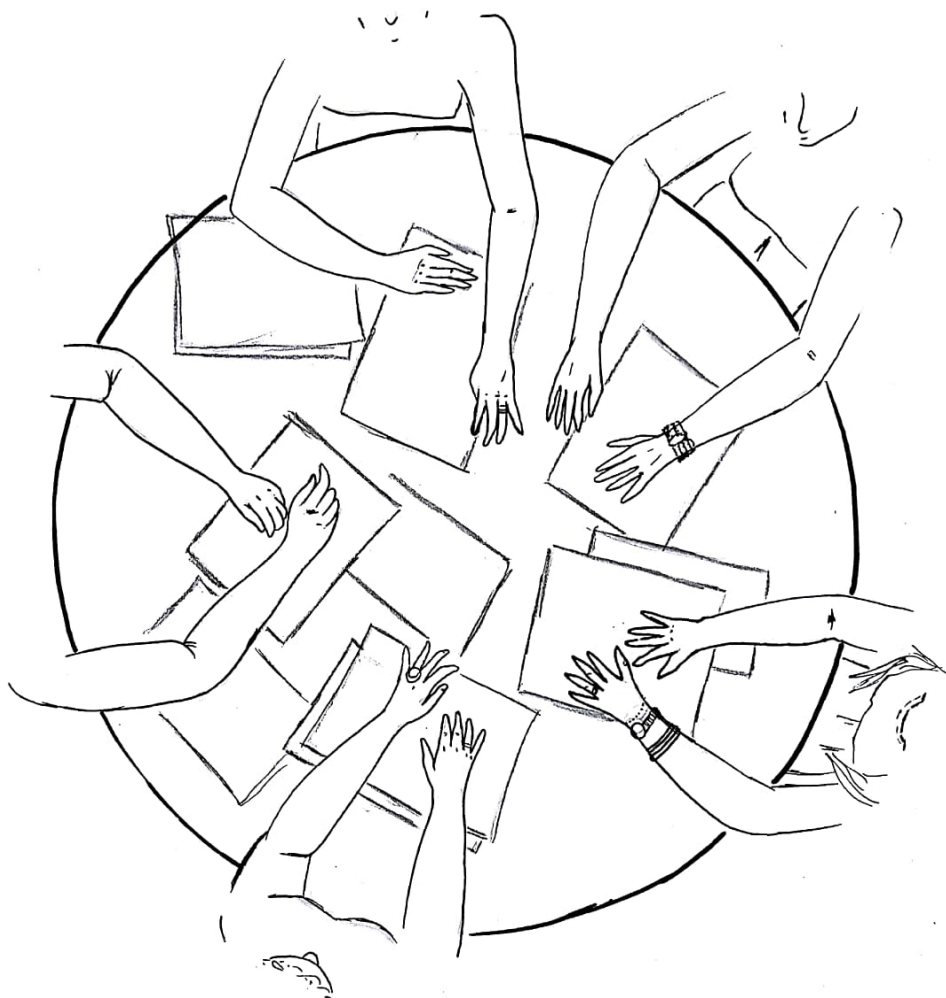
---

Prof. Dr. Alexandre Guerreiro  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo  
2024



## DEDICATÓRIA



Dedico às mulheres que atravessam minha pele e me compõe... às que vieram antes de mim, minhas avós, às minhas amigas e às mulheres que virão: Helena, a filha em meu ventre...  
“Povoada/Quem falou que eu ando só?/Tenho em mim mais de muitos/Sou uma, mas não sou só”.

(Sued Nunes)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amoroso Deus, que preenche o meu ventre com Helena.

Ao meu parceiro de vida e arte, Filipe.

Às mulheres que vieram antes de mim: Maria Américo, Anastácia Reis, Olga Américo, Tia Lourdes, Irene Mendes, Leonilda Maria, Izolina da Costa, Luciléia da Costa...

À minha família que possibilitou que eu percorresse tantos caminhos até aqui.

À minha querida orientadora Ane pelas conversas, pelas trocas e por todo apoio e tempo investidos.

Às minhas queridas amigas do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação que dispuseram de seu tempo para caminhar ao meu lado.

Aos meus queridos parceiros a quem chamo de estudantes, os de hoje, de ontem e de amanhã, que me ajudam a produzir a mim mesma.

Aos incríveis professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que cruzaram meu caminho e me influenciaram a amar cada vez mais esses errantes caminhos da educação.

Aos professores Rosa Malena, Alexandre Guerreiro, Tiago Ribeiro e Cézar Leite pelas fundamentais contribuições na banca de qualificação e defesa, além de toda disposição para caminhar comigo nesse processo do pesquisaviver.

Agradeço à Capes, que na gestão dos recursos públicos provenientes dos impostos do povo brasileiro é parceira desta pesquisaescrita.

Agradeço à Fundação Municipal de Educação da Rede Municipal de Educação de Niterói pelo apoio, abertura das portas e financiamento através da licença para estudos de um ano.

Aos tantos outros encontros da vida com gentes, com textos, com eventos, com gestos, com restos e fragmentos que permitem que esta escritamultidão, esta pesquisavida seja compassada.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?

*Michel Foucault*

## RESUMO

CARDOSO, Arina Costa Martins. */Entrecorporeidades/*: gaguejos, rabiscos e palavras dançantes de uma professorarteira com estudantes surdos em uma escola pública de Niterói-RJ. 2024. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Essa pesquisa escrita se produz no campo das chamadas filosofias da diferença. Forjada enquanto um exercício cartográfico articulando educação, arte e diferença no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), em Niterói-RJ. Entendendo a surdez dentro de uma visão socioantropológica, afirma-se a surdez como uma experiência visual entendida fora do campo da medicalização e os surdos como um grupo minoritário, múltiplo e multifacetado. Uma pesquisa escrita que se forja desde o ano de 2017, ainda durante o mestrado, tomando como pista a intervenção com estudantes surdos, produzindo práticas que emergem da criação de propostas pedagógicas visuoespaciais. Explicitando, na pesquisa escrita de doutoramento, a experimentação com nossos corpos em movimento na Língua Brasileira de Sinais através da produção de Oficinas de Dança, Corpo e Movimento, ensaiando a produção de encontros sensíveis às singularidades linguísticas dos surdos, tomando distância do conceito de identidade ao afirmar a diferença como condição de existência. Com o objetivo, expresso aqui como desejo, de dar a ver os processos de estetização e singularização da vida operados pela arte e educação no encontro entrecorporeidades outras. Para tanto, tece-se o problema por perguntas: Como estudantes surdos e pessoas chamadas com deficiência na escola se produzem e se inventam em sua corporeidade e se de(trans)formam a despeito dos padrões de normalidade que organizam majoritariamente nossa sociedade? Pode-se pensar os movimentos de dançar, gaguejar e rabiscar como caminhos possíveis a produzir devires no espaço escolar com estudantes surdos, criando fissuras e inventando a vida? Em alguma medida esses movimentos dão elementos para problematizar a produção da vida, *quALqueR* vida e c.a.d.a. uma como uma obra de arte? É possível pensar a produção da vida, *quALqueR* vida e c.a.d.a. vida como uma obra de arte? Um caminhar forjado metodologicamente como um exercício cartográfico na companhia de Deleuze e Guattari. Apostando no fazer cartográfico da pesquisa compreendida como um rizoma, uma produção que se faz em rede. Ao longo de seis anos de oficinas, fabricou-se uma série de dispositivos que permitiram cartografar e contar encontros através de vídeos documentários, vídeos de animação, fotografias, diários, crônicas, microrrelatos, danças, gaguejos e rabiscos, além de uma versão digital da tese composta como um site. O site apresenta um modo possível de compor a tese fabricando modos coerentes com a dança livre e a escrita ensaística que se experimenta aqui. Ao foliar essas páginas ou navegar pelo site é possível encontrar cinco platôs. Cada platô fabricado como um plano de composição, nenhum é mais importante que o outro e podem ser lidos em qualquer ordem. Platôs compostos por diferentes linhas: diários rabiscados, nós, vazios, raízes, notas soltas e coisas sem nome... fragmentos múltiplos a funcionar, talvez, como dobra curvando forças.

Palavras-chave: educação de surdos; diferença; cartografia; corporeidade; Rede Municipal de Educação de Niterói.

## RESUMEN

CARDOSO, Arina Costa Martins. */Entrecorporalidades/*: tartamudeos, garabatos y palabras bailarinas de una *profesoratraviesa* con estudiantes sordos en una escuela pública de Niterói-RJ. 2024. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta *investigacionescritura* se produce en el campo de las llamadas filosofías de la diferencia. Forjada como un ejercicio cartográfico articulando educación, arte y diferencia en el Programa de Posgraduación en Educación - Procesos Formativos y Desigualdades Sociales, de la Facultad de Formación de Profesores de São Gonçalo, de la Universidade do Estado de Rio de Janeiro, en conjunto con la Escuela Municipal Paulo Freire (EMPF), en Niterói, Rio de Janeiro. Entendiendo a la sordera dentro de una visión socio-antropológica, se la afirma como una experiencia visual entendida fuera del campo de la medicalización y a los sordos como un grupo minoritario, múltiple y multifacético. Una *investigacionescritura* que se forja desde el año 2017, todavía durante la maestría, tomando como pista la intervención con estudiantes sordos, produciendo prácticas que surgiesen de la creación de propuestas pedagógicas visoespaciales. Así explicitamos, en la *investigacionescritura* de doctorado, la experimentación con nuestros cuerpos en movimiento en la Lengua Brasileña de Señales a través de la producción de Talleres de Danza, Cuerpo y Movimiento, ensayando la producción de encuentros sensibles a las singularidades lingüísticas de los sordos, distanciándonos del concepto de identidad al afirmar la diferencia como condición de existencia. Con el objetivo, expresado aquí, como deseo de “dar a ver” los procesos de estetización y singularización de la vida operados por el arte y la educación en el encuentro entre otras corporalidades, nos planteamos el problema a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo los estudiantes sordos y las personas llamadas con deficiencia en la escuela se producen y se inventan en su corporeidad y se des(trans)forman a pesar de los padrones de normalidad que organizan mayoritariamente nuestra sociedad? ¿Se pueden pensar los movimientos de bailar, tartamudear y garabatear como caminos posibles para producir devenires en el espacio escolar con estudiantes sordos, creando fisuras e inventando la vida? ¿En qué medida estos movimientos dan elementos para problematizar la producción de la vida, quALqueiR vida y c.a.d.a. una como una obra de arte? ¿Es posible pensar la producción de la vida, quALqueiR vida y c.a.d.a. vida como una obra de arte? Un caminar forjado metodológicamente como un ejercicio cartográfico en la compañía de Deleuze y Guattari. Apostamos en el hacer cartográfico de la investigación comprendida como un rizoma, una producción que se hace en red. A lo largo de seis años de talleres se fabricó una serie de dispositivos que permitieron cartografiar y contar encuentros a través de videos documentarios, videos de animación, fotografías, diarios, crónicas, microrrelatos, danzas, tartamudeos y garabatos, además de una versión digital de la tesis compuesta como un sitio web. El sitio web presenta una manera posible de componer la tesis fabricando modos coherentes con la danza libre y la escritura ensayística que aquí se experimenta. Al hojear estas páginas o navegar por el sitio web es posible encontrar cinco rellanos. Cada rellano fabricado como un plano de composición, ninguno es más importante que el otro y pueden ser leídos en cualquier orden. Rellanos compuestos por diferentes líneas: diarios garabateados, nudos, vacíos, raíces, notas sueltas y cosas sin nombre... fragmentos múltiples a funcionar, tal vez, como pliegues curvando fuerzas.

Palabras clave: educación de sordos; diferencia; cartografía; corporalidad; Red Municipal de Educación de Niterói.

## ABSTRACT

CARDOSO, Arina Costa Martins. */Betweencorporeities/*: stutters, scribbles, and dancing words of a teacher-artist with deaf students in a public school in Niterói-RJ. 2024. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This “writtenresearch” takes place in the field of so-called philosophies of difference. Forged as a cartographic exercise articulating education, art and difference in the Postgraduate Program in Education - Training Processes and Social Inequalities, at the Faculty of Teacher Training of São Gonçalo, at the State University of Rio de Janeiro, in partnership with the Paulo Freire Municipal School (EMPF), in Niterói-RJ. Understanding deafness within a socioanthropological view, deafness is affirmed as a visual experience understood outside the field of medicalization and the deaf as a minority, multiple and multifaceted group. A “writtenresearch” forged since 2017, still during the master's degree, taking as a clue the intervention with deaf students, producing practices that emerge from the creation of visuospatial pedagogical proposals. Expliciting the experimentation with our bodies in movement in the Brazilian Sign Language through the production of Dance, Body and Movement Workshops, rehearsing the production of encounters sensitive to the linguistic singularities of the deaf, taking distance from the concept of identity by affirming difference as a condition of existence. With the objective, expressed here as a desire, to make visible the processes of aestheticization and singularization of life operated by art and education in the encounter between other corporeities. To this end, the problem is woven through questions: How do deaf students and people called disabled at school produce and invent themselves in their corporeity and de(trans)form themselves despite the standards of normality that predominantly organize our society? Can we think of the movements of dancing, stuttering and scribbling as possible ways to produce becomings in the school space with deaf students, creating fissures and inventing life? To some extent, do these movements provide elements to problematize the production of life, any life, e.a.c.h. and eVerY life as a work of art? Is it possible to think of the production of life, e.a.c.h. and eVerY life as a work of art? A journey methodologically forged as a cartographic exercise in the company of Deleuze and Guattari. Investing in cartographic research understood as a rhizome, a production made in a network. Over the course of six years of workshops, a series of devices were manufactured that made it possible to map and recount encounters through documentary videos, animation videos, photographs, diaries, chronicles, micro-stories, dances, stutters and scribbles, as well as a digital version of the thesis composed as a website. The website presents a possible way of composing the thesis by creating ways that are coherent with the free dance and essay writing that is experienced here. When leafing through these pages or browsing the website, you can find five plateaus. Each plateau is created as a composition plan, none is more important than the other and can be read in any order. Plateaus composed of different lines: scribbled diaries, knots, voids, roots, loose notes and things without names... multiple fragments functioning, perhaps, as folds bending forces.

Keywords: deaf education; difference; cartography; corporeity; Municipal Education System of Niterói.

## LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 –	dAs avóS ... ..	26
Vídeo 2 –	nÃODanÇa .....	36
Vídeo 3 –	Cia Holos .....	61
Vídeo 4 –	riZomas.....	103
Vídeo 5 –	Palavras dançantes .....	120
Vídeo 6 –	Entradas .....	129
Vídeo 7–	Surdo-surdo: encontros .....	155
Vídeo 8 –	Balbúrdia .....	160
Vídeo 9 –	Infinito de um segundo .....	164
Vídeo 10 –	FraGmentos entrecorporeidades .....	188

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPF	Escola Municipal Paulo Freire
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIA	Fundação para a Infância e Adolescência
FME – Niterói	Fundação Municipal de Educação Ciência e Tecnologia do município de Niterói
GIF	Graphics Interchange Format
GT15 da ANPEd	Grupo de Trabalho 15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
IA	Inteligência Artificial
IEPIC	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MELS	Método de Ensino de Língua de Sinais
MEPES	Método de Ensino do Português Escrito para Surdos
MNGDD	Método Natural Global Direto Dedutivo
MUAN	Manipulador Universal de Animação
NEST	Núcleo de Estágio



NUEDIS	Núcleo de Estudos em Diversidade e Inclusão de Surdos
OMS	Organização Mundial de Saúde
OP	Orientador Pedagógico
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIIP	Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa
QR Code	Quick Response Code
RJ	Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UENF	Universidade do Norte Fluminense
UERJ	Universidades do Estado do Rio de Janeiro
UEZO	Universidade da Zona Oeste
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização para a Educação Ciência e a Cultura das Nações Unidas

## SUMÁRIO

	<b>ABERTURA(meio)FiM .....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>PLATÔ AVÓS – IMPLICAÇÃO (ou das avós a uma professorapesquisadora que no meio do VíRUs rabisca, gagueja, dança e propõe encontros...)</b> .....	<b>16</b>
1.1	<b>Nota solta, soLtin<i>h a</i> (i)</b> .....	<b>17</b>
1.2	<b>NotapRESA</b> .....	<b>30</b>
1.3	<b>Pedra=Poesia</b> .....	<b>36</b>
<b>2</b>	<b>PLATÔ GAGUEJOS – INTENÇÕES (ou gaguejos de uma professorarteira)</b> .....	<b>58</b>
2.1	<b>Sacolejando</b> .....	<b>58</b>
2.2	<b>Catando</b> .....	<b>62</b>
2.3	<b>Rabiscando intentos</b> .....	<b>76</b>
<b>3</b>	<b>PLATÔ – RIZOMAR</b> .....	<b>81</b>
3.1	<b>...Por Rabiscos e Rizomas</b> .....	<b>81</b>
3.2	<b>...Por Gaguejos e Rizomas</b> .....	<b>103</b>
3.3	<b>...Palavrasdançantes e Rizomas</b> .....	<b>109</b>
3.4	<b>Nota solta, soLtin<i>h a</i> (ii)</b> .....	<b>121</b>
<b>4</b>	<b>PLATÔ – ENTRECORPOREIDADES</b> .....	<b>125</b>
4.1	<b>Nota solta, soLtin<i>h a</i> (iii)</b> .....	<b>129</b>
4.2	<b>Corpo medicado</b> .....	<b>170</b>
4.3	<b>Entrecorporeidades, fragmentos</b> .....	<b>184</b>
<b>5</b>	<b>PLATÔ GESTOS - Gestos de uma professoraarteira: Dançar/Rabiscar/Gaguejar como possibilidades trans(de)formativas com estudantes surdos</b> .....	<b>192</b>

5.1	<b>Gestos, uma lista</b> .....	198
5.2	<b>A irrupção do outro</b> .....	200
5.3	<b>O fantasma da Inclusão (de surdos)</b> .....	204
5.4	<b>Os ‘sem língua’</b> .....	212
5.5	<b>Funk dos menorzin</b> .....	214
5.6	<b>Sacola de gestos</b> .....	216
5.7	<b>Nota solta, soLtinh a (iv)</b> .....	226
	<b>REFERÊNCIAS - luGar de C.a.t.a.Ç.ã.O</b> .....	228
	<b>APÊNDICE A</b> - Educação de surdos da Rede Municipal de Niterói em números matrículas - 2022/2023 .....	242
	<b>APÊNDICE B</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização de uso de imagem e som para responsável de estudante .....	243
	<b>APÊNDICE C</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização de uso de imagem e som .....	245

## ABERTURA(meio)FiM

Eis aqui um textoTese com múltiplas entradas, entra-se por onde quer. Renunciamos à organização por capítulos para compor Platôs: superfícies compostas por muitas linhas rabiscadas, cada linha um fragmento. Fragmentos soltos e ao mesmo tempo completos... pura intensidade!

No presente arquivo vemos uma organização do texto (mais ou menos) dentro das normas estabelecidas pela ABNT, a biblioteca da UERJ e suas redes de especialistas: página após página, em fila, com uma organização "pré-definida". Uma exigência acadêmica para a conclusão do processo de doutoramento. Mas não se intimide por essa ordem, faça seu caminho, leia na sequência que preferir. A tal "ordem" dos platôs aqui postos escolhemos de modo quase aleatório. Contudo, escolhas eram necessárias.

Os platôs e seus fragmentos podem ser lidos em qualquer ordenação: *"entrar-se-á, então, por qualquer parte, nenhuma vale mais do que a outra, nenhuma entrada tem privilégio, ainda que seja quase um impasse, uma trincheira estreita um sifão, etc, Procurar-se-á somente com quais pontos conecta-se aquele pelo qual se entra."* (Deleuze e Guattari, 2021, p.09)

Deste o início esta tese foi escrita como uma dança.

Assim te convido a dançar e explorar a composição que produzimos: o site onde apresentamos um modo possível de compor esta tese fabricando modos mais coerentes com a dança livre e a escrita ensaística que vimos experimentando:

Através do Link: <https://www.entrecorporeidades.com/>

Ou escaneando o QRcode abaixo:<sup>1</sup>



---

<sup>1</sup> Observação: o site foi produzido para leitura na tela de um computador, tendo suas funcionalidades limitadas caso exibido na tela de um celular.



# Rabiscando um funcionamento

Danças por aqui cinco Platôs.  
Cada platô fabricado como um plano de composição,  
zonas de intensidades contínuas.

Cada platô é composto por muitas linhas.

## Diários rabiscados

(rabisca-se enquanto se dança a caminhada)

ideias curtas, nossas e de outros que funcionam como links

## Vazios

um convite para pausa. Parar e pensar em outras coisas e, talvez, um convite para escrever enquanto se lê fazendo brotar escrita como erva daninha.

## Ícones

por aqui você encontra também os ícones:



ao passar o cursor sobre os mesmos é possível consultar referências e notas explicativas ou ao clicar em



se conectar à outra linha de um espaço qualquer em nosso textoteserabiscado.

## Notas soltas, soltinhas

flutuam entre platôs, pertencem a todos e podem ser colocadas em qualquer lugar e posição.

## Raiz:

partes dadas a explicações e descrições, puro território. Nelas, por vezes, tropeçamos em palavras empedradas com sentidos cristalizados, palavras que ainda não conseguimos abandonar.

## Coisas sem nome

coisas rabiscadas sem identidade no esforço -- apenas esforço -- de escapar, em uma minúscula medida, à representação. Coisas múltiplas a funcionar, talvez, como dobra curvando forças.

## NotapRESA

Como uma pedra que se interpôs no meio do caminho. Por mais que tentemos evitá-la não foi possível. Mais que um vírus, uma PANDEM(ônio)IA.

Função disponível apenas no site



**1 PLATÔ AVÓS IMPLICAÇÃO (ou das avós a uma *professorapesquisadora* que no meio do VíRUs rabisca, gagueja, dança e propõe encontros...)**

## 1.1 Nota solta, soltinho a (i)

Talvez (apenas talvez), minha amiga, você concorde comigo que a dança é coisa do corpo. O corpo dança. Talvez você concorde que corpos dançam, todo corpo, qualQUER corpo... Mas, o que mais dança? O que mais pode dançar??? Talvez você esteja lendo estas linhas em tinta sobre papel, em bom Português: o preto no branco... talvez você esteja lendo em outros suportes arriscados e rabiscados enquanto tateamos o que fazemos por aqui... Mas, como disse, é tudo talvez. E de talvez em talvez, minha amiga, que tal transitar um pouquinho mais no campo das incertezas? Imaginar um pouco mais? Se permitir sonhar? Tentarei (eu juro) caminhar de mãos dadas com você... mas é que meu corpo cambaleia soltinho, soltinho... dançante (não foi sempre assim, admito, existem momentos de dores difíceis e momentos em que nós mesmos empedramos o caminho.) ... Em algum momento é possível que você pense que te abandonei e que estás à deriva. Caso se sinta assim, pause.

) ( )  
... ( . ) ...  
] [ ]

A pausa também faz o dançar, é pura intensidade.

...Respire...

Talvez você cambaleie um pouco (a expectativa me empolga!) ... logo ali, pegue a mão que surgiu e dance, dance com ela, dance comigo.

~\*~

Ver-se-á palavRas dançantes<sup>2</sup> por onde entrar: sinta-as. As palavras ganham sentido *no corpo*, na abertura do corpo, na experimentação, forjam seu próprio sentido...

Bora botar a escrita para dançar?

~\*~

---

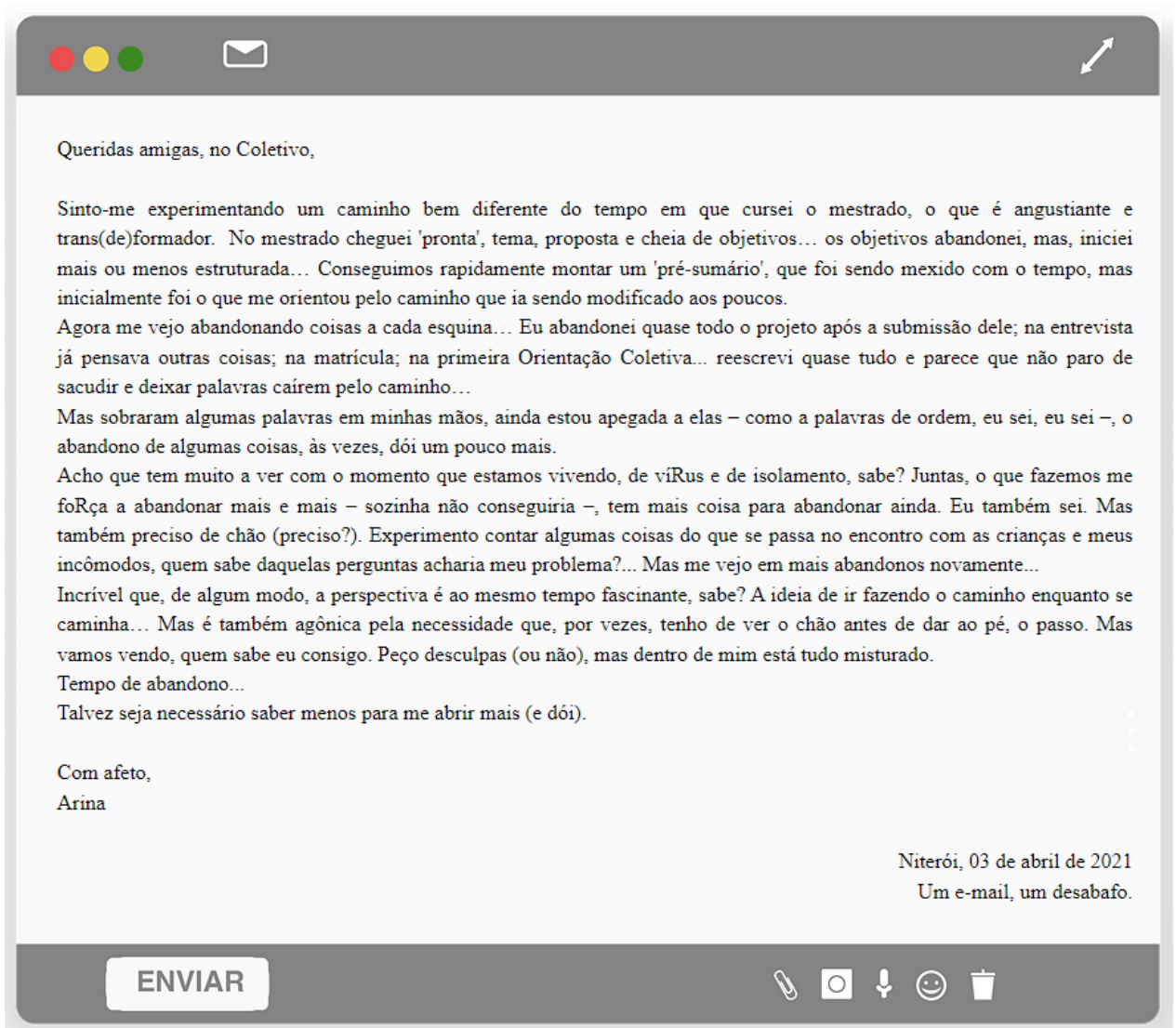
<sup>2</sup>Na terceira parte do platô *Rizomar*, na página 113 alargamos a pista de diferentes modos e dançamos no corpo de explicitar os movimentos que tomam certas palavras aqui, ao dançarem na intensidade de suas forças, movimentos e efeitos em meu corpo. No tornar uma o que eram várias, no forjar palavra dentro de movimentos, quebrá-las, escangalhando-lhes a utilidade e rabiscá-las de outros modos.



*No meio do caminho tinha um vírus  
 Tinha um vírus no meio do caminho  
 Tinha um vírus  
 No meio do caminho tinha um vírus  
 Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 Tinha um vírus  
 Tinha um vírus no meio do caminho  
 No meio do caminho tinha um vírus*

(Rabiscando as pedras de Drummond)

~\*~



~\*~



Um vírus. Um vírus e o meu diário... 40 dias que se tornaram 41, 42, 57... 103... 244, e contando... Me encontro rabiscando memórias de escola, alinhavando o que me move a fim de produzir um projeto de pesquisa a partir de incômodos e intenções...

Mas existe um víRus.

Um víRus e minha avó, minhas avós, minhas tias avós, que não saem do nó embolado que se formou em minha garganta.

Estamos em meio a um(a) PANDEM(ônio)IA<sup>3</sup>, é urgente pensar em práticas pedagógicas para o hoje, para o instante, no instante em que vivemos... o amanhã é incerto – sinto como se nunca tivesse sido tão incerto – não nos cabe mais ficar pensando no que vamos fazer quando estivermos presencialmente juntos... 41 dias, 42 dias... 344, 381, 603, e contando... Não se sabe quando e nem como poderemos nos tocar.

Os dias passam a conta gotas, escorrem feito ampulheta. E o doutoramento? E a escola? E a pesquisa? São apenas linhas, linhas que escolhemos tramar, agenciando umas com as outras, forjando nossos problemas. Quais linhas nos compõem, como se tramam? Há um campo problemático a rabiscar-se por essas linhas:

(*EnTRe*)

a minha casa durante a pandemia que, no que se convencionou chamar de ambiente remoto, acolhe a escola, acolhe os estudantes – por vezes, em conexões um tanto desconexas e

(*EnTRe*)

a casa deles onde sou também acolhida, e

(*EnTRe*)

papéis catados e rabiscados por dedos trêmulos, e

(*EnTRe*)

---

<sup>3</sup> Em 11 de março de 2020 a OMS (Organização Mundial de Saúde) decreta estado de pandemia em relação ao vírus Sars-CoV-2. Esta *pesquisaescrita* inicia-se no início do ano de 2021, segundo ano de distanciamento físico: corpos que não podem tocar-se, uso de máscaras e luta por vacinas. Um momento em que o mundo vivia (vive) a Pandemia da Covid 19, causada pelo coronavírus. Assim, em uma escrita que se produz como processo, incrustada no tempo em que é forjada, as marcas deste tempo a atravessam, a produzem e são produzidas por ela. Nos anos de rabiscção desta *pesquisaescrita* em contexto global vivemos a Pandemia da Covid 19, mas escolhemos aqui também rabiscar esta palavra como PANDEM(ônio)IA para narrar da experiência de pandemia que temos vivido em nosso país que tem a ver com todo um contexto não apenas sanitário, mas também político e social que experimentamos durante este período, como explicitamos mais de forma mais direta a partir da página 30, na *NotaPres*a do platô Avós.

o teclado em que, por vezes, sangro, e

(EnTRe)

esta tela retangular em que forçamos fazer caber os nossos corpos gaguejantes, e

(EnTRe)

passos vacilantes de um retorno presencial sem vacina.

Mas o que urge?

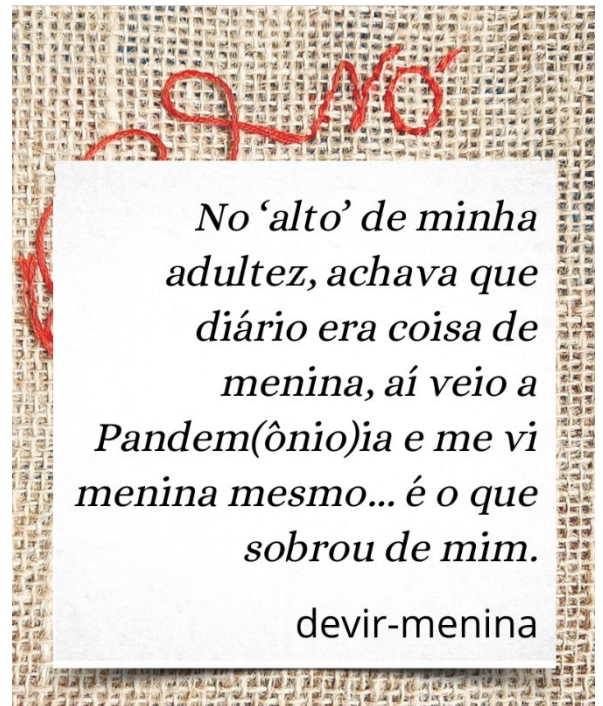
Quais linhas desse desassossego se rabiscam por aqui hoje e agora?

Urge a necessidade de um *escreverpesquisar* titubeante no hoje, para o momento vivido, para o caos urGente... O que tínhamos passou, não volta – que não volte! – restam cacos, nos resta catar palavras... resta produzir o hoje com o que se tem, menos do mesmo – sempre desigual –, e inventar outros possíveis.

“...Como captar o que acontece, não sei captar o que existe senão vivendo aqui cada coisa que surgir e não importa o quê” (Clarice Lispector, 2019, p. 34).

(Na garganta está minha avó, minhas avós, minhas tias avós... não paro de pensar nelas...)

Quantos diários rabiscados nessa Pandem(ônio)ia? Acho que nunca tinha me apegado tanto a eles... “e cada coisa que me ocorra eu anoto para fixá-la. Pois quero sentir nas mãos o nervo fremente e vivaz do já e que me reaja esse nervo como buliçosa veia” (Clarice Lispector, 2019, p. 35). É verdade que não sou boa com as palavras, sempre gaguejo ou tropeço em cada uma quando falo, quando escrevo... É que fomos todos assolapados por essa crise(*viRus*) e “é sempre em crise que gaguejamos” (Barros e Zamboni, 2015, p. 123). E já que gaguejo resolvi então catar... cato aqui umas palavras com minha avó, outras ali com Clarice, outras acolá com Deleuze, ou com Anelice... “uso palavras soltas que são em si mesmas um dardo livre: ‘selvagens, bárbaros, nobres decadentes e marginais’. Isto te diz alguma coisa? A mim fala.” (mais uma vez, Clarice, 2019, p. 41).



Talvez, rabiscando e fazendo a língua gaguejar possamos arriscar expressar em alguma língua qualquer, o indizível que atravessa nossos corpos... “o corpo gagueja, o pensamento vacila(...) é a potência da vida que nos causa gagueira...” (Barros e Zamboni, 2015, p. 123).

Por hoje me basta gaguejar aquilo que não é palavra e transformar toda essa dor em outra coisa... em vida a pulsar – ainda estamos vivos! Para alguns, vivos em parte... outros tantos (milhões) não mais.

Atravessada por vocês, minhas amigas, chego até aqui, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, em nossa querida UERJ, e sacudo um pré-projeto, um tanto inerte que enviei ao processo seletivo de doutorado... (na época o bolo na garganta doía demais para me expor). Mas, penso que é hora de rabiscar e riscar... – amigas, voltarei aqui muitas e muitas vezes, vocês me acompanham? É porque não dá para me abrir ainda, sabe? – Esforço-me e aqui vão alguns rabiscos... e é tudo o que tenho... por hora (vamos ter que sacudir mais).

Escrevo na pandemia e guardo... o que guardo? Aquelas que vieram antes de mim... Às vezes me vejo cumprindo minhas pedagógicas obrigações (burocráticas) – numa tal de *plataforma virtual*<sup>4</sup> que os estudantes não acessam – como um zumbi, ou talvez como Amaranta Úrsula na varanda a tecer e destecer eternamente sua mortalha, numa tentativa, talvez, de sustentar algum possível da vida enquanto essa passa.<sup>5</sup>

Desculpe, é a minha avó...

Eu sei, eu sei... não é *ela*, sou *eu*, mas é que essa pandemia toda parece caber em uma quitinete, no bairro de Pacheco na cidade de São Gonçalo... e eu não posso nem chegar perto.

Pensar no hoje, pensar no presente, repito. Ok. Escola. Estudantes. Professora. Projeto de doutoramento.

E o que escrevo?

Escrevo pensando na escola... uma escola de mãos dadas com minha avó.

---

<sup>4</sup>Durante os dois primeiros anos de pandemia os sistemas de ensino em que trabalhei, nas redes educacionais das cidades de São Gonçalo e Niterói (RJ), experimentaram diferentes tipos de plataformas digitais e programas no intuito de atender aos estudantes, garantindo-lhes o direito à educação dentro de suas casas. Contudo, a maior parte dos estudantes com os quais convivi neste período não tinham acesso a tais programas e plataformas, não houve efetivamente neste período programa governamental de acesso à internet para os estudantes que tivesse alcançado impacto no cotidiano desses estudantes. Em grande parte, o contato que conseguimos foi via redes sociais, meios mais acessíveis e leves para os aparelhos celulares e pacotes de internet de que dispunham, ou via material impresso, pois ainda assim muitos não tinham acesso à smartphones com pacote de dados.

<sup>5</sup> Amaranta Úrsula Buendía, personagem do livro “100 Anos de Solidão” de Gabriel Garcia Márquez.

E não paro mais.

Porque eu descobri que em minhas memórias de escola mais antigas ela estava lá, nas mais ao meio e nas mais recentes também e “mesmo que eu diga ‘vivi’ ou ‘viverei’ é presente porque eu os digo já” (Clarice, de novo... 2019, p. 34).

Uma frustração: *em um ano chamado 2020 reuniria minhas avós e tias avós em uma mesma sala, numa casinha em Curitiba-PR e as ouviria falar, brigar, brincar, se emburrar, e me mostrar fotos antigas...* Mas tinha um víRus no meio do caminho... Minha pertença, histórias, memórias?... Por que eu demorei tanto para me atentar para isso? Indago-me, mas não adiantava mais me lamuriar, resta-me catar palavras como cacos e registrar memórias.

Nunca foi tão urgente essa ligação com minhas avós... me entender, me entamar, pertencer...

A embolorada pedra da diferença de cores parece incomodar ainda mais... a agônica pedra lateja sobre meu pertencimento e se inflama nesses tempos de víRus.

Perambulo, vagueio e me perco com lembranças da minha avó... O medo não me deixa não pensar nela, nelas, as derradeiras de suas famílias multitudinárias, as mulheres, apenas elas, persistem nesta grande bolaTerra.

Nas memórias de uma professora... ela sempre esteve lá.

APAVORAMENTO! O vírus me levou uma delas, a vó Irene (avó por acolhimento). Ela se foi... na mesa ficaram os brincos usados (seus derradeiros). Um mês depois, em seu quintal, a mangueira, descomunal símbolo de sua garbosidade, secou COMPLETAMENTE e caiu.

Eu não paro de pensar nelas... a viagem marcada... as fotos não tiradas, o sorriso já impossível de capturar... a tentativa de me compreender através dos olhos delas. Rememorar e me apegar aos meus ancestrais... Registrar suas memórias e eternizar estórias qualQUERES, não dignas de historicidade – da História com maiúsculas – por sua cor, sua estirpe.

Rabisco então por minhas atualizações da memória de formação e por algumas das delas e registro... volto ao chão de barro, no caminho da escola, lugar onde um dia entrou uma menina e da qual uma professorarteira não sairia mais...

Jardim de Infância, Engenhoca, Niterói - 1992

Hora da Entrada:

Chego na escola de mãos dadas com minha pessoa adorada... adultos com crianças olham para nós e cochicham entre si.

Hora da saída:

Estou no meio de uma roda de crianças que conversam: "a avó dela é preta". Elas giram ao meu redor e dançam cantando: "sua avó é preta... sua avó é preta..."

Desesperada - sem entender as palavras, mas entendendo bem o desprezo - eu choro e grito: "minha avó não é preta! Minha avó não é preta nada!"

A pessoa adorada chega, corro, agarro suas pernas: "Vó tão dizendo que você é preta!" ... A pessoa adorada olha ao redor com compreensão e para mim com afeto... afaça meu cabelo.

Naquele dia eu aprendi algo: (~~para eles~~) preta é ruim.

(Diários rabiscados, 07 de novembro de 2020)

~\*~

Algum tempo antes, em monjolos, São

Gonçalo...

A pessoa adorada me leva pelas mãos, pelo chão de barro e sob sol quente, passamos por algumas casas, umas bem distantes das outras e chegamos em uma pequena escola sem muros. Era meu último dia de aula naquele lugar. Ganhei o maior presente de todos, dado por minha linda professora: um lápis enrolado de ponta a ponta por uma fita dourada, fico fascinada pelo padrão: um espiral ao mesmo tempo preto e dourado... Uau! Meus pequenos dedos vasculham o mistério, acham a ponta com a cola e desfazem o enigma do espiral preto-dourado. Mas os mesmos dedos não conseguem refazer o encanto... Então eu choro.

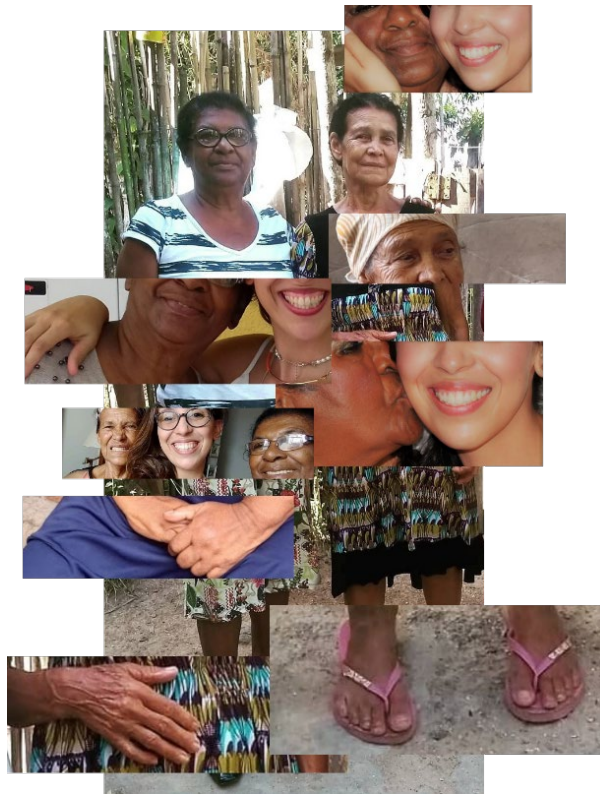
Na saída, ela está lá. A pessoa adorada me compra um pirulito vermelho em formato de chupeta, açúcar puro que amo!... a tristeza vai embora.

(Diários rabiscados, 22 de janeiro de 2021)

~\*~







~\*~

Algum tempo depois na comunidade da Coréia, Fonseca, Niterói...

- *Veste a saia de pregas?*

(A profissão nobre)

Eu, professora

(A profissão bela)

O sonho da preta avó da favela.

Um dia, em meu primeiro ano de Curso Normal, marquei de encontrar minha pessoa adorada depois da escola à tarde. Iríamos tirar minha carteira de trabalho no centro da cidade, documento muito estimado por minha avó. De um modo inicialmente incompreensível para mim, os olhos dela brilham com a expectativa de nosso passeio juntas. Pela manhã, acorda-me cedo e me recomenda a vestir o uniforme completo (de normalista) para ir à escola.

"- *Minha neta vai ser professora!!!*"

(Diários rabiscados 07/02/2021)



~\*~

Um elogio a ela e ao  
avesso, o lado que se  
invEntou (em mim)

~\*~

~\*~

Algum tempo bem antes...  
Blumenau, SC

Ela com seu livro preto embaixo do braço e os pés descalços... ela, uma mulher preta do século retrasado. Os salmos, sabia de cor... seu sonho? A profissão nobre: tornar-se professora. Mas não pôde ir à escola. Entretanto, aos 75 anos, sem pai, nem marido para atrapalhar e sem os netos perto para ler para ela os textos sagrados, resolveu estudar. Professora queria ser... e conseguiu! No decurso dos dias, para escola pedalando ia ao segurar os chifres de sua magrela. Aos domingos ia descalça, garbosa e altaneira: era professora na Escola Bíblica Dominical e lá ia ela, com o livro preto embaixo de um braço e os sapatinhos pretos embaixo do outro calçava-os apenas antes de entrar na igreja (reverente que era) e os retirava assim que descia os degraus, sedenta por deitar suas raízes na terra vermelha. Suas unhas faziam raízes com o chão de terra... por essas raízes viveu e, quando lhe foram cortadas, por elas também morreu.

Dona Maria Américo, nascida em 06 de setembro de 1894,  
minha tetravó.

(Diários rabiscados de causos contados por minhas avós,  
02/03/2021)

~\*~



Vídeo 1: dAs avós

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/2BeWR4e-FQ0>

~\*~

Cacos de memórias de formação.

Atualizar memórias de pertencimento e me encontrar improvável nelas... a neta, a filha, a irmã.

A gente descobre o que difere quando sai de casa. A tal da ‘conversa’, nunca tiveram comigo, afinal, minha pele é clara e não sou achincalhada pelas esquinas por policiais armados ou perseguida em mercados como o são meus irmãos. Mas sempre tive uma agoniazinha... menor, qUalquEr – bem menor se comparada com as do meu pai nos dias de confronto na favela em que não podia voltar para casa – mas uma agônica pedra minúscula chutada do meu pertencimento. Quem nasce com a pele escura sabe bem como é descobrir lá fora, na perspectiva *deles*, que é ser ‘diverso’ e, mais que isso, inferior.

Aqui, o “*deles*” refere-se não apenas ao homem branco, civilizado, normal, culto e de classe média, mas também ao “homem branco, civilizado, normal, culto e de classe média” que vive em nós como ideal, que permeia nossas relações em uma sociedade historicamente racista e excludente.



~\*~

palavra acostumada: os olhos "deles" em nós (mim)

- "Sua avó é preta!"
- "Onde vocês pegaram essa menina aloirada?"
- "Tem certeza de que ele é seu pai? Tua mãe não...?"
- "Seu irmão é adotado?" (Meu irmão e eu de mãos dadas)
- "Que sorte! Teu cabelo é bom!"
- "Vocês são namorados?" (Meu irmão e eu de mãos dadas)
- "Não sabia que Martins estava namorando uma menina novinha..." (meu pai e eu de mãos dadas).
- "Vi seu namorado com uma branca lá no Centro" (aos ouvidos da namorada do meu irmão)
- "Esse aí, esse aí! Afasta! Mão no carro! Mão no carro!" (seis jovens voltando de uma festa... 4 jovens de pele clara, eu e meu irmão, ele é o último a descer do carro, o único a ser empurrado no capô, com uma arma na cabeça).
- "Que sorte hein!? Nasceu branca."

(Diários rabiscados de coisas ouvidas - Sem data definida)

~\*~

#### Cacos de memórias de formação.

Atualizar memórias de pertencimento e me encontrar improvável nelas... a neta, a filha, a irmã, a professorarteira sempre a (de)formar-se.

Lá fora – na visão *deles*, que agE(stá) em nós – descobri não que eu era diversa, mas que os outros que eu amava o eram e que eu tinha 'sorte' – por muito tempo tive raiva da palavra "sorte". Minha pessoa adorada era preta e por isso inferior a mim, assim como todos os da minha estirpe... e eu de onde era? *Deles? Eles? Ou dela, com ela... nós?*

~\*~

reinventando a palavra sorte (em mim)

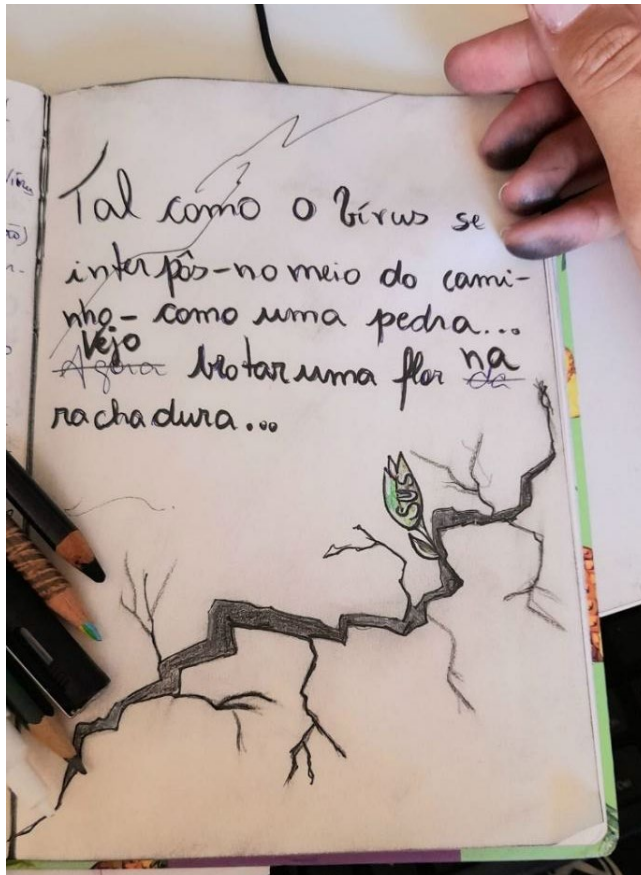
Considero-me uma neta de sorte, não que seja tudo belo, ano passado eu morri e doeu na carne, mas esse ano vacina! Vacinei três avós e três tias avós, ô sorte! Não morro mais!<sup>6</sup> Otem ela chegou, vacinada e de máscara. Um ano depois, minha pessoa adorada veio me visitar! Ela, a preta irmã de outros sete, que na colônia alemã teve educação suficiente para ler as receitas que fazia nas casas das *frau*<sup>7</sup>, veio trazendo o bucho, a costelinha, o paio, o lombo e o feijão manteiga... Meus olhos brilham ao vê-la. Ao ver o que trouxe, começo a sonhar não

<sup>6</sup> Referências à música "Sujeito de Sorte" do Cantor e compositor Antônio Carlos Belchior.

<sup>7</sup> *Frau* é uma palavra alemã usada como pronome de tratamento para "senhora" e "mulher" se referindo às senhoras brancas de origem alemã casadas que empregavam em suas casas mulheres como minha avó, na colônia alemã onde nasceu em Blumenau, Santa Catarina.

tanto com o cheiro, mas com o sabor delicioso de dobradinha<sup>8</sup>. Ela chega e vai direto para a cozinha... um ano e meio se passou, mas ela não esquece, antes de acender o fogão, exclama: “- Alexa<sup>9</sup>, toca Cidinha Livre na Rádio Tupi<sup>10</sup>”... cheiro das carnes fervendo nos tonteia... Um tempo depois... “- Alexa, desligar.” (respeitosa que é, continua...) “Éhh obrigada, Alexa!... Arina, vem! tá na mesa!”

(Diários rabiscados de uma neta feliz, 01 de junho de 2021)



~\*~

(Diários Rabiscados, 19 de março de 2021)

~\*~

~\*~

da menina de mãos dadas com sua pessoa adorada a uma professora solitária na PANDEM(ônio) IA

Até ontem estávamos vivendo nossas vidas e iniciando o ano letivo, desenvolvendo nossos primeiros projetos na escola, conhecendo nossas crianças pelos seus nomes, pendurando trabalhos nas paredes, e no outro: NADA. Medo. Suspensão de tudo, da respiração. Os trabalhos lá ficaram pegando poeira,

<sup>8</sup> A dobrada ou dobradinha, na culinária, é o nome dado ao bucho de animais, em especial do boi, cozido em pequenos pedaços geralmente com feijão branco, grande variedade de condimentos e acompanhamentos.

<sup>9</sup> Alexa é uma assistente virtual, uma Inteligência Artificial (IA) da empresa Amazon integrada em dispositivos Smart Speaker como os aparelhos da linha Echo Dot, alto-falantes inteligentes da Amazon. Para mais informações: <<https://tecnoblog.net/295738/o-que-e-a-alexa-ou-melhor-quem-e/>>

<sup>10</sup> “Cidinha Livre” é o nome de um programa de Rádio AM e FM na Tupi apresentado pela jornalista e radialista Cidinha Campos de segunda à sexta-feira.

todos os projetos interrompidos, não terminamos de aprender todos os nomes, não aprofundamos vínculos afetivos... não houve tempo.

Em casa ficamos todos, a incerteza da doença, a incerteza do salário, a incômoda percepção de que aquele estudante, que acabava de aprender suas primeiras palavras, possivelmente as perderia... A doença está aí, o risco e a dor batem na porta de cada um... um por um... No horizonte, o silêncio: um silêncio devastador

(Diários rabiscados 29 de abril de 2020)

~\*~

No ano que se chamou 2020, passamos os primeiros meses em suspensão... O silêncio sufocava, parecia um sonho ruim no qual gritávamos sem que ninguém nos ouvisse, nadávamos sem alcançar qualquer borda, debatíamos-nos sem conseguir dar qualquer passo. Queríamos respostas, queríamos saber o que fazer, queríamos gritar, exigindo que nos falassem!!! A Secretaria de Educação não tinha resposta (nenhuma secretaria tinha), a direção não tinha resposta, o prefeito não tinha resposta, nossos colegas não tinham resposta... Em meio a isso, uma enxurrada de falácias enganosas propaladas por um ~~VÍRUS~~ muito pior: um desgoverno com faixa presidencial.

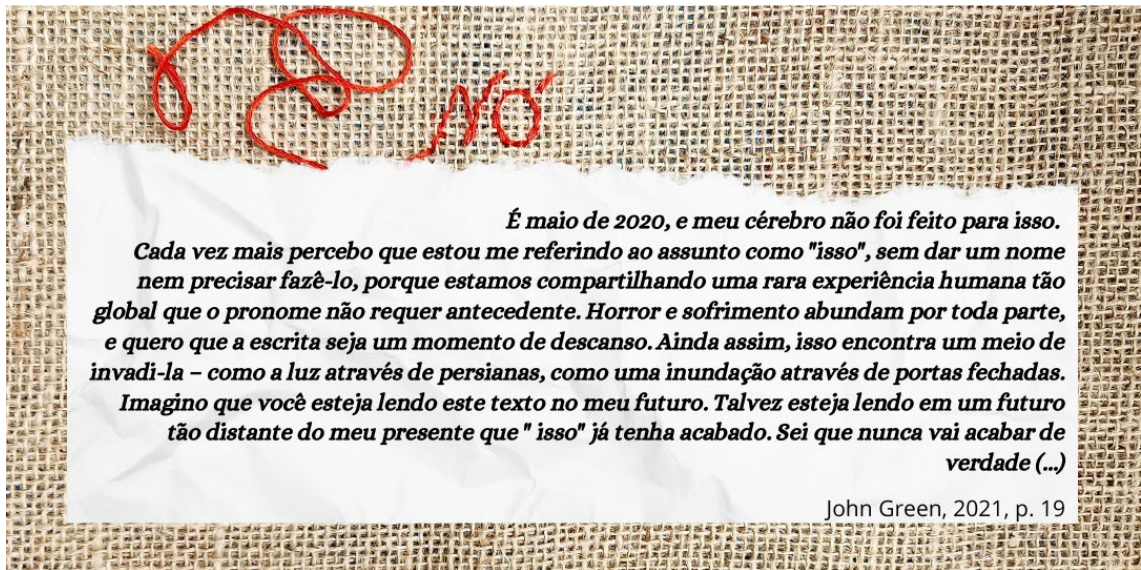
Em meio a um turbilhão de *fake news*<sup>11</sup> e de dúvidas e mais dúvidas, tínhamos medo de admitir que simplesmente: NÃO HAVIA RESPOSTA.

Apenas: “Fiquem em casa”.

~\*~

---

<sup>11</sup> “Fake News são notícias falsas publicadas por veículos de comunicação, redes sociais como se fossem informações reais, principalmente nas redes sociais. Os boatos têm informações irreais que apelam para o emocional do leitor/espectador. Esse tipo de texto, em sua maior parte, é feito e divulgado com o objetivo de legitimar um ponto de vista ou prejudicar uma pessoa ou grupo (geralmente figuras públicas).” Fonte: <<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>>



~\*~

## 1.2 NotapRESA

*No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra (...)*

Drummond

### Pedra=PEDRA

Onze de março de 2020: a Organização Mundial de Saúde (OMS) decreta estado de pandemia do vírus Sars-CoV-2.

Iniciamos esta vacilante *pesquisaescrita* no início de 2021, segundo ano de distanciamento físico: corpos que não podem se tocar, uso de máscaras, luto, luta por vacinas... Um momento em que o mundo vivia (vive, no momento em que escrevo) a Pandemia da Covid 19, causada pelo que chamamos, nesta notapRESA, de “vírus1”, o Sars-CoV-2.

Em um contexto global, no momento em que rabiscamos estas linhas, vivemos a Pandemia da Covid 19, mas escolhemos aqui também rabiscar esta palavra como PANDEM(ônio)IA para falar de um “vírus 2”, narrando a experiência de pandemia que temos vivido em nosso país. Uma experiência que não se produz a partir da figura de uma única pessoa, no caso: a do presidente ~~Jair Bolsonaro~~. Embora, em nosso tempo, personagens como Bolsonaro, ao chegarem ao posto de representantes de estado, personifiquem em seus discursos muito do tempo vivido e aspectos de todo um contexto, não apenas sanitário mas também político e social, como um projeto de gestão política de morte que vivemos estruturalmente e que beneficia as elites brasileiras e que, historicamente, alinha-se com o descarte de certos corpos que supostamente possuiriam menor valor (Gallo, 2021).

~\*~

Esta é uma escrita incrustada no tempo em que é concebida, as marcas deste tempo a atravessam, a produzem e são produzidas por ela.

~\*~

**Você não é você quando está com fome<sup>12</sup>**

**/pão=pedra/**

Uma delas, a garbosa e altaneira se foi. Luto, dor e suspensão... Mas outras duas ainda me restam, duas que precisam ser cuidadas.

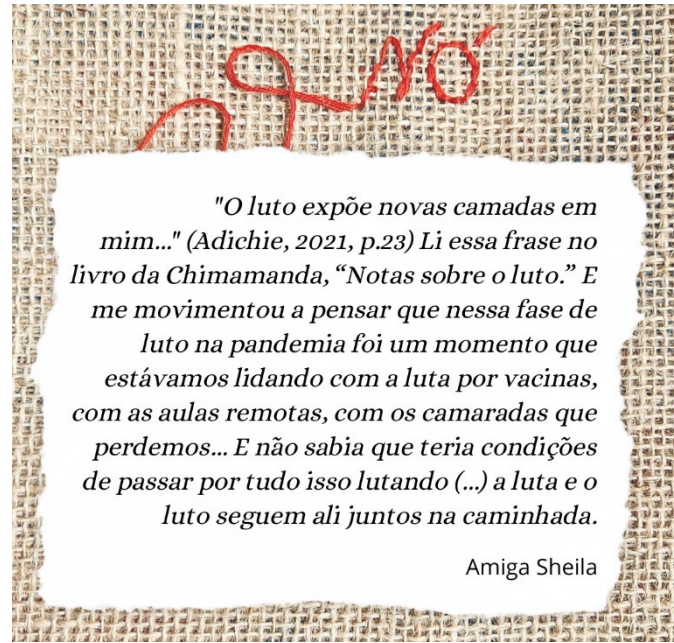
Duas vacinadas!

E eu: 2ª dose.

Sinto que posso, enfim, começar a respirar!

Ontem fui com alguns amigos em um shopping popular no centro da nossa cidade. Um desses lugares de passagem que muitos podem entrar, no qual seguranças não perseguem (tanto) quem entra com a marca da pele preta, pedindo ou vendendo algo.

<sup>12</sup> Título do artigo autor Samuel Lima, na coleção Pandemia Crítica da Ed. N-1, 2021.



Um lugar que anos atrás eu frequentava para avistar a baía de Guanabara e tomar um sorvete.

Na entrada do shopping, meus amigos e eu fomos abordados por pedintes, ao chegar nas escadas, fomos abordados outra vez, na praça de alimentação também. Sentamo-nos e, antes de pedirmos algo para comer, compramos algo para uma das pessoas que falou conosco. Vagou uma mesa maior, atravessamos o espaço e nos sentamos em outro lugar. Pedimos nosso almoço. Mais um número faminto de mulheres, crianças e homens nos abordaram vendendo balas ou pedindo algo... Naquele lugar de minha adolescência, nunca tinha visto tamanha agudização! O painel do restaurante mostra o número de nossa comanda, meu companheiro e amigos se levantam para pegar nosso almoço. Organizamos os pratos na mesa, cada um, por sua vez, serve-se. Olho para o saudoso prato de minha adolescência à minha frente. Reviro a comida com um garfo.

A fome gritava por todos os lados...

...o prato à minha frente

...perco a fome.

(eu ainda perco a fome.)

(Diários rabiscados dos abandonados à própria s(m)orte - 23 de abril de 2022)

~\*~

Tem que “ter o ouvido de tuberculoso para o ronco da barriga” (Lima, 2021, não paginado), para não ouvir os gritos de fome que só aumentam em meio a esse PANDEM(ônio)IA. Privilegiados os que podem cuidar da própria saúde, no alto de suas torres, em palacetes (como chamou minha avó ao subir pela primeira vez até o quinto andar dos 50mts<sup>2</sup> onde moro), trabalhando remotamente, fazendo ouvidos moucos. Gritos que contrariam nossa paz ou mesmo nossa crise de ansiedade e depressão provocadas pelo isolamento. Lá embaixo, os gritos não param de se multiplicar.

~\*~

“E DAÍ? TODO MUNDO MORRE.”

*“‘É o trem’, a expressão nas músicas funkceiras brasileiras que, sejam o quanto forem criminalizadas, sempre localizam os corpos cansados de serem mortos, e preferirem, no caso, morrerem ‘atirando’, mas nunca da fome de viverem” (Lima, 2021, não paginado).*

“E DAÍ? TODO MUNDO MORRE!”

*“A ‘bala come’, e a trama do drama se dá como ponto cego que nos desloca para barreiras presentes no jogo ontológico. George Perry Floyd Jr. em Minneapolis, nos Estados Unidos. João Pedro Mattos Pinto aqui, no Brasil, em São Gonçalo. Ambos assassinados pelo vírus do racismo” (Lima, 2021, não paginado).*

E lá do quinto andar consigo ver:

*“Gente que não está conseguindo se comprometer com o isolamento social, porque tem que comer, sobreviver. Então, “dibicamos” a pipa “pós-COVID” no ar para avisar que “babou”! (...). É o retrato do corpo, o lugar da angústia, das depressões, do luto, da dor, da força, da doença, da cura, do gozo pela vida tanto quanto pela morte, da fome, do racismo” (Lima, 2021, não paginado).*

A preferência pela sobrevida de alguns...

“E DAÍ? TODO MUNDO MORRE!”

E nessa conta, vó Irene aos 91 anos... corpo (dito) improdutivo, já foi tarde! Sufocada com os pulmões esmagados por um vírus de morte.

“E DAÍ? TODO MUNDO MORRE!”

Nosso chefe de Estado (marionete dos representantes da elite brasileira, dona desse país-latifúndio) segue descartando os corpos de morte.

Corpos de morte. Em um tempo pós-colonial, em um país pós-escravagista, a morte faz parte do jogo político, faz parte do jogo econômico. A morte “se torna o espectro de todos os espectros e configura a ordem política na forma da soberania de um corpo político, que adia a morte de quem a ele pertence” (Bensusan, 2021, sem página). A vida torna-se sobrevida e esta fica reservada aos mais aptos para trabalhar. Em relação à morte, cabe adia-la ou antecipá-la, depende de a quais corpos se refere. No “fazer viver e deixar morrer”, gerencia-se uma biopolítica de morte e descarte, “a morte do outro não é simplesmente a minha vida (...) a morte do outro é a morte da raça ruim, da raça inferior (do degenerado, ou do anormal) é o que vai deixar, a vida em geral mais sadia, mais pura” (Foucault, 2005, p.305).

Adia-se a m(s)orte apenas de alguns, afinal o leme não se move sozinho. Essas vidas (de alguns) ainda são necessárias para gerir a sobrevida de uma massa de corpos úteis à

economia. “Bolsonaro ecoa a opção dos dirigentes nessa pandemia: manter as pessoas vivas ou a economia girando”(Bensusan, 2021, sem página) e antecipa a morte da massa dispensável e improdutiva. Em nosso tempo, a pandemia não cria projetos novos, apenas agudiza o escancaramento de um projeto que já estava aí rolando há muito tempo, em especial, nos países de herança colonial como o Brasil (Santos, Boaventura, 2020).

~~"E DAI? MORRER É NORMAL, TODO MUNDO MORRE, MAIS CEDO OU MAIS TARDE. EU LAMENTO O QUE QUE EU POSSO FAZER?"~~

~~"TAMBÉM SE MORRE DE FOME E DESEMPREGO"~~

*“Uma preferência pela sobrevivência dos mais aptos a trabalhar. A chefe da superintendência de seguros privados [DESCARADAMENTE!] completa: "A morte de idosos melhorará nosso desempenho econômico pois reduzirá o déficit previdenciário". Entre as variáveis previdenciárias, há o número dos que sobrevivem mais do que sobretrabalham e mais do que sobrevivem. Que não vivam mais e resolve-se o problema de balança.”* (Bensusan, 2021, sem página)

Escolhendo tipos de vidas como desculpa, nega-se o cuidado, nega-se a ciência, afinal, a economia não pode parar! Não pode parar de encher os bolsos das poucas vidas escolhidas...

Do outro lado, GRITAMOS:

Corpos matáveis,

Corpos de descarte,

Corpos de MORTE!

1 - Massa DISPENSÁVEL: Pobres, negros, mulheres, indígenas, imigrantes, populações de rua, apenados, latinos, trabalhadores informais, refugiados, LGBTQIAPN+... (O mundo está cheio deles, os que morrerem, são número, gado não faltará para puxar o travessão dessa grande moenda.)

2 - Massa IMPRODUTIVA: corpos chamados deficientes, defeituosos, loucos e anormais... corpos idosos, corpos velhos... e o corpo de Irene.

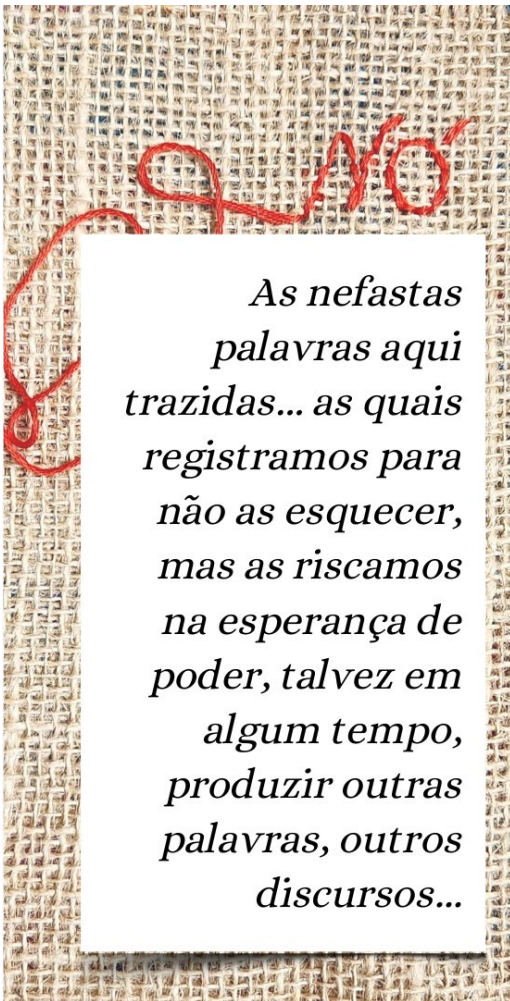
~\*~

*Pão, vacina e educação!* Gritam os grupos mascarados que vão à rua protestar em meio a esta PANDEM(ônio)IA. Falta comida, falta vacina, falta educação... falta agora, já faltava antes e o projeto vigente é de assim continuar, pois



“em situações de emergência, as políticas de prevenção ou de contenção nunca são de aplicação universal. São, pelo contrário, seletivas. Por vezes, são abertas e intencionalmente adeptas do darwinismo social: propõem-se garantir a sobrevivência dos corpos socialmente mais valorizados, os mais aptos e os mais necessários para a economia. Outras vezes limitam-se a esquecer ou negligenciar os corpos desvalorizados.” (Boaventura, 2020, p. 26-27)

### PANDEM(ÔNIO)IA:



*As nefastas  
palavras aqui  
trazidas... as quais  
registramos para  
não as esquecer,  
mas as riscamos  
na esperança de  
poder, talvez em  
algum tempo,  
produzir outras  
palavras, outros  
discursos...*

~~“ESSA É UMA REALIDADE, O VÍRUS TÁ AÍ. VAMOS TER QUE ENFRENTÁ LO, MAS ENFRENTAR COMO HOMEM, PORRA! NÃO COMO UM MOLEQUE. VAMOS ENFRENTAR O VÍRUS COM A REALIDADE. É A VIDA. TODOS NÓS IREMOS MORRER UM DIA.”~~

~~“LAMENTO A SITUAÇÃO QUE NÓS ATRAVESSAMOS COM O VÍRUS. NOS SOLIDARIZAMOS COM AS FAMÍLIAS QUE PERDERAM SEUS ENTES QUERIDOS, QUE A GRANDE PARTE ERAM PESSOAS IDOSAS. MAS É A VIDA. AMANHÃ VOU EU”~~

~~“PARECE QUE ESTÁ COMEÇANDO A IR EMBORA ESSA QUESTÃO DO VÍRUS, MAS ESTÁ CHEGANDO E BATENDO FORTE A QUESTÃO DO DESEMPREGO”~~

~~TÍNHAMOS E TEMOS DOIS INIMIGOS, O VÍRUS E O DESEMPREGO. É UMA REALIDADE. NÃO É FICANDO EM CASA QUE VAMOS SOLUCIONAR ESTE PROBLEMA.”~~

~~“[A VACINA] TOMA QUEM QUISER, QUEM NÃO QUISER, NÃO TOMA. QUEM É DE DIREITA TOMA CLOROQUINA. QUEM É DE ESQUERDA TOMA TUBAINA.”~~

~~“[ESTOU] MELHOR QUE O PESSOAL QUE TOMOU CORONAVAC”~~

~~“NÃO HÁ NADA COMPROVADO CIENTIFICAMENTE SOBRE ESSA VACINA AÍ”~~

~~“VAI COMPRAR VACINA, SÓ SE FOR NA CASA DA SUA MÃE”~~

~~“TODOS QUE CONTRAÍRAM O VÍRUS ESTÃO VACINADOS, ATÉ DE FORMA MAIS EFICAZ QUE A PRÓPRIA VACINA, PORQUE VOCÊ PEGOU VÍRUS PRA VALER”<sup>13</sup>~~

~\*~

Nos anos de rabiscação desta *pesquisaescrita* nos assolapa um vírus<sup>2</sup>, um muito maior... uma ferida cancerígena, ulcerante, encravada em nossa terra.

<sup>13</sup> Lembramos aqui discursos que me reviram o estômago, mas que não podem ser esquecidos. O contexto? Momento em que nossos entes queridos, pessoas que não conhecemos e nós agonizávamos a dor do vírus. Você pode consultar esses e outros discursos que trazemos aqui em: <<https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>>, <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>>, <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>>.

~\*~



Vídeo 2: nãODança

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/JkOE36E8T78>

~\*~

### 1.3 Pedra=Poesia

Vaslav Nijinsky, 22 anos, bailarino, louco, incurável<sup>14</sup>.

Auguste Rodin, 72 anos, afamado escultor parisiense.

Rodin assiste maravilhado ao balé de Nijinsky.

O ano é 1912 e são 12 minutos de ato: L'Après-midi d'un faune (A tarde de um fauno) dos Ballets Russes. Um jovem fauno amoroso flerta e segue ninfas, ao final recolhe um lenço deixado por uma das beldades e se masturba. Na plateia aplausos e vaias. Afinal, o ano era 1912, hoje seria diferente (seria?). *“movimentos vis de*



Nijinsky – escultura em bronze

<sup>14</sup> Segundo psiquiatras de Zurique.

*bestialidade erótica e gestos de pesada falta de vergonha*”, escreve o jornal Le Figaro.<sup>15</sup>

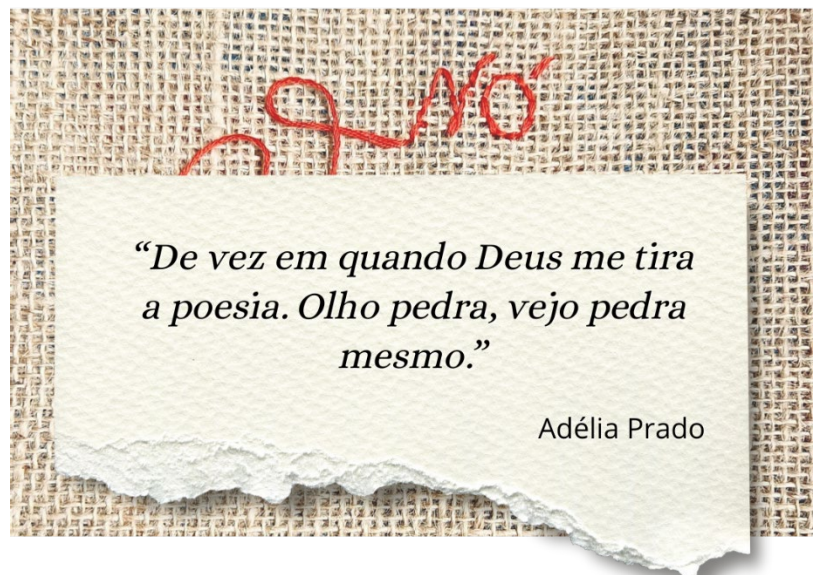
Na plateia, Rodin absorto diante dos movimentos bruscos deliberadamente desajeitados de Nijinsky, "deliberadamente estranho" e "sem jeito".

Efeito: um */entre/* de dois de dois artistas.

Duração: 25 cm de pura energia!

Nesses 25 cm de bronze, Rodin esculpe. Esculpe não o corpo de Nijinsky, mas o efeito do encontro do corpo de Nijinsky com o seu. Dá vida à escultura, não de uma pose, mas do próprio movimento.<sup>16</sup>

~\*~



~\*~

Durante o período da pandemia, tive o privilégio de fazer parte de coletivos muito ativos compostos por mulheres incríveis nas escolas em que atuava, nas cidades de Niterói e de São Gonçalo. Não sabíamos ficar paradas, como professoras, afogadas em uma cacofonia

<sup>15</sup> LE FIGARO, 1992. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/artanddesign/2019/dec/12/controversial-rodin-bronze-of-vaslav-nijinsky-goes-to-va>>; Outras páginas consultadas: <<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/208044>>; <<https://www.theguardian.com/books/2013/may/01/nijinsky-lucy-moore-review>>.

<sup>16</sup> Fonte da imagem da escultura: <<https://collectionapi.metmuseum.org/api/collection/v1/iiif/208044/477422/main-image>>



de emoções, sentíamos-nos completamente inúteis e tínhamos medo de admitir o vivido e sufocar no MEDO.

Em meio a esse caos, transitei por três escolas. Durante quase dez anos, atuei como professora orientadora pedagógica no município de São Gonçalo. No início da pandemia, atuava na Escola Municipal Prof. Evadyr Molina, escola em que atuei mais tempo em São Gonçalo (sete anos nesta e, antes, três anos em outras duas escolas), mas da qual saí no primeiro ano de pandemia pois assumi um novo cargo em Niterói. Já fazia parte de um outro coletivo de professoras na Unidade Municipal de Educação Infantil Portugal Pequeno, em Niterói, desde o ano de 2013, como professora regente e, a partir de 2019, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais<sup>17</sup>. E passo a integrar também um novo coletivo de professoras na Escola Municipal Prof. Maria de Lourdes Santos Barbosa a partir da segunda metade de 2019, atuando como professora de apoio educacional especializado<sup>18</sup> na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sobretudo em 2020 e 2021, passamos por várias plataformas digitais, montamos materiais, cadernos pedagógicos, vídeos e mais vídeos...Mas, grande parte dos nossos estudantes – crianças, jovens e adultos – não tinha acesso, não havia internet, não havia celulares suficientes...

Arriscamos produzir canais de comunicação com os estudantes e familiares via redes sociais. Professoras escreveram recados de ânimo para pais e estudantes. Começamos a gravar vídeos contando histórias, estudamos, partilhamos materiais com orientações sobre o período de isolamento, propusemos brincadeiras, desenhos, atividades lúdicas... Sempre preocupadas em buscar formatos de mídias mais compatíveis com celulares, pois a maior parte dos estudantes não tinham computadores em casa. Ansiávamos por produzir algo neste contato, amenizar os efeitos do distanciamento físico com nossas crianças e produzir algum conforto em meio a inúmeras dificuldades que famílias encontram ao não ter mais seus filhos diariamente na escola. Houve retorno, as famílias começaram a responder e a participar. Diante dos retornos iniciais, do crescimento no número de pais e estudantes participando, sentimo-nos “úteis” e, por breves momentos, satisfeitas e envaidecidas com nosso progresso.

---

<sup>17</sup> Espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. (Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais – portal. mec.gov.br)

<sup>18</sup> Segundo a portaria FME 087/2011 no Art. 37, o professor de apoio educacional especializado é um mediador que tem como uma das suas atribuições dar suporte ao aluno com deficiência em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência.

Um breve alívio...

Mas um incômodo lá no fundo continua...

A angústia torna-se lá Tente outra vez...

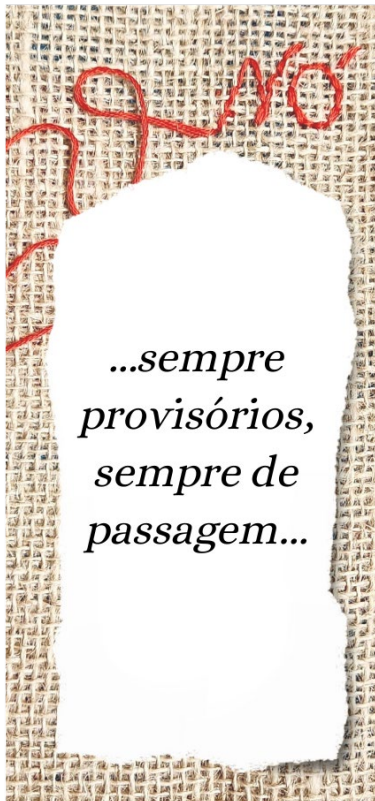
Ainda assim, não alcançamos todos. Nem em 2020, nem em 2021, nem...

Governos sem propostas organizadas de políticas de acesso.

Sentimo-nos reforçando, mais uma vez, a exclusão.

Ansiávamos pela volta da vida que considerávamos “normal”. Mas já não havia como. Um normal que era em si mesmo cruel e excludente, mas que nos parecia ingenuamente atrativo, quando se suspende até o que se tinha... Nesse momento, percebemos que vivíamos, sobretudo, a suspensão do saber, pois não sabíamos. Apenas não sabíamos... E depois? Seríamos nós os mesmos se já não o somos agora? “Haverá vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? Pensar-se-á que esta normalidade foi a que conduziu à pandemia e conduzirá a outras no futuro?” (Santos, Boaventura. 2020, p.29.)

~\*~



Em casa, meu corpo torce e retorce: o sonho de escola, o sonho de pesquisar...escrever...viver. Na escola, trabalhando com crianças ou com adultos chamados com deficiência, o toque era nosso guia, o abraço nossa música e a dança nossa libertação.

Na época do mestrado (2017-2019), produzimos uma *pesquisa escrita* com estudantes surdos em uma escola pública de Niterói movidos pelo problema: *Como produzir propostas de ensino que sejam sensíveis às formas singulares de aprender de estudantes surdos, pensando o processo formativo dos surdos, sua educação visual, através de propostas de ensino visuoespaciais na produção de vídeos de animação?* Para isso, propomos um exercício cartográfico que tomou como pista a intervenção junto a estudantes surdos da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), em Niterói - RJ.

Como campo de intervenção, produzimos oficinas experimentais de produção de vídeos de animação, trabalho que envolveu diversas técnicas visuoespaciais, gestuais e de escrita. O desejo da pesquisa foi o de *pensar o processo formativo de estudantes surdos, sua educação visual, através de práticas que emergissem da criação de propostas pedagógicas visuoespaciais na produção de animações digitais e construção de roteiros.*

Conforme tratamos de modo mais detido na página 153 do *platô Entrecorporeidades*, no encontro com estudantes surdos, no atravessamento de nossos corpos em nosso ofinar múltiplo com o corpo em movimento, muitas coisas nos passaram, embora não tenhamos, na ocasião do mestrado, explicitado e problematizado, de forma mais demorada, as práticas corporais que vivíamos. Assim, propomos aqui nesta *pesquisaarte* retomar o que produzíamos com nossos corpos nas oficinas, a fim de esboçar o problema que busca *dar a ver processos de estetização e singularização da vida operados pela arte e educação no encontro entrecorporeidades outras, através da produção de oficinas dança, corpo e movimento em uma escola pública do município de Niterói, com estudantes surdos.* Provocados, inicialmente, pelas perguntas: Como estudantes surdos e pessoas chamadas com deficiência na escola se produzem, inventam-se em sua corporeidade e se de(trans)formam a despeito dos padrões de normalidade que organizam majoritariamente nossa sociedade? O que seriam os tais processos de estetização da vida? Como se forjam processos de singularização que produzem a vida de outros modos nas fugas ao que está posto para os corpos surdos e *ditos* deficientes? Poderíamos pensar o dançar, o gaguejar e o rabiscar como gestos possíveis a produzir devires no espaço escolar com estudantes surdos, criando fissuras e inventando a vida? Em alguma medida o dançar, o rabiscar e o gaguejar com os corpos em sua potência nos dão elementos para problematizar a produção da vida, *quALqueR* vida e c.a.d.a. uma como uma obra de arte? É possível pensar a produção da vida, *quALqueR* vida e c.a.d.a. vida como uma obra de arte<sup>19</sup>?

Na época do mestrado, fui também movida – *mo-vida, comovida, Como-Vida!* – por outros encontros. Tenho produzido minha existência como *bailArina* a compor em todos os lugares que habito um corpo que dança, na escola, no mestrado, na vida.

Ainda em 2018, encontro a Cia Holos de Dança e Teatro Inclusivo. Uma companhia que fabrica um trabalho pujante de arte com corpos em sua potência, todo e qual-*QUER* corpo. Os bailarinos possuem modos outros de se expressar, de se relacionar com o mundo e

---

<sup>19</sup> Vida como obra de arte, conceito que encontro e guardo em conversas com amigos Deleuze, 1992; Foucault, 1995, 2006a; e Nietzsche, 1992 e 2021.

de se locomover, em especial, sobre rodas... Meu corpo, que já dançava em Libras<sup>20</sup>, no mestrado passou também a dançar sobre rodas. Naquele momento, lá no fundo, nutria em mim ideias iniciais de, em algum momento, *pesquisarescrever* também com dança. Uma ideia que, a princípio, guardo enquanto outras coisas acontecem.

Em 2019, realizei um sonho duplo: fui convocada em mais um concurso, desta vez para o cargo de professora de apoio especializado em Niterói, trabalhando na EJA para atuar com adultos diagnosticados com alguma deficiência. Ao mesmo tempo, abriu-se uma oportunidade de trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais de minha escola na Educação Infantil, atuando de modo mais direto com crianças que, desde um discurso medicalizante, são chamadas pessoas com deficiência, a maior parte com diagnóstico de autismo.

Em nosso Coletivo, costumamos utilizar termos como “pessoa chamada com deficiência” e “ditos especiais”, entendendo que as pessoas e suas condições de vida são marcadas pela diferença, afirmando a existência de variadas condições de ser e estar no mundo. Não são os sujeitos que se denominam “deficientes”, “especiais”, ou outro, mas são nomeados assim, em especial, pelos discursos médicos e jurídicos que predominam em nossa sociedade.

Mo-Vida pelos encontros com estudantes diagnosticados com autismo, e pelos modos como fomos produzindo no enlace de nossos corpos uma língua nossa, no toque, nos atravessamentos de *estar juntos*, fazendo coisas juntos (Skliar, 2017), comecei a sonhar com um projeto de doutoramento. Imaginava escrever um projeto repleto de intenções a partir do trabalho que produzíamos juntos, no encontro *entrecorpos* que se afetam e se enlaçam na Sala de Recursos de uma escola no município de Niterói-RJ.

Mas, como vocês bem sabem, minhas amigas, havia uma pedra no meio do caminho que bagunçou a vida de todas nós: o víRus.

Em casa, o lápis na mão não escrevia... Por todo lado, notícias e mais notícias de morte... meu corpo queimava... Eu tentava trabalhar, tentava estudar, tentava ler, escrever...mas, só pensava em minhas avós.

E a cabeça doía...

Até colapsar!

---

<sup>20</sup> Língua Brasileira de Sinais – Libras.

~\*~

## O gaguejo, a tRava

Final de abril de 2020... As ruas estão vazias, todas as lojas fechadas. Álcool, máscara, cabelo preso, sapato fechado. Na cabeça, mil rumações... pulsava o MEDO. Ninguém sabe ainda do que isso tudo se trata, mas todos compartilhamos o mesmo sentimento: MEDO.

*Minhas avós... 'Eu viajaria, eu veria minhas avós, minhas tias avós, nós conversariamos, veríamos fotos antigas, elas brigariam e eu me sentiria acolhida em meio à atenção, respostas atrevidas e mimos...'*

No meio desse sonho: no Centro da cidade de Niterói (RJ): ruas vazias... Nas poucas pessoas, uma visão estranha. Um lampejo de memória: países orientais e imagens de pessoas distantes usando máscaras... para mim, algo sem sentido... até então.

Pelas esquinas, um ou outro vendedor ambulante com olhos amedrontados, fugindo da fiscalização. De soslaio, ágeis, sacavam máscaras de suas mochilas, no intento de sobreviver de algum modo: - "máscara 5 reais, apenas 5 reais!".

Meu corpo acelerava os passos, precisava sair logo dali.

Passo por dois homens em situação de rua, que olham com pena para uma senhora de máscara. Um comenta para o outro: "- Ela também!". O outro exclama, compassivo, à senhora: - "Espero que você fique boa logo!". A senhora retrai o rosto sem entender e continua em passos acelerados.

(Distração)

NÃO!

Volto a correr... Minha mente alvoroça, entontece... até quase explodir!

Entro rápido em uma farmácia. Precisava perguntar logo ao primeiro funcionário que visse, não havia tempo para ficar procurando nas prateleiras o que precisava. Não tinha o que eu procurava, entro em outra, repito a pergunta.

A funcionária com sinais diz que é surda. Penso: "-tranquilo!" - Um lampejo de memória: os surdos da Escola Municipal Paulo Freire que tanto me ensinaram. Prontamente pergunto em Libras, mas ela não entende. Pergunto novamente. Nada. Será que ela não sabe Libras? Fico inquieta, esqueço a memória de escola. Inutilmente, gesticulo os lábios...Faço datilologia, com dificuldade ela começa a entender. Fico impaciente. Tento novamente, ela me mostra o que preciso. Pego. Passo no caixa. Pago. "-Não preciso de sacola, obrigada!".

Saio para a rua. Tudo vazio. Não tem Uber. Corro meio caminho, chego no ponto de ônibus ainda em dúvida se voltaria de ônibus ou esperaria por um Uber.

Olho em volta.

Máscaras. Mais gentes de máscara.

Minha cabeça gira.

E então... COLAPSO!



E.U.C.O.L.A.P.S.O!

A máscara, a máscara, a máscara! Como não percebi???!!!  
 E ali no meio da rua transbordo, um rio transborda. Um rio de  
 lágrimas, um rio de MEDO e um rio de vergonha.  
 “-Será que ela não sabe Libras?” PREPOTÊNCIA!!! Quem sou eu  
 para julgar o outro?  
 Ela é surda! ELA PRECISA VER! Precisa enxergar....  
 Mas, eu não a vi, eu não a enxerguei...  
 A MÁSCARA = LIBRAS.

(Diários rabiscados (sofridos), 23 de abril de 2020)

~\*~

Nesse dia, final de abril de 2020, parte de mim foi quebraRada. Estávamos bem no início da pandemia e ainda não se tinha ideia de como seria lidar com muitas coisas, inclusive com o uso de máscaras na conversa com e entre surdos. Um dos parâmetros da Libras é a expressão facial, fundamental na comunicação e compreensão de vários sinais. Além disso, existem muitos surdos que não fazem uso da Libras, mas que fazem leitura labial e oralizam palavras na comunicação. Em ambos os casos, a máscara se torna uma barreira. Com o passar do tempo, outras estratégias foram criadas para cuidar da saúde e viabilizar a comunicação - o uso de máscaras transparentes em alguns casos e o aprendizado gradativo de conversar em Libras com máscara –, contudo, ainda naquele momento, tudo era puro caos e dúvidas.

Em meio a um turbilhão de emoções, repetia meu pedido e não sendo compreendida, fui me angustiando. Esquecendo-me da máscara, em vão me vi gesticulando os lábios e supondo que a atendente da farmácia pudesse ser oralizada, pudesse talvez não saber Libras ‘muito bem’... tudo em vão, e mais confusa e ansiosa fui ficando... Apreensiva em me proteger, com medo e com pressa não dei conta da barreira que se colocava entre nós. Barreira com a qual nenhuma de nós ainda sabia lidar: a máscara.

Barreira/proteção: paradoxal experiência.

Entrave/cuidado.

Barreira/possibilidade de manter a vida.

Distância/possibilidade de produzir aproximações.

~\*~

Para mim, ainda é difícil falar do período que se seguiu, o tanto de coisas que aconteceram, o como vivi durante um tempo, apenas sobrevivendo como um zumbi, ou

talvez, como Amaranta Úrsula na varanda a tecer e destecer eternamente sua mortalha, numa tentativa, talvez, de sustentar algum possível da vida enquanto essa passa.

Dias depois do ocorrido, estive conversando com uma amiga surda por vídeo, o gaguejo era palpável e frustrante... algo em mim não consegue, não conseguia... meu corpo ainda não conseguia falar só por aquela tela, por aquela distância... o remoto provocando mais rugas e medos... depois desse dia nos falamos pouco, e por texto... me fechei, para a Libras, para a dança... para muita coisa.

~\*~

MAS, POR QUE VOCÊ ABANDONA OS SURDOS?

Em meio a um projeto incipiente de doutoramento e às rugas que encontrava para seguir com ele devido à limitação da presente pandemia, Ane, minha orientadora pergunta: **MAS, POR QUE VOCÊ ABANDONA OS SURDOS?** A pergunta me assusta. Não posso dar uma resposta imediatamente, essa pergunta mexe de um modo que ainda não sei responder com palavras. É um terreno rugoso demais! Precisarei de algumas voltas, respiros, catar algumas palavras e tentar ir contando.

Alguns dias...

Talvez mais algum tempo.

(Diários Rabiscados, 28 de abril de 2021)

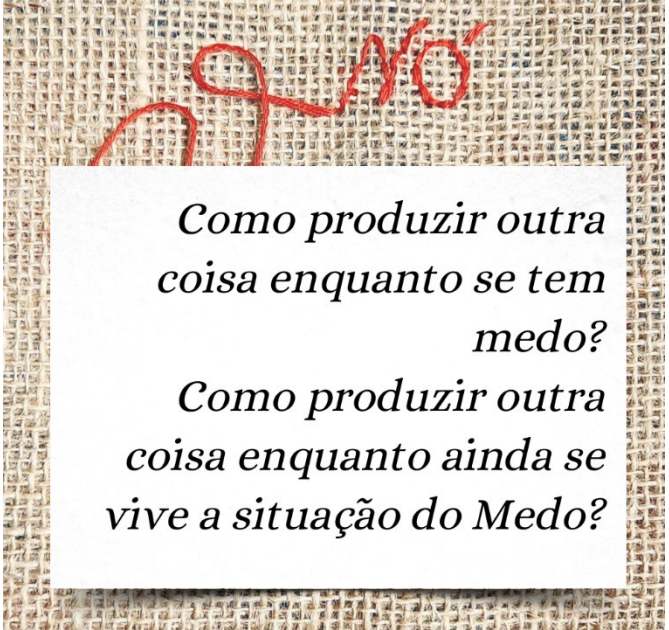
~\*~

Em meu corpo a Libras é potência de vida. “A Libras pra mim é movimento, imagem, desenho...amo desenhar mãos...o movimento delas, seus ângulos, suas formas...me saltam aos olhos. Libras para mim é Língua, gramática, cultura e também arte, movimento, dança, desenho, espaço, teatro, visual, físico...pra mim...Ar que movimenta a Vida!” (Cardoso, 2019,

p. 7).

A Libras é, em meu corpo, uma língua outra, me relaciono com ela na condição de estrangeira, como uma estrangeira que aprende, tateia e que, no contato físico, no *tête-à-tête* com os estudantes surdos, versa, briga, gargalha, aprende e conversa, mesmo quando não entende algum sinal. Diante da máscara me vi, por um tempo, paralisada. Diante da tela também.

~\*~



*Como produzir outra coisa enquanto se tem medo?*

*Como produzir outra coisa enquanto ainda se vive a situação do Medo?*

Na relação com outra língua há rugas, tateios, gaguejos. O gaguejo expõe nossa fragilidade, põe em xeque nossas certezas, nos confronta a pensar a respeito de nós mesmos. Entesta supostas certezas de uma *professorapesquisadora*. Diante da incerteza e do medo, por vezes recuamos. Retrocedo diante do víRus, diante da gagueira.

Temos aprendido a frear a perplexidade diante das coisas, despistar os estranhamentos. Evitamos qualquer situação que nos arranquem desse lugar estável no mundo que acreditamos possuir. Sequer chegamos à beira de nossos abismos para dar uma simples espiadinha, para pesquisar o medo. Sufocamos nossa intuição, nossa zona de invenção, porque talvez seja arriscado demais lhe dar algum crédito, pode nos arremessar num beco sem saída, que nos force a abrir uma clareira em nós. Resistimos em construir outros universos de referência, preferimos repetir ideias encardidas, artificiais, viciadas, que às vezes podem até passar por novidade. Habitamos uma floresta de signos que murcham diante de nosso comodismo. Não admitimos por eles ser provocados, sequer somos suficientemente fluidos para nos engajarmos afirmativamente nessa rede de paradoxais acontecimentos chamada vida. (Preciosa, 2010, *apud* Oliveira, 2015)

~\*~

Pesquisar habitando um lugar seguro, blindado de abalos e perturbações é como estar fechado para o encontro, é saber de antemão, comprovando certezas e, assim, nomear, catalogar o outro sem se deixar afetar pelo outro.

Em nosso Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, temos experimentado cartografar nossas *pesquisasescritas*. Apostamos na pesquisa como um rizoma, uma produção que se faz em rede (Deleuze e Guattari, 2011. Ampliamos esta pista a partir da página 87 do platô Rizomar), em uma relação que se produz de forma horizontal, com múltiplas conexões na intensidade do presente vivido. *Pesquisamososcrevemos* acolhendo o tateio, dando a ver as rachaduras, fazendo ouvir as interferências, tentando expressar o indizível, pensar o impensável. “Não a vida vivida, mas o invivível da vida. Não a experiência possível, mas a experiência impossível. Não a experiência trivial, mas aquela em que a vida atinge o máximo de intensidade abolindo-se” (Pelbart, 2013, p. 46. Sobre o conceito de experiência-limite em Foucault, 2009). Pois não nos interessa mais continuar sendo as mesmas, ainda que a dúvida nos assale e um por um os castelos de nossas certezas se desfaçam.



~\*~

Um Coletivo de mulheres, um clube-costura, a *pesquisar(viver)escrevercosturar* no limite da vida... cartografando o que passa, dando a ver o risível e profano.

Pois nos importa Babel e sua confusão  
 Pois nos importa costurar retalhos-mulheres  
 Pois nos importa jogar no improviso de viver  
 Pois nos importa rabiscar e (sobre)rabiscar ideias titubeantes  
 Pois nos importa escrever uma vida literaturizada  
 Pois nos importa reinventar o denegrir, o ensurdecer, o desviar  
 Pois nos importa gaguejar, soluçar, balbuciar, murmurar  
 Pois nos importa vibrar, confundir, profanar  
 Pois nos importa caminhar rabiscando o caminho  
 Pois nos importa diferir  
 (n)a educação...

~\*~

Entre amigas.

... É que só é possível diferir *entre*, em uma relação de amizade, isso “é próprio dos amigos” (Passetti, 2015, p. 81). A amizade como relação de alteridade, como a relação que suporta a diferença e como abertura (Larrosa, 2017). Amizade como um *entre* de reciprocidade como um lugar de “*reconhecimento mútua*” (Foucault, p.257, 1995).

*A amizade ultrapassa a ideia de relação fraterna, que acontece entre iguais, mas, ao contrário, é uma relação sem pré-condições, que permite uma abertura para o outro, abertura para as outras formas de existência, para as diferenças. Portanto, falamos aqui da amizade como um exercício político que serve de oposição aos discursos que sugerem uma forma homogeneizada de existências que tendem a excluir as alteridades, desconsiderando as pluralidades e os conflitos. (...) a amizade permite o convívio com um outro que não expressa à semelhança, ao contrário, nos permite o exercício de aceitar a distância, a diferença como uma condição da amizade. (Silva, 2018, p. 56)<sup>21</sup>*

~\*~

Entre amigas, em nosso Clube-Costura-Coletivo,

no qual as pesquisadoras-artesãs se reúnem para tecer suas colchas, conversar e partilhar histórias, tecendo suas pesquisas (...) os temas das pesquisas-colchas são colocados em discussão e, juntas, conversamos, selecionamos e escolhemos retalhos, partilhamos saberes, cortamos e remendamos histórias, experiências e angústias, tecemos e trazemos amigas-artesãs-autoras para essa tessitura. E, embora essa seja uma artesanaria que acontece coletivamente a várias mãos, contamos com a orientação da nossa costureira mestra – a orientadora Anelice Ribetto - mestra não apenas no sentido etimológico da palavra, mas compreendida aqui como a artesã que orienta o grupo no processo de artesanaria das tessituras de monografias, dissertações e teses em um encontro chamado Orientação Coletiva (O.C), tradição vinda de outras experiências como os grupos coordenados por Regina Leite Garcia e Célia Linhares na Universidade Federal Fluminense - UFF, e Nilda Alves na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Tudo é novo, mas não no sentido da novidade, senão da atualização de tradições. (Leão, 2022, p. 12).

~\*~

Em nosso Coletivo, seja na experiência de estar numa língua outra ou na nossa língua familiar, como cartógrafas, aproximamo-nos do campo “como estrangeiros[as], visitantes de um território que não habitamos” (Barros e Kastrup, 2009, p. 61).

Entender para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência -, nem

---

<sup>21</sup> Amiga Dai, em sua linda dissertação ao conversar com Ortega 1999, 2000; Larrosa, 2017; Mèlich, 2006; e Passetti, 2003.

embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão (Rolnick, 2016, p. 66).

A atitude na *pesquisaescrita* para o cartógrafo é de abertura para o encontro. Faz necessário se abrir e nesse processo desestabilizar, desestabilizar-se, produzindo incertezas, tropeços e gaguejos, em um movimento de, como estrangeiras habitando um território desconhecido, seguir arriscando “linhas de fuga para a criação de novos territórios de expressão, possibilidade de fazer corpo com as matérias da língua e dançar com a cadência a que, ao limite, na gagueira, a linguagem nos conduz.” (Barros e Zamboni, 2015, p. 122).

“*É sempre em crise que gaguejamos*” (Barros e Zamboni, 2015, p. 123), apostamos aqui no gaguejar como uma possibilidade de criação. Uma criação que exige desterritorializar, e que, muitas vezes, nos deforma e nos quebra.

Na ‘quarentena’ – de dois anos, e contando... – quebrei – muitos de nós quebramos. Meu corpo esgotado, deformou, contorceu-se, e em dado momento colapsou, transformando-se em outra coisa. Para sair de onde me encontrava, para viver, para continuar fazendo a vida pulsar foi necessário deformar, destruir o que havia e com o que sobrou criar, cuidando de si e do outro.

~\*~

Algo mudou em meio ao caos... Eu mudei. Voltei-me para dentro, me encasulei, auscultei e descobri que pura exterioridade. Não chão (cama) foi me machucava, ficar horas Não sabia como. Pegava conseguia, os dedos NaDa. Um extenso tempo se fez, não feita do nada e conexões exteriores de Recomecei caminhando Sentia choques por todo doloroso. Mas somente, caminhava



só tenho o fora, dentro sou planejei, mas o jeito de sair do movimentando. A tela me na frente dela era torturante. lápis e papel, mas não formigavam... então eu: de NaDa. Até que a vontade não de mim, mas das vida pulsante. Viva o fora! lentamente, ouvindo música. corpo, cada passo era caminhava. Caminhava, devagar assistindo uma *live*<sup>22</sup>,

alongando meu corpo enquanto participava de uma reunião; outras vezes, bordava e crochetava enquanto arriscava meu primeiro curso *online* via Youtube; e sentada dançava, desenhando o engasgo que me sufocava. Um dia, assistindo outra aula no Youtube enquanto varria a casa, algo pulsou! Peguei um pedaço de papel para rabiscar uma ideia, e não parei mais...

*“e cada coisa que me ocorra eu anoto para fixá-la. Pois quero sentir nas mãos o nervo fremente e vivaz do já e que me reaja esse nervo como buliçosa veia”*  
(Clarice, 2019, p. 35)

~\*~

De um modo que não esperava, meu modo de escrever mudou, completamente, pelas fugas forjadas em meio à pandemia... digo forjadas quase literalmente, com a imagem viva de uma forja incandescente na cabeça... e a dor que provoca só de estar perto, pois sentia como a pele a queimar e a se desfazer. Foi no limite, em meio à crise, sem um desejo planejado, mas como um subterfúgio para continuar vivendo, que desterritorializei no chão que, para mim, sempre pareceu firme: minha própria língua. Na Libras, estava acostumada a uma

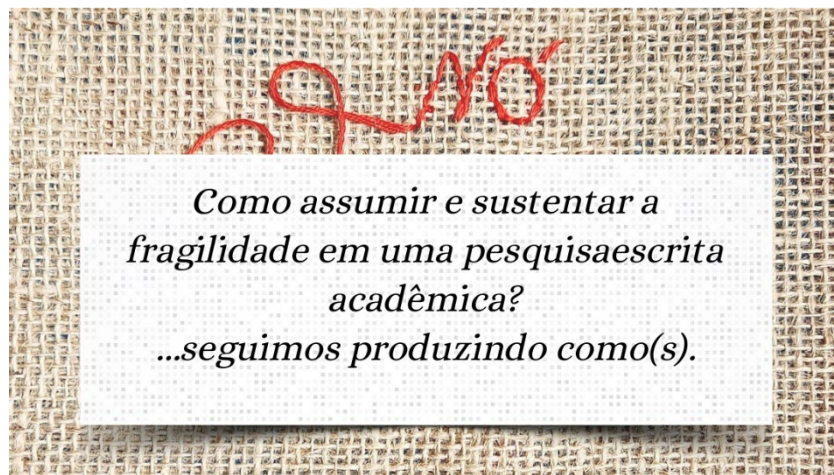
<sup>22</sup> “Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio das redes sociais (...). Usuários podem fazer comentários e deixar curtidas, além de acompanhar as atividades dos demais espectadores.” Fonte: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml>>, acesso em 27/12/22.



aproximação um tanto claudicante, meio vacilante, mas tropeçar em minha própria língua??? Cavar frestas nesse monumento que, como professora, sempre fui defensora, fiscal e administradora? “Conseguir gaguejar em sua própria língua (...) é difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga.” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 4)

Como não foi planejado, muitas notas rabiscadas eu perdi pelo caminho, e ainda procuro me achar entre elas. Uma escrita-limite que se compõe por fragmentos catados e rabiscados enquanto a vida pulsa. Não é um jeito inédito de escrever, mas em meu corpo é algo novo. Alguma coisa que venho experimentando, como possibilidade encontrada para suportar o presente: rabiscar palavras, desenhar, bordar o que me passa, onde me passar. Uma escrita fragmentada no interior dela mesma, mas que é pura exterioridade e superfície.

Como estrangeira na Libras, meu corpo gagueja, titubeia, arrisca e inventa. Não imaginava me perder como estrangeira também em minha própria língua. Na impossibilidade de escrever, desloquei-me. Não se produz deslocamento de modo tranquilo, mas é algo que urge no encontro ético com o *pesquisarescrever* cartográfico.



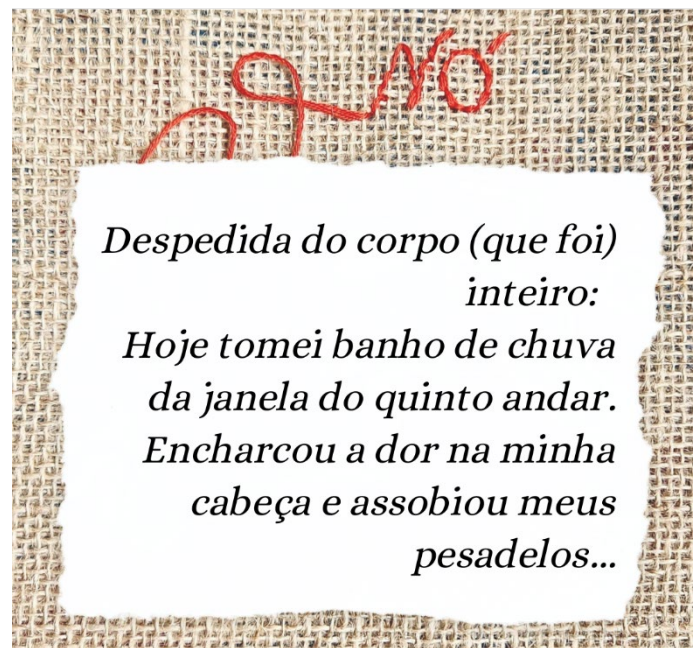
Coloco-me e ousou perder-me como estrangeira, enquanto uma aposta ética, diante da língua, seja a língua materna, seja a língua-sinais que exerce em mim fascínio fazendo(me)-as gaguejar, gritar, sussurrar, balbuciar, inventando talvez outros usos, usos menores na intensidade-limite da língua.

Na pandemia, impossibilitada de escrever, me vi balbuciando e gaguejando no limite da experiência. Um corpo sufocado que buscava produzir-se de outros modos para continuar a viver, pulsando vida no limite... Na incapacidade de outra coisa fazer – sequer escrever, sequer dançar, sequer caminhar – ao menos esticar as pontas dos dedos e rabiscar.



“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se... um processo” (Deleuze, 2011, p. 11), a escrita é um devir minoritário (Deleuze e Parnet, 1998) um “não fingir, não fazer como ou imitar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas.” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 5). O devir-outros, devir-gago, devir-animal, devir-criança, devir-mulher, devir-surdo, apresentam-se como componentes de fuga, como desvios da forma dominante (HOMEM)<sup>23</sup>. Encontram-se frequentemente no meio – *entre* –, furtam-se à própria formalização, corrompendo a forma e a fôrma, dando a ver possíveis modos outros de vida, por desvios, em pequenas transgressões, escapamentos que anunciam modos outros de *viverpesquisarescrever*.

O gaguejo, os rabiscos, as palavras *dançantes*, sinalizadas, rabiscadas, tomam vida em meu corpo e me quebram, me tornam frágil e insignificante à forma dominante. Transfigurando(me)se em armas fragmentárias, forças fugidias de uma vida frágil em um corpo deformado, “é como na vida. Há na vida uma espécie de falta de jeito, de fragilidade da saúde, de constituição fraca, de gagueira vital que é o charme de alguém” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 5). Essa gagueira faz vibrar outras coisas, incomoda o lugar de descanso, faz do corpo insatisfeito, sempre inacabado, sempre em devir.



São muitos os rabiscos em fragmentos de papéis e muitos caderninhos. A alguns dou o nome de diários, a outros não dou nome nenhum – são tão múltiplos! Expressam muito da multiplicidade que eu mesma sou. Rabisco coisas que tenho sentido, vivido, ideias, frases que ouvi, imagens que crio. Enquanto vivo – e vivo pelo corpo em movimento, mesmo em pausa – vou catando palavras e registrando, ainda tateando e gaguejando... Uma escrita fragmentada, sem ser fragmentária, na intensidade do presente.

<sup>23</sup> Deleuze, 1997.

*O escritor, enquanto tal, não é doente, mas antes médico, médico de si e do próprio mundo.*

Deleuze, 2011, p.13

Apego-me aos rabiscos e às palavras *dançantes* como um gesto sobre si – sobre mim – como uma equipagem de si, por si mesmo, a fim de me tornar mais livre (Foucault, 2006a) -

liberdade não em oposição à submissão, mas uma linha de fuga, uma passagem, um desvio (Deleuze e Guattari, 2021, p. 24).

O rabiscar, o gaguejar e o dançar são assumidos aqui como um modo possível de produzir singularização, como uma dobra no presente, como uma linha de fuga que nos permite respirar, suportar o presente sufocante e nos trans(de)formar em outra coisa. Buscamos com Foucault (2006a e 2006b) pistas para pensar o cuidado de si, quando este escreve sobre a antiguidade. Na antiguidade, o homem grego se ocupa consigo mesmo para produzir formas de viver. Escreve-se sobre si, para si, a fim de produzir um *ethos*, um gesto de si sobre si, uma equipagem para se tornar mais livre, fazendo do cuidado de si uma terapêutica, uma medicina. Uma prática terapêutica, que difere da prática psicologizante, governante, mas como uma prática ética do sujeito que volta sobre si, para produzir a própria existência de outros modos, para além daquilo que tem sido feito de nós (Domingues, 2010), e “tener alguna autoría en lo que somos” (Barrionuevo, 2022, p.23).

Relevante colocar que nos esforçamos por afirmar aqui uma ética que se produz numa relação com os outros, não como um exercício individual, mas uma criação singular que se fabrica coletivamente no encontro. A forja de um cuidado de si que se faz a partir de uma relação com o *si* que se produz na relação com o *outro*, como nos ensina Foucault “o outro ou outrem é ética e estética da existência [...] indispensável na prática de si...” (Foucault, Michel, 2006a p. 158).

Assim, seguimos escrevendo por rabiscos, por rascunhos, o tatear, o gaguejar e o dançar, aqui tomados como práticas de escrita singular, como práticas de transformação da verdade em *ethos*.

Através de tateios, perseguimos forjando um *ethos*. Persistimos ensaiando uma *pesquisaescrita*, com a matéria que nos vem à mão: os cacos catados aqui e ali enquanto caminhamos (com outros): gestos, restos, rabiscos, pedaços de palavras, sinais, retalhos e encontros virtuais perpassados por conexões instáveis. Matéria sempre amorfa, fragmentada, com traços arriscados aqui e ali em folhas de papel, em cadernos e em bordados r(ab)iscando por gaguejos, incrustados no tempo e sempre provisórios. Cada fragmento é um todo em si

mesmo, cada qual múltiplo, pois múltiplas são as afetações, compondo um corpo cinestésico e abundante, que se trans(de)forma pelo *pesquisaescrever* ao rabiscar e catar palavras. Uma *pesquisaescrita* produzida enquanto o corpo se move, por isso breve, por isso fragmentada. Uma *pesquisaescrita* constantemente a ensaiar a si própria, tomando formas várias ao bel-prazer dos efeitos e afetos dos encontros – os encontros, sim, apenas eles importam.

Em algum momento, talvez, essa rabiscção tenha sido um modo de escrever ins*Pirada* pelo encontro com aforismas de Nietzsche<sup>24</sup> ou Agamben (1993) e um corpo que mal conseguia escrever, ou no encontro com um modo ensaístico qualquer<sup>25</sup>. Talvez. Quem sabe? Mas, suspeito que tudo isso seja apenas um modo de fazer a língua gaguejar, como eu gaguejo – já disse, não sou boa com as palavras. Com a palavra acostuada, pode até ser, mas essa me interessa cada vez menos – alguma coisa que se arrisque ainda meio sem nome... ainda há muito caminho para rabiscar por aqui.

Talvez o rabiscar seja um modo de fazer as paLavRas dançARem junto com o movImeNTto que provocam em meu corpo ao catá-las. Talvez seja um modo de “levar sempre mais longe as pontas de desterritorialização dos agenciamentos” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 94) escapando do que sufoca, produzindo fugas à palavra certa, à palavra acostuada que já não dá conta do que passa no corpo no presente-limite.

Fazer a língua gaguejar “é bifurcar sentidos, descobrir a polifonia dos enunciados, as múltiplas forças que constituem sujeitos e objetos, os emudecidos na história, os silêncios nos gritos” (Barros e Zamboni, 2015, p.123). Gaguejar e desCOBRIR palavras dentro das palavras, gaguejar e rabiscarj-UNTAR e se-PARAR palavras, gaguejar e criAR palavra na palavra, embarcando “numa linha de fuga, pela multiplicidade de sentidos, escapando ao significante, ao signo (...) é uma dimensão da criação é a própria criação” (Barros e Zamboni, 2015, p.123).

Em meio aos gaguejos, na distância de minha avó, começo a catar palavras de mãos dadas com a dela e me trans(de)formo, ao juntar, separar e criAR palavras outras na tentATIVA de dizer o indIZível que rasgava meu corpo. Neste momento, rabisco o que havia:

---

<sup>24</sup> Por exemplo, na leitura do livro “*Crepúsculo dos ídolos*” de Nietzsche (2006).

<sup>25</sup> No encontro com Larrosa, 2016 ou Adorno, 2003, talvez.

~~Como pesquisar na (apesar) Pandemia?~~ O que a Pandemia faz deslocar naquilo que *pesquise escrevo?*<sup>26</sup>

Deslocamento (um outro modo de caminhar?).

~\*~

No meio do caminho: um vírus, a distância com os estudantes e um processo seletivo de doutorado.

Doutoramento... a intenção inicial do projeto de pesquisa encontra-se hoje flutuando à deriva sem encontrar borda... (desculpe, amigas, mas vou precisar retomar o prumo antes).

E nesse imbróglio em que me achava professora tão sabida, perco-me em reminiscências...

as palavras que antes catava, estão mais sacudidas que nunca... **O que me move?** Muitas coisas me estimulam e aquelas que me moviam para chegar até aqui continuam a me abalar... mas, um vírus ventou e bagunçou os fragmentos de papéis e minhas palavras catadas. Tenho que recomeçar, e pelo meio, não há outro modo a fazer.

Doutorar e pesquisar e escrever de modo responsável com a vida, com a arte, com o outro, questionando sabimentos precedentes... Pois que talvez estejamos mesmo muito sabidos na educação, por minha vez não tenho escolha a não ser me perder e tentar – na distância – juntar algumas coisas tidas qUaisQUER como meus achados...

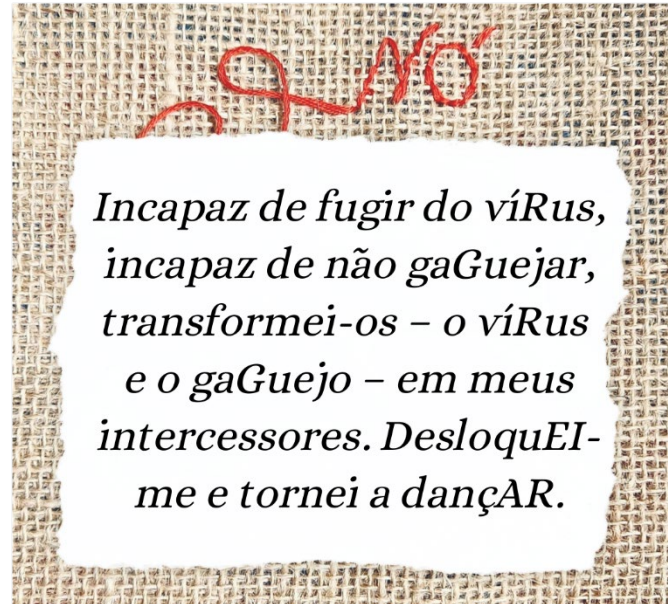
*E sigo em meio a ruídos de uma frequência ruim*

*tentando compreender quaLqueR palavra,*

*e sigo no meio de (des)conexões*

*tentando sustentar QUALquer conversa,*

*e sigo em imagens congeladas*



*Incapaz de fugir do víRus,  
incapaz de não gaGuejar,  
transformei-os – o víRus  
e o gaGuejo – em meus  
intercessores. DesloquEI-  
me e tornei a dançAR.*

<sup>26</sup> Pergunta produzida a partir de uma provocação do professor Pedro Bicalho, na Disciplina de Metodologia intitulada Cartografia oferecida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2021.

*tentando colher qualQUER olhar de Miguel.*

~\*~

Miguel, uma criança diagnosticada com autismo

Hoje, após muitos dias turbulentos, Miguel chegou e ficou bem na escola. Brincamos, experimentamos alguns materiais, almoçamos e de repente: Crise! Uma forte crise começa. O que mudou? Algo mudou? O que aconteceu? Miguel não responde de um modo que eu consiga compreender. Eu não compreendo, não consigo conversar com ele, acalmá-lo.

Estarrecida percebo: a dificuldade é minha.

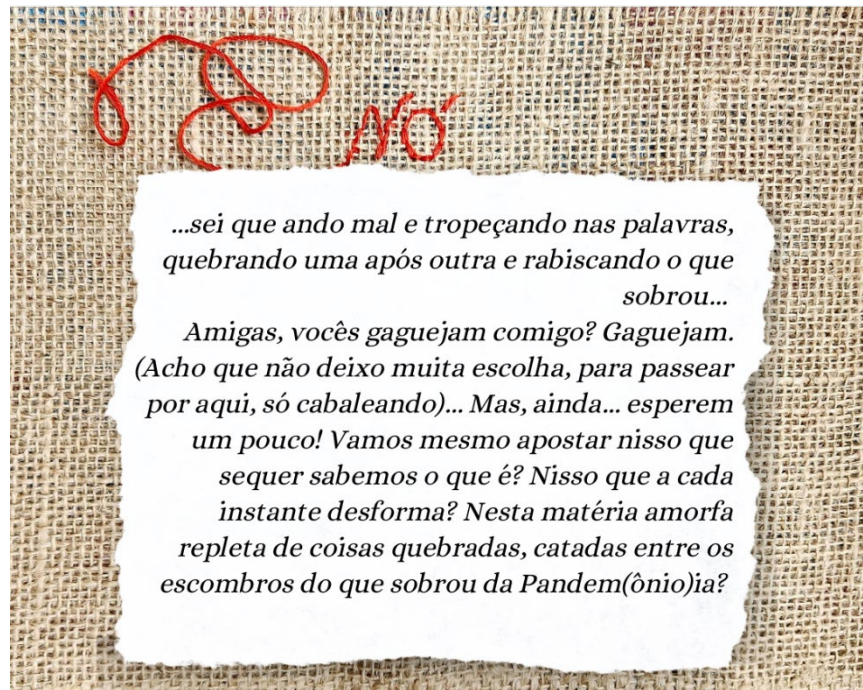
Miguel se debate. Olho para sua mão, está vazia, com esforço lembro: Miguel, na entrada, encontrou perto da goiabeira da escola uma goiaba pequena e preta e passou toda manhã agarrado a ela, uma goiabinha esturricada e seca. Brincou, correu, comeu, fez tudo com ela na mão. E, de repente, ela não está mais lá. Logo em seguida, quando percebe que não tem mais a goiabinha, tudo muda. Inclusive nossa relação.

Desde que chegou haviam passado semanas até que conseguíssemos compreender alguma coisa do que Miguel sentia, do que ele expressava, muitas tentativas sem sucesso, até percebermos algo como a constituição de um primeiro objeto que lhe deu amparo. Era necessário calibrar a atenção, regular a sensibilidade do olhar, estar atenta aos gestos e aprender outras formas de conversar, as formas dele e com ele. Miguel resiste ao toque, mas, parece ao mesmo tempo clamar por algum tipo de contato. Miguel me empurra, se bate, me bate. Mas um dia descobrimos que ele gostava de cócegas na barriga e assim começamos a tecer juntos nosso modo de conversar. Nossas primeiras conversas se dão ao tocar a barriga de Miguel.

(Diários Rabiscados, 30 de abril de 2019)

~\*~





Em 2019 e no início de 2020 movida pelos encontros com Miguel e outras crianças com as quais me encontrava na Sala de Recursos – em sua maioria diagnosticadas com autismo –, sensibilizada pelos modos como fomos produzindo com nossos corpos nossa língua, ao nos tocar, ao rodopiar e ao dançar juntos, arrisco escrever meu projeto de doutoramento intitulado “(Trans)formar-se professora de qUaLquER um”. Projeto que no final do ano de 2020 submeti no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Um projeto que escrevi ainda anestesiada da pandemia, o vírus não aparecia no texto, nem seus efeitos (era difícil falar sobre algo no mesmo momento em que aquilo provocava tanto medo e incertezas). Foi o modo como consegui escrever, talvez na esperança de que a pandemia logo passasse, sem levar tanto em conta as implicações, caso ela não passasse. Um projeto arquitetado em um incômodo real, mas de um real que não existia mais: a conversa de nossos corpos ao se tocarem. Havia sido um ano assolador, foi o possível naquele momento. Mas o projeto não me satisfazia e, desde o momento da submissão até o momento da entrevista, ele foi sendo trans(de)formado e continua sendo... pois é assim que me encontro: em meio a cacós, rabiscando a cada dia o meu dia.

Quando inicio o processo de doutoramento, em silêncio, perguntas gritam: Quanto tempo a pandemia vai durar? O que podemos produzir juntos, pela tela, à distância com

crianças pequenas diagnosticadas com autismo, que falam com seus corpos? Quanto tempo até eu poder tocar o corpo de Miguel? Ainda que, em algum momento breve, o presencial se faça, como nossos corpos conversarão? Como dançarei com Miguel, Enzo, Isaque, Renan, Samuel, Benício, Enzo, Isaac, Ana Luiza...? Que língua poderemos produzir com rostos pela metade e mãos recolhidas? São crianças tão pequenas!...

Como forçar os limites que o tempo presente nos impõem? É necessário preservar a vida, sinto que a angústia move, mas o sofrimento me trava. A raiva move, mas o medo paralisa.

E diante da impossibilidade do momento, vocês, minhas amigas, me perguntam e terminam de me que

brar, por Completo:

**“MAS ,  
POR QUE  
VOCÊ  
ABANDONA  
OS SURDOS???”**

~\*~

## 2 PLATÔ GAGUEJOS - INTENÇÕES (ou gaguejos de uma *professorarteira*)

Ao trilhar caminhos no campo da Educação, na escola, na escola Paulo Freire com estudantes surdos, na vida com arte e, mais recentemente, tendo vivido experiências em uma companhia de dança com bailarinos essas travessias me provocam. Essas travessias me incomodam e provocam deslocamentos.

Algo move dentro de mim, ao ver como essas pessoas, a despeito de tantas barreiras, a despeito dos selos, dos rótulos, dos nomes e avaliações que recebem todos os dias, produzem a própria existência como resistência.

Produzem a própria vida como potência, produzem a própria **vida como uma obra de arte**. (Cardoso, 2019b, p. 139-140)

### 2.1 Sacolejando

“**A vida como uma obra de arte**”<sup>27</sup>. Com essas palavras interrompo uma *pesquisavida* e deixo minha dissertação de mestrado aberta ao mundo (pois que nos resta o abandono, a interrupção, sem nunca acabar de fato ou mesmo concluir).

No final da *pesquisaescrita* do mestrado produzida no encontro com estudantes surdos, outros encontros acontecem e sou afetada também pela perspectiva de pensar a arte como um modo de fazer a vida, em um **encontro**, ainda inicial, com Foucault (1995, 2006a) a partir de uma disciplina Sujeito e Sociedade ministrada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosimeri Dias, no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP-UERJ. No **encontro** com Deleuze (1988; 1992), através das conversas e leituras feitas no Coletivo, em especial, na leitura do texto “A vida como obra de arte” (Deleuze, 1992). Texto no qual Deleuze traz para cena a vida e pesquisa de seu amigo e intercessor Foucault, apresentando os processos de subjetivação como produção de um modo de existência, e o que chamou de ‘regras foucaultianas’, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que produzem a existência ou estilos de vida, que em meio à relação de forças buscam curvar a força, produzindo uma dobra, algo que nos permita resistir, pulsando vida (Deleuze, 1992).

---

<sup>27</sup> Inspirada em Deleuze, 1992.



Quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo?” (Deleuze, 1992, p. 124).

Pois, “a ideia do bio como um material para uma peça de arte estética é algo que me fascina” (Foucault, 1995, p. 260), e também me encanta pensar a vida e a arte a partir de Nietzsche (2008) como vontade de potência.

No **encontro** também com a Companhia Holos de Dança e Teatro Inclusivo, uma companhia formada por bailarinos, atores e músicos das cidades de São Gonçalo, Niterói e Rio de Janeiro, com local de ensaios no Centro Cultural da Faetec, em Niterói-RJ. Essa cia busca fabricar um trabalho pujante de arte com corpos em sua potência, todo e qualQUER corpo. Os bailarinos forjam modos outros de se expressar, relacionar-se com o mundo e de se locomover, em especial, sobre rodas. Atravessar e ser atravessada pelos corpos que compõem a Cia Holos tem me ajudado a continuar pensando e problematizando no campo da diferença.

Suspeito que, talvez, nesses encontros que fui(sou) afetada, começo a pensar um modo outro de fazer arte, de fazer a vida movida pela arte, em especial, no encontro com estudantes chamados com deficiência na escola pública.

Durante o mestrado, fui trans(de)formada de muitos modos, meu corpo, meu olhar, minha disponibilidade, um turbilhão de coisas me passavam. Coletivamente, com estudantes, com a escola e com o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, pudemos produzir uma *pesquisaescrita* forjada no encontro com estudantes surdos em uma escola pública de Niterói – RJ. Ao mesmo tempo, experimentava novos e outros caminhos na dança com pessoas que vivem a corporeidade de outros modos, diferente dos modos tradicionais que o próprio campo Dança, enquanto campo disciplinar majoritário tradicionalmente impõe – pois ainda é muito presente no meio da Dança um conjunto de regras estabelecidas sobre os padrões corporais ideais. Nesses caminhos novos e *outros*, sou atravessada por bailarinos da Cia Holos de Dança e Teatro Inclusivo, bailarinos que o padrão de normalidade costuma nomear como pessoas ‘mais velhas’, ‘acima do peso’ e ‘deficientes’.

No momento de fechamento de uma *pesquisaescrita* de mestrado que coloca a própria noção de movImeNTO em questão, encontros me afetam: encontros com surdos na escola,

com surdos artistas, com adultos e idosos ao ingressar na EJA<sup>28</sup> como professora de apoio em um novo concurso, e o encontro com bailarinos com corporeidades que não se encaixam em um suposto padrão de normalidade. Nesses encontros, é lindo e tocante o modo como essas pessoas fazem arte, o que produzem enquanto obra de arte... Mas, algo em mim havia mudado, meu olhar já não era mais o mesmo. O que realmente me sensibilizou foi a pulsão da vida! Mais que a obra material ou imaterial que produziam, percebo que neste processo volitivo produzem a própria vida em um constante movimento de criação e destruição, criando e recriando-se a partir de, e com escombros.

Nesses novos e outros caminhos, o que me toca é como uma senhora de 83 anos, analfabeta, após a morte de seu companheiro, que se liberta das amarras que a prendiam e decide voltar a sonhar com a escola (minha avó e outras avós que encontro na EJA). O que me sensibiliza é como os surdos transformam uma língua proibida em potência de vida, em arte e expressão da própria existência. O que me afeta é como corpos tidos desviantes e incompletos, giram, correm, saltam e dançam e fazem disso sentido para suas vidas... e me fazem movida (mo-vida... Comovida! Como-vida!)

O que me apaixona é a ideia de pensar a vida como vontade de potência (Nietzsche, 2008). E isso me provoca a problematizar, a partir da escola, com estudantes surdos e da dança: O que seriam os tais processos de estetização da vida? Como se forjam processos de singularização que produzem a vida de outros modos nas fugas ao que está posto para os corpos ditos deficientes? Isso me desloca a ideia de que todo e qUALquEr corpo pode tudo (Masschelein e Simons, 2014; 2019), e me provoca a utopia de uma escola como um lugar em que se acredita na potência de c.a.d.a. um para fazer qUALquEr coisa. Uma escola que leva ao extremo a ideia de que não existe nenhuma limitação entre aprendizado e o corpo que aprende, pois nem o que o outro pode aprender, nem o que tem que aprender estão predefinidos (Masschelein e Simons, 2014; 2019). Nessa profusão de acontecimentos e novos deslocamentos, tira-me completamente o chão a ideia absurda de pensar, acompanhada de outros<sup>29</sup>: **a produção da vida, quALqueR vida e c.a.d.a. vida como uma obra de arte.**

Poderia a escola ser pensada como um lugar de formação pela trans(de)formação de si? Um lugar de travessia ao mundo e não apenas um lugar de seleção de certas partes do

---

<sup>28</sup> Educação de Jovens e Adultos

<sup>29</sup> Deleuze, 1992; Foucault, 1995, 2006a; Nietzsche, 2008, 2012, 2021; Masschelein e Simons, 2014; Skliar em entrevista a Sampaio e Esteban, 2012.

mundo (Masschelein e Simons, 2014; 2019) para todas, QUAISquer e c.a.d.a. vida nela presente?

*O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?”*

(Foucault, 1995, p.261)

Encontro, pelo caminho, pessoas que fazem da vida uma obra de arte, para além do sentido da arte em suas diferentes linguagens (dança, teatro, cinema, escultura e música, por exemplo). Pessoas que se produzem, sobretudo, como artistas da própria vida, que usam as diferentes linguagens da arte, e os cacos de sua própria destruição para se produzirem e se tornarem quem são, é que “o eu não nos é dado(...) temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte” (Foucault, 1995, p. 262). Artistas que cantam, dançam, atuam... mas, para além disso, artistas da própria vida, produzindo outros modos de existência a partir de, e com a dança, e o teatro, e a música, e a costura, e o desenho, e os cacos e os restos...

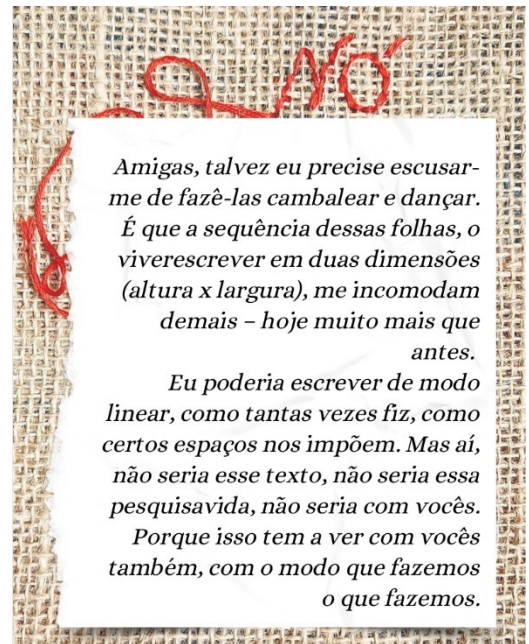
~\*~



### Vídeo 3: Cia Holos<sup>30</sup>

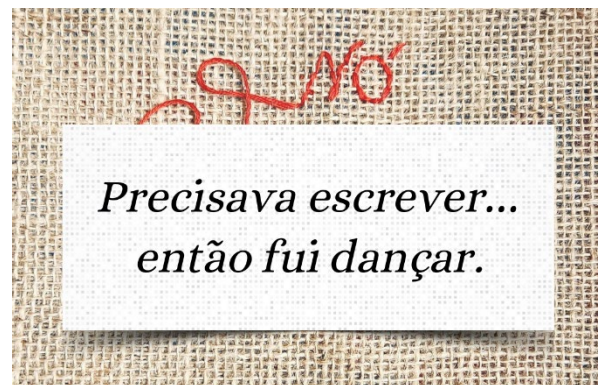
Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/RvK9uPtvx40>

~\*~



## 2.2 Catando

A dança sempre foi para mim uma prática, um modo de fazer a vida, não uma profissão e menos ainda uma questão acadêmica. E nunca foi apenas dança, mas algo sem nome que venho experimentando como um fazer artístico múltiplo e multiforme construindo modos outros de dançar a dança. Não pesquiso sobre arte: eu danço, eu canto, eu desenho, eu vivo em meu corpo a arte... O processo importa mais que o produto, o processo me forma, deforma e transforma. A partir dos encontros tecidos ao final do mestrado, comecei a pensar também de outro modo a caminhada que venho trilhando com a arte, problematizando meu próprio modo de vida, um modo *viventedançante*, pensando em coisas que até então não havia pensado, mas experimentado na carne: a dança, ou melhor, os efeitos nos entres que a dança pode fazer emergir como um possível modo de fazer a(na) vida.



<sup>30</sup> Para acompanhar e conhecer um pouco mais do trabalho da Cia Holos acesse: <https://www.instagram.com/ciaholosdedancateatro/>

Começo a relacionar com possibilidades que se anunciam e aprendizados outros: pensar a dança como algo que pode ser chamado de *ethos*, algo que permite produzir modos outros na vida, singularização. Talvez a dança, o corpo, e o movimento sejam um caminho para pensar aqui esse *ethos*, um modo artesão de produzir a própria vida, um “torna-te quem tu és” e um “sê tu mesmo” (Nietzsche, 1999).

Para além de uma bailarina, sinto que sou um corpo que dança a vida... mais que uma artista, uma *arteira* a compor de forma artesã modos corpóreos de se relacionar com o outro, modos de dançar a dança... Um corpo a dançar a vida em todos os espaços que ocupa, em especial, na escola, ao se relacionar com crianças, jovens e adultos mediada pela cinestesia do corpo que forma, deforma e transforma uma *professorarteira*.

A partir do encontro com outros e da *pesquisaescritavida* de mestrado, começo a problematizar também meus próprios modos de funcionamento na escola. Sou composta pelas relações corpóreas que me atravessam, no toque, na sensação, no gesto, na Libras, no movimento, em especial pela dança, posto que tudo em meu corpo se transforma em dança – a escrita por linhas e parágrafos e páginas possui sérios limites para, em alguma medida, expressar isso que fazemos com nossos corpos, o modo como vivo a própria corporeidade, mas tentemos, dentro do possível, exercitar juntos, e exercitando, ensaiando, improvisando encontremos, talvez e sobretudo, formas possíveis de escrever... “Lo que hay más allá del lenguaje no se puede decir, pero se puede sentir” (Mélích, 2015, p.27).

Encontros multiformes me provocam a tensionar o corpo que dança também na escola, o corpo que dança a vida e que se produz nos espaços que ocupa. Desde já, é importante salientar que não estou falando de aulas de dança na escola, a propósito, praticamente, não existem momentos que, como professora, tenha separado aulas que possam ser chamadas de ‘aula de dança’ ou ‘agora é o momento de dançar’. Não. A dança acontece. Dançar é um bom modo de fazer coisas e de me relacionar com o outro: sejam os estudantes ou mesmo meus colegas de trabalho. Talvez eu possa me fazer melhor entender trazendo relatos dançantes em diários rabiscados no esforço de contar o como.

~\*~

#### **Um corpo que dança e convida outros para dançar**

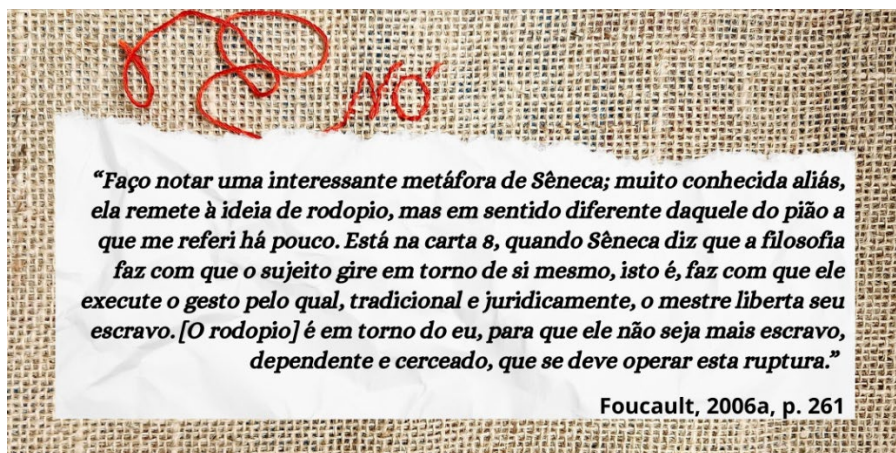
A gente vive e a gente dança, faz parte do viver na escola a dança e por esse aspecto a *professorarteira* é também



conhecida. Uma *professorarteira*, que foi também professora orientadora pedagógica, (coordenadora pedagógica) no município de São Gonçalo por quase 10 anos, e que no seu fazer diário, não resistia à alegria e ao sorriso de Myllena. Pelas esquinas e intervalos, essa *professorarteira* puxava a pequena Myllena para dançar, rodopiando e rodopiando-a em sua cadeira de rodas, fazendo piruetas, pegando em seus bracinhos, movimentando-me e vendo Myllena, a seu modo, arriscar ousados movimentos - a despeito de qualquer diagnóstico de encefalopatia com enrijecimento dos músculos e movimentos involuntários - nós, enquanto rodopiávamos, conversávamos e produzíamos juntas nossa língua. Myllena respondia, transbordando com seu corpo mesmo sem palavras. Myllena sempre foi muito firme em suas convicções, fazendo-se presente, fazendo-se entender muito claramente quando não quer: 'não' é 'não' e ponto. Mas quando gosta, é pura alegria, contagia toda escola e não há quem resista! Nossos improvisos em espaços fortuitos até se transformaram em um evento com todas as turmas do primeiro ano em uma festa dançante de final de ano... mas, para além de um dia de apresentação e festa autorizada, fazíamos nossas festas pelas brechas que encontrávamos no dia a dia... e dançávamos.

(Diários rabiscados, dezembro de 2018)

~\*~



~\*~

### Miguel

Miguel corre para lá e para cá, não para.

Eu sigo atrás caminhando e observando, incapaz de seguir seu ritmo. Ele abre portas, entra nas salas, irrompe nas Rodinhas<sup>31</sup>, as professoras o recebem com sorriso acolhedor, mesmo com a agitação que se segue entre as demais crianças.

<sup>31</sup> Rodinha: uma prática bastante comum na Educação Infantil, na rede municipal de Niterói e, em especial, em nossa escola que não tem muito a ver necessariamente com a forma de um círculo, mas com uma disposição da

Miguel corre em minha direção no pátio, grita, e se bate, e me agarra, e me puxa, e me empurra. O que houve? Algo aconteceu? Não consigo compreender, um lampejo de preocupação passa por mim, mas, desta vez, logo se esvai, arrisco responder na mesma língua: agarro os braços que me agarram, suas mãos em torno da minha cintura, e rodopiamos juntos o corpo dele e o meu. Cantarolo e rodopiamos, apenas rodopiamos. Miguel olha para o céu, absorto, atento. O corpo regula, o dele, e o meu, o meu com o dele. Paro cansada e tonta. Miguel parece não se abalar, continua abraçado, fitando as nuvens. Pouco depois senta e concentrado começa a catar alguma coisa minúscula no chão. A campainha toca, alguém me chama, é minha avó com um embrulho nas mãos.

- *À bença vó!*

- *Você não disse que ia chegar tarde hoje? Toma. Esqueceu seu lanche em cima da mesa. Eee... Deus te abençoe!*

(Diários rabiscados, 2019)

~\*~

### **Libras**

Algum tempo atrás - quando os dias eram infinitos - uma jovem normalista, que passava os dias a bailar o ofício de ensinar, transitava por dias à espreita, namorando a expectativa da aproximação... seus olhos arregalados sorvem o que veem: as mãos. O movimento das mãos... o ar parecia dançar junto com movimentos intensos, gestos apressados e urgentes, dedos leves, peritos, corpos que pareciam bailar guiados por suas mãos....

Por vezes, uma pesquisa nos atravessa muito antes de seu suposto início oficial. Sem um ponto específico de origem ou mesmo um lugar preciso de conclusão, mas algo que simplesmente atravessa (...)

*"Estava sentada longe com algumas colegas, e o grupo de surdos havia chamado nossa atenção, em especial, o modo como se comunicavam com as mãos (...). Em nosso parco entendimento, eles eram "surdos-mudos". Minhas amigas e eu olhávamos de longe durante alguns dias, e conversávamos sobre eles, mas todas estávamos tímidas para tomar a iniciativa de aproximação. Até que um dia tomei coragem e disse: "Eu! Eu vou! Vou me apresentar para eles". Aproximei-me do grupo e disse um sonoro "Oi", em português. Apenas Karin me respondeu, os*

---

nossa atenção onde sentamos todos juntos crianças e professoras para conversar sobre diferentes assuntos, ouvir o que as crianças têm para dizer, contar e ouvir histórias, cantar e dançar. Um momento coletivo em que nos voltamos para o outro a fim de nos produzirmos nesta troca.

outros ficaram me olhando desconfiados. Iniciei uma conversa com Karin sobre o ano em que estavam, em que prédio estudavam, e o que eram aqueles movimentos que faziam com as mãos: Libras. Karin me apresentou a cada um deles e seus sinais: Fabiano, Marion e Gabriela. Mostrou-me como dizer 'oi' em Libras... Lembro que algo que se estabeleceu de imediato, foi um primeiro gesto: o olhar. Um contato pelo olhar (...) A partir desse momento, todos os dias, procurava-os no pátio na hora do intervalo e arriscava conversas... [cada gesto, cada fluxo, cada sinal, guardava comigo como um berloque, eu repetia e repetia, pulsando sua dança pelo caminho da escola até em casa].

(Diários Rabiscados de 2004. In: CARDOSO, 2019, p.24-25)

~\*~

*Um corpo que dança em formação  
sai da forma,  
e dança  
entra em ação.  
A dança pode ser uma forma  
de sair da fôrma?  
E deforma-se e forma-se?  
Um corpo em deformação  
uma ação?  
Um gesto sem forma mas que deforma?*

~\*~

Tenho (me)produzido pela vida atravessada por um imbricado movImENto de dança, educação e diferença. Um movimento que me produz de outros modos, fazendo-se experiência em mim como um território que padece e que se transforma. (Larrosa, 2002)

Desde bem pequena, componho um corpo que dança, mas minha formação na área não se deu de modo institucional, metódico e contínuo. Ainda na primeira infância, perco minha mãe, que de algum modo já percebia meu interesse na dança e me incentivava. A partir dessa perda, em um momento financeiro muito difícil, meus irmãos e eu precisamos viver algum tempo como internos na FIA<sup>32</sup> e na casa de outros, até que um tempo depois, nosso pai nos

<sup>32</sup> Fundação para a Infância e Adolescência. Quando criança meus irmãos e eu ficamos abrigados um tempo na antiga unidade do Barreto, Niterói-RJ da FIA juntamente com outras crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. “A Fundação para a Infância e Adolescência (FIA-RJ) integra administração indireta do Governo do Estado e vincula-se à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SEDSODH) do Rio de Janeiro. É hoje o principal ente público do Poder Executivo, no contexto do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), na área da Criança e do Adolescente do Estado do Rio de Janeiro.” Fonte: <<https://www.fia.rj.gov.br/>>



levou para morar com ele. Após a partida de nossa mãe, com três filhos muito pequenos, meu pai se vê diante de um enorme desafio.

(...)

~\*~

O que eu lembro? Eu lembro que não fazia dança(em mim). Eu lembro que fazia frio... que os beliches eram muito altos, que havia brechas no telhado por onde, à noite, eu via o céu. Mas era um céu ruim, um céu frio, distante, com uma Lua Cheia deformada pela teimosa sombra de um Lobo Mau...

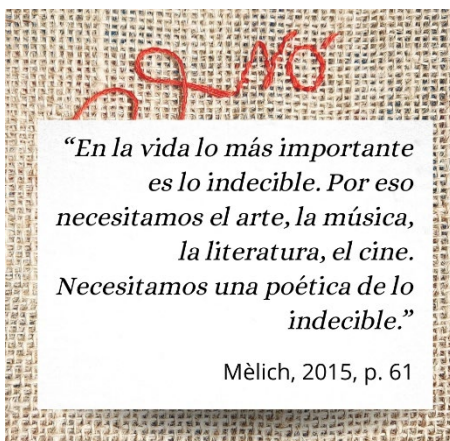
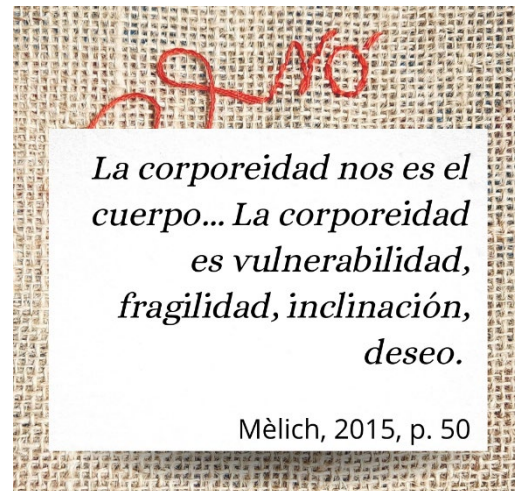
Um lugar distante dos pais chamado Fundação para a Infância e Adolescência (FIA).

(Diários rabiscados, 1994)

~\*~

Juntos, nosso pai, meus irmãos e eu passamos por muitas dificuldades e privações – privações essas que são comuns às de tantas famílias monoparentais, moradoras de comunidades empobrecidas, em que apenas um adulto (na grande maioria mulheres), sem atividade formal, trabalha fora e cuida das crianças pequenas em casa – mas estávamos juntos.

A dança esteve um pouco distante durante alguns anos – tempo em que foi preciso ter outras



prioridades: o dia a dia de uma menina magrela, em idas e vindas de casas diferentes, e cuidando dos irmãos mais novos... Mas, aos 12 anos, com mais liberdade de ir e vir, descobri um projeto social que funcionava em um bairro distante do bairro que morava, no Parque Municipal Palmir Silva, no Barreto (Niterói-RJ). Lá havia o oferecimento gratuito de vários cursos, inclusive de dança na modalidade de Jazz. Nesse projeto, havia um aprendizado inicial, que poderíamos entender como "mais

técnico" na dança. Eu, feliz, caminhava 3 km, duas vezes por semana, da comunidade onde morávamos (Coréia no bairro Fonseca) até o Barreto para finalmente aprender a dançar.

~\*~

Lá era um lugar no qual a menina magrela podia caminhar por e entre aulas de arte as mais diversas, pelo tempo que quisesse... Você entende? Pelo tempo que quisesse! *"É tudo o que uma pessoa grande ou pequena pode ter a ousadia de querer"* (Clarice Lispector, 1995, p.54). Durante a caminhada de 3km, ela desfrutava calmamente o caminho, cada rachadura na calçada era uma grande descoberta, fingia não se importar com o que a aguardava no fim do trajeto. Ao chegar no parque Palmir Silva, olhava de soslaio para o anfiteatro onde ocorriam as aulas de dança, passeava, tocava as árvores, colhia uma flor, ia passear pelo centro cultural, espiando um pouco das outras aulas... fingia que não tinha o que finalmente podia ter. *"Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece até que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.(...) Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante"* (Ibidem, p. 55).

(Diários Rabiscados de um tempo infinito)

~\*~

A partir dos 12 anos, ávida por experimentar diferentes possibilidades com meu corpo e dentro dos caminhos que me foram possíveis, passeio pela dança de modo híbrido, com aulas de jazz, em oficinas livres de experimentação do corpo em movimento e outras modalidades na dança em diferentes momentos, uma formação que é também marcada pelo jogo teatral, que afetou muito o modo como passei a conduzir o trabalho com dança.

Em determinado momento, com interesse em participar de oficinas de teatro de menestréis e viver outras possibilidades no trabalho com jogos musicais, trabalhei durante um tempo como coreógrafa voluntária em um curso livre de Teatro no bairro da Tijuca (RJ), em troca eu participava das aulas também como cursista. Ali tive contato com diferentes técnicas corporais, em especial, o modo menestrel de fazer teatro musical em que os atores cantam, dançam e atuam, a partir de um conjunto de técnicas organizadas inicialmente pelo artista

Oswaldo Montenegro, o chamado método do reflexo<sup>33</sup>, que a partir do jogo teatral propõe uma série de experimentações com o corpo, através da música para a criação de cenas.

Nessa *dançavida* estive sempre em busca de projetos sociais e oficinas gratuitas que pudesse encontrar sendo oferecidas pelo setor público, por associações, por empresas, ou instituições religiosas, sorvendo avidamente o que eu conseguia em um trilhar artístico bastante híbrido: com dança, teatro, pantomima, xilogravura, mosaico, desenho, pintura, circo, canto, música, crochê, bordado, cestaria, tapeçaria em jornal, além de arriscar experimentar outros caminhos, mesmo sem conseguir ter uma formação mais específica, como o desenho, a fotografia, o cinema e etc. As conexões que fui produzindo a partir de projetos sociais me marcaram, transformando-se em pulsão no trabalho com dança em diferentes movimentos sociais como voluntária.

~\*~

Ao longo dos anos, passei por vários projetos. Um deles, aquele em que trabalhei mais tempo, acontecia em uma igreja protestante na cidade de São Gonçalo-RJ, onde recebíamos jovens de diferentes idades e localidades da cidade interessados em dançar, a grande maioria nunca havia tido contato com dança. Em nosso trabalho, buscava acolher a todos, quanto mais melhor, independente do gênero, sexualidade, de haver ou não algum diagnóstico de deficiência, da ideia de que um ou outro corpo não estaria dentro de padrões tidos ideais para dançar. Padrões estéticos de modelos de corpos codificados, com condicionamentos específicos imperantes até hoje na dança desde as modalidades mais tradicionais às mais novas (Marques, 2011).

No início, ainda não possuíamos formação ou mesmo referências para o desenvolvimento de um trabalho do modo como imaginava e desejava, mas acreditava com paixão que o modo de fazer seria com os corpos que lá estivessem, com os corpos em sua disponibilidade, qualquer corpo, independente de experiência ou características físicas. Para tanto, criamos estratégias. O projeto originalmente era de oficinas de dança, tendo-se iniciado no início dos anos 2000. Fiz parte do projeto como coreógrafa por quase 20 anos, 10 como

---

<sup>33</sup> “O método que trabalhamos chamamos de método do reflexo. É trabalhar a intuição, a percepção, o reflexo do aluno. Isso foi uma coisa que o Oswaldo Montenegro já trazia ao treinar o elenco de seus espetáculos. Mas era apenas uma coisa intuitiva na cabeça dele, porque ele queria que os artistas fossem um pouco mais dinâmicos, não ficassem elucubrando demais antes de fazer alguma coisa. Então ele dava os exercícios para que as pessoas agissem rápido, sem medo de errar. A gente usa primeiro uma técnica para treinamento do elenco, não só para peça, mas para vida(...). Mas sempre focando nessa coisa do junto, do *team work*, do coletivo, da coisa de não ter medo de errar. De ser responsável no treinamento, no horário, no estudo, para quando chegar ao palco não ter medo de errar.” Fonte: <<https://casperlibero.edu.br/revista-arruaca/oficina-dos-menestres-um-teatro-de-brincadeira/>>. Acesso em: 28/12/22.

coordenadora. Todo esse tempo no espaço de uma igreja protestante, talvez por isso, e também pela natureza do projeto, a maior parte deles era adolescentes e evangélicos.

~\*~

Conforme íamos agregando gentes, sentia que necessitava de outros modos de fazer, eu não queria perder ninguém e buscava que todos pudessem ter a oportunidade de desenvolverem seus potenciais para arte ao máximo, pois alguns apresentavam maior interesse em dança que outros, alguns para o balé, outros para dança de rua, alguns tinham grande potencial para atuar, outros eram músicos, outros gostavam de cantar e não curtiam muito dançar, mas queriam fazer parte, estar juntos com os demais. Era necessário trabalhar constantemente com o grupo – em especial em mim – o medo, o medo de errar, o medo de arriscar possibilidades outras para expressar-se com o corpo através da arte, o pudor e a vergonha do próprio corpo com adolescentes, vivendo suas mudanças. Trabalhávamos a consciência corporal a partir da movimentação natural do corpo, experimentávamos possibilidades de movimentação, a relação com o corpo do outro, o toque do olhar, o toque físico, o toque da respiração... corpos que se tocavam, que se atravessavam, que se afetavam a fim de produzir uma organicidade no enlace entre corpos distintos.

Começamos a estudar e a pesquisar outras possibilidades. Assim, aos poucos, agregamos ao trabalho com dança, as técnicas de jogos teatrais que eu aprendia no curso que fazia na Tijuca. Conseguimos trazer, também, diferentes técnicas circenses de malabares e portagem, diferentes modalidades de dança e também um trabalho com música e canto, que já faziam parte do ambiente religioso onde estávamos. Foi necessário produzir parcerias, chamar pessoas para ensinar técnicas diferentes. Paralelamente, o grupo se dividia, fazendo também aulas de algumas dessas inovações que foram inseridas. Dessa forma, produzimos espetáculos bastantes híbridos para um grupo apenas nomeado pela dança.

Tudo isso acontecia em uma igreja, com apoio e financiamento de uma instituição religiosa tradicional. Para completar o cenário, entre os jovens que faziam parte do grupo, havia um que era homossexual.

Não foi nada fácil encarar e levar à frente este projeto neste espaço religioso, trabalhando com todos os que queriam estar juntos, independente de quem e ainda subverter o espaço, trazendo uma série de elementos, até então nunca vistos ou vividos ali.

~\*~

“VejaM! Ele não pode dançar assim!!! Não podemos deixar isso acontecer! Esses meninos já fazem muita bagunça por aqui, a igreja é lugar de ordem e decência! Olhem isso, leiam os comentários dEle nas redes sociais... só homens sem camisa! Isto não está certo! Isso é coisa do Diabo querendo agir e corromper os jovens dentro da igreja!”

Alguém com título de pastor

(diário r(ab)iscado, 2012)

~\*~

Houve um tempo muito difícil em que nosso trabalho ficou em xeque, desestabilizado por um líder estrangeiro que havia chegado recentemente para compor o corpo de pastores. Alguém que se opunha ao modo como trabalhávamos. Havíamos trazido, para o espaço que ocupávamos, diversos elementos e técnicas, modos de dançar e fazer arte, era tudo novo para aquela comunidade e também para nós, mas acreditávamos que este era o modo de produzir o que queríamos com todos os corpos disponíveis. Em pouco tempo, esse pastor se aproximou das atividades que envolviam jovens e adolescentes e, insatisfeito com o modo que fazíamos, e o que fazíamos com nossos corpos na arte, expôs, de modo bastante covarde, um dos adolescentes que, à época, encontrava-se ainda em formação de sua orientação sexual e que já vivia em sua vida uma série de conflitos.

Coisas inaceitáveis foram ditas, coisas que machucaram. O grupo foi abalado. O trabalho ficou em suspensão. Foi desesperaDOR! E, sozinha, eu me revoltava com a covardia da exposição. O jovem afastou-se. Alguns problemas surgiram também com alguns membros da comunidade religiosa em oposição ao nosso trabalho, em especial, com a ênfase dada pelo novo pastor. Precisávamos achar um caminho possível, eu não queria perder ninguém, mais que isso, eu amava aquele espaço, fazia parte dele e ansiava que ele se tornasse um lugar acolhedor e possível para todos no grupo.

~\*~

Silêncio

.

...silêncio...

.

Dentro de mim, berra!

.



O que acontece quando o silêncio berra?

Quando está prestes a desmoronar aquilo que lhe é visceral

Aquilo que você ama

?



*La moral nos dice qué debemos responder. La ética nos dice que tenemos que responder sin saber que debemos responder.*

...  
*La ética no es ni una teoría ni una práctica, sino una experiencia. La ética es la respuesta al sufrimiento del otro.*  
 (Mélich, 2015, p.30)

Algum tempo conturbado transcorre... necessário fazer escolhas... necessário fazer algo, eticamente não poderia deixar de fazer algo. O que fazer? Eu ainda não sabia. Mas faria.

Faço a escolha de continuar, continuar com o trabalho naquele mesmo espaço. Juntos, fazemos a escolha de continuar dentro. A partir dessa escolha, a solução precisava ser forjada desde dentro, no próprio sistema. Precisávamos encontrar caminhos estando dentro, mesmo que arriscando passos diferentes daqueles costumeiramente praticados em uma instituição religiosa tradicional.

Um tiro no escuro.

Poderia ser um desastre. Mas o que havia (para mim) era um desastre ainda maior.

Arriscamos, desde dentro, tentar produzir um escape, uma brecha em alguma medida criando algo novo, algo pequeno, mas novo. E ainda que apaixonados pelo que fazíamos, estávamos continuamente expostos ao risco, pela permanência ainda dentro, ao perigo de convergência e captura, e continuidades, pois éramos nós também parte daquele sistema... Não seria possível desbancar o sistema daquela instituição e suas normas eclesiásticas, já que fazíamos parte e escolhemos estar dentro. Mas, em alguma medida, foi possível provocar um deslocamento que positivasse a vida, que possibilitasse o viver naquele espaço para nossos corpos naquele momento.<sup>34</sup>



Por um tempo ficamos perplexos,

no vazio,

estagnados...

o jovem se fechou.

(...)

Mas, o silêncio berrava!

<sup>34</sup> Este era um tempo anterior ao reconhecimento da criminalização da lgtbfobia pelo STF através da chamada Lei de Racismo, a Lei 7716/89, algo que ocorreria apenas em 2019. Juridicamente havia o caminho via o Art. 5º, inciso XLI, da Constituição de 1988 que declara que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”, enquadrando tal conduta como violação do direito humano fundamental de liberdade de expressão da singularidade humana.



Éramos jovens cheios de paixão... e uma das paixões era aquela comunidade e o que fazíamos juntos naquele espaço.

~\*~

De forma inesperada, alcançamos a sensibilidade de uma liderança maior na igreja. Alguém que podia não concordar com tudo em nossa abordagem, mas que repudiava fortemente a postura do pastor em questão. Sob ameaças de processo judicial, o novo pastor não

teve escolha, foi movido daquela igreja. Em pouco tempo, ele foi excluído não apenas daquela igreja, mas da instituição como um todo. Outras pessoas deixaram de frequentar aquele espaço também, algumas outras, embora criticassem o movimento que fazíamos se mantiveram. Mas havia também pessoas que nos apoiavam, o que nos fortaleceu e nos possibilitou retomar o trabalho, porém não do mesmo modo, já éramos outros, jovens cheios de paixão, muitos de nós, crescidos naquela mesma comunidade, que em uma situação pouco provável, conquistaram algo pelo qual lutavam. Fizemos nossas escolhas, ainda havia mais pelo que lutar. Mas, naquele momento, nos sentimos fortalecidos.



~\*~

Ane<sup>35</sup>: - *Arina vai à igreja pra fazer bagunça...*

Arina: - *Claro!* (E sistema)

Não apenas variamos, mas também em nosso viver, mantemos, sustentamos e reforçamos os sistemas...

...difícil expor isso...

...“não é fácil perceber as coisas pelo meio” (Deleuze e Guattari, 2011, p.46), não é nem bom e nem mal... entende?

Uma multiplicidade também comporta “estratos onde se enraízam unificações e totalizações, massificações, mecanismos miméticos, tomadas de poder significantes...” (Deleuze e Guattari, 2011, p.31). A vida se produz em intensa variação, há nela múltiplas entradas, “existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes”

<sup>35</sup> Conversa descontraída em um dos nossos encontros no Coletivo Diferenças e Alteridades (2022)

(Deleuze e Guattari, 2011, p.42). Produzimo-nos pela variação, mas também pela repetição e decalque. Nas instituições que ocupamos, igrejas, sindicatos, universidades, famílias, associações e, em especial aqui na escola, como um espaço no qual nos trans(de)formamos professoras, fazemos parte do sistema, funcionando também como agentes de controle da instituição escola. Mantemos e sustentamos as instituições modelares, mas, ao mesmo tempo, podemos arriscar variar por mínimos, cavando uma trincheira, escapando por uma brecha, produzindo fugas e, pelas fissuras, fabricar outros modos possíveis de fazer escola.

Poderia um corpo suportar a variação a todo tempo? Ser pura fuga? Todo ervadinha? Desterritorializamo-nos e nos reterritorializamos, para novamente nos desterritorializar por ciclos descontínuos, sempre moventes, nunca sozinhos, “mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem” (Deleuze e Guattari, 2012, p.45).

Por vezes, como aqui nesta *pesquisaescrita*, a *professorarteira* foge do lugar comum, que é parte dos que regem o sistema, para um outro espaço, para uma outra escola, com outros, com surdos, a fim de arriscar variar também de outros modos, fazendo fugir com seu corpo uma língua outra, que é também fuga, dentro de outra maior, deixando escapar uma língua que foge, pelos espaços, pelos gestos, pelas intensidades, experimentando outros usos de uma língua-resistência, a Libras, ao mover-se com outros corpos que criam variações no aprender dessa língua no espaço formal e escolar. Dessa forma, arriscando outros usos para uma língua grande, a Libras, (embora minoritária) e outra ainda maior, o Português... Mas, não estamos tratando de línguas menores ou maiores, não nos importam seus tamanhos, mas os usos que fazemos delas: usos menores ou maiores dentro de uma mesma língua. (Deleuze e Guattari, 2021).

### 2.3 Rabiscando intentos

Carrego em mim uma trajetória múltipla, um corpo *atravessado* — pela dança, arte e educação. Um corpo tecido nas aulas de dança gratuitas em projetos sociais voltados para jovens de comunidades pobres da zona norte de Niterói; um corpo forjado nas aulas de teatro, pagas com meu trabalho de coreografia nos projetos sociais de produção de arte, em diferentes espaços pelos quais passei; nos atravessamentos do espaço religioso; no encontro com surdos e com a Libras, enquanto professora ainda em formação no Curso Normal; na pulsão de corpos outros na Cia Holos; e pelos diversos modos como fui me trans(de)formando em *professorarteira* no encontro com estudantes na escola pública, em especial, no encontro com estudantes chamados com deficiência.

Em 2017, quando chego ao mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais - da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), carrego comigo uma forma corpórea múltipla. Assim, na produção das oficinas experimentais de produção de vídeos de animação com estudantes surdos, ao longo da *pesquisaescrita* de mestrado, não pude deixar de produzir de outro modo nossas oficinas, senão através de práticas corporais vividas, além de que uma das técnicas de animação que mais gostava passava pelo corpoto em movimento: a técnica de *pixilation*<sup>36</sup>.

No mestrado, escolho tensionar o problema de pesquisa que propúnhamos ao tematizar o que nos passava enquanto juntos oficinávamos, colocando em questão: Como produzir propostas de ensino que sejam sensíveis às formas singulares de aprender de estudantes surdos, pensando o processo formativo deles, sua educação visual, através de propostas de ensino visuoespaciais na criação de roteiros e produção de animações?

---

<sup>36</sup> “O termo tem ligação com as palavras *pixy* e *pixie*, que significam “fada, elfo, duende” (*nada a ver com pixel ou pixelation, que é outra coisa!*). Seria uma espécie de magia que anima “coisas” que não foram feitas com a função de serem animadas, de modo muito parecido com os antigos Trick Films do Méliès. O *Pixilation* é uma variante do Stop Motion, que foi se desenvolvendo como um estilo diferente de outros trabalhos em Stop Motion. A principal diferença é o uso de pessoas reais no lugar de bonecos. O ator se torna um tipo de boneco vivo, utilizando os mesmo princípios da animação para exagerar os movimentos e conseguir situações que seriam impossíveis na vida real. A estranheza dos movimentos não naturais executados por seres e objetos iguais aos de uma filmagem *live action* é o que constitui a base do *Pixilation*. O resultado é uma visão surreal da nossa realidade. As leis da física já não se aplicam mais, uma vez que estamos usando animação, mas como o ambiente e os personagens são reais, o filme ganha um tempero a mais.” Fonte: <<https://www.layerlemonade.com/especiais/ctrlaltn-pixilation>>

Contudo, em nossas oficinas, mais coisas nos passaram para além daquelas explicitadas na dissertação. Na ocasião, não foi possível explicitar e problematizar de forma mais detida as práticas corporais que vivíamos quando estávamos juntos com nossos corpos em movimento. Pois que, desde algum tempo que eu não lembro (talvez desde todo tempo), é pelo corpo em movimento que venho realizando bons encontros.

Assim, propomos aqui, em alguma medida, retomar o que produzíamos com nossos corpos nas oficinas, a fim de forjar o problema que trazemos, o qual busca *dar a ver processos de estetização e singularização da vida, operados pela arte e educação no encontro entrecorporeidades outras, através da produção de oficinas dança, corpo e movimento em uma escola pública do município de Niterói, com estudantes surdos*. Esse projeto é provocado, inicialmente, pelas perguntas: Como estudantes surdos e pessoas chamadas com deficiência na escola se produzem, inventam-se em sua corporeidade e se de(trans)formam a despeito dos padrões de normalidade que organizam majoritariamente nossa sociedade? O que seriam os tais processos de estetização da vida? Como se projetam processos de singularização que produzem a vida de outros modos nas fugas ao que está posto para os corpos surdos e *ditos* deficientes? Poderíamos pensar o dançar, o gaguejar e o rabiscar como caminhos possíveis a produzir devires no espaço escolar com estudantes surdos, criando fissuras e inventando a vida? Em alguma medida o dançar, o rabiscar e o gaguejar com os corpos em sua potência nos dão elementos para problematizar a produção da vida, qualquer vida e c.a.d.a. uma como uma obra de arte? É possível mesmo pensar a produção da vida, quALqueR vida e c.a.d.a. vida como uma obra de arte?

Nossas oficinas de dança, corpo e movimento foram feitas através de encontros semanais (de modo presencial) na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) nos anos de 2022 e 2023 (costuradas às oficinas que vimos produzindo desde 2017). Nestes encontros, buscamos produzir juntos momentos de experimentação corporal a partir das possibilidades do movimento dos corpos disponíveis, a partir da movimentação natural do corpo, experimentando possibilidades de movimentação, na relação com outro corpo, corpos que se tocavam, que se atravessavam, que se afetavam a fim de produzir uma organicidade no enlace entre corpos distintos em suas potencialidades.

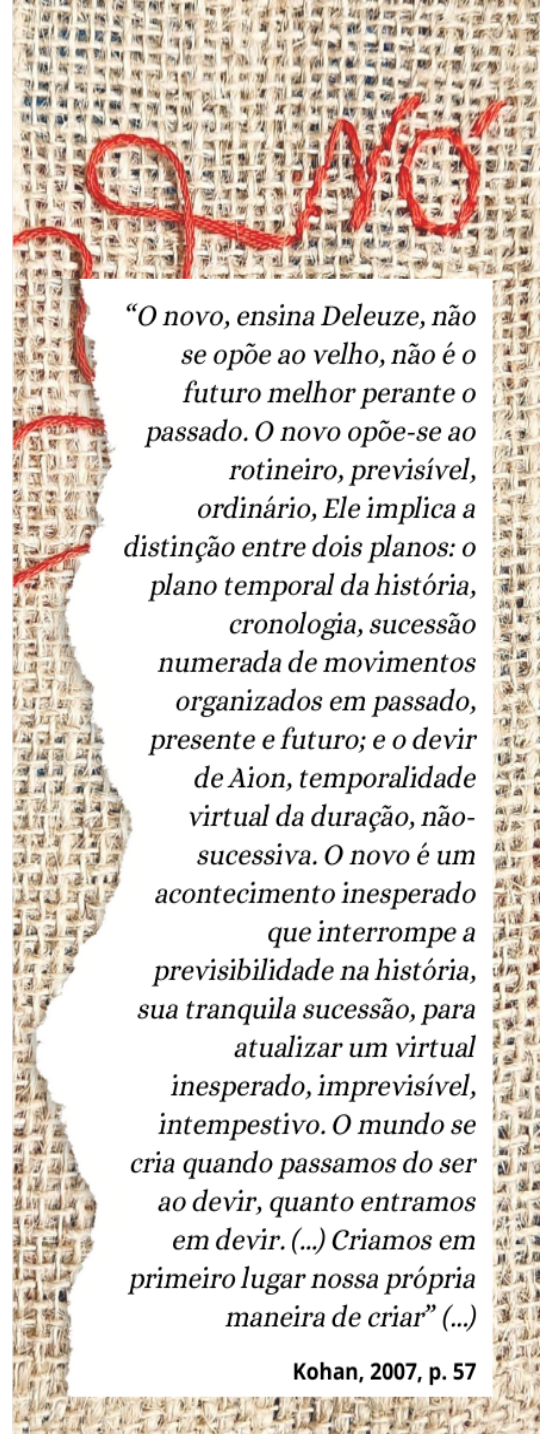
Compreendemos a surdez não como uma deficiência, mas como uma experiência visual, entendida fora do campo da medicalização. Em nossas práticas corporais, a Libras é a nossa pista de dança e bom modo de produzir e nos relacionarmos com o mundo.

Assim, buscamos experimentar, com nossos corpos, a potência artística de corpos que se movimentam em Libras em uma multiplicidade de possibilidades, produzindo uma educação que toque o viver, problematizando a produção da vida, qualquer vida e c.a.d.a. uma como uma obra de arte. Através das linguagens corporais e visuo-espaciais da arte, entre elas a dança, e da Libras, nossa ênfase se dá na experimentação e no desejo mais que no produto, naquilo que acontece quando corpos se encontram, enlaçam-se, e se afetam na arte e na educação ao modo cartográfico como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (Rolnik, 2016, p.23). Para tanto, em nossa pista, buscamos inspiração também na partitura corporal de Rudolf Laban (1990) que nos aponta pistas para a produção de um trabalho em dança como arte do movimento com ênfase nos processos criativos e na experimentação em uma relação corporal com a totalidade da existência, produzindo pessoas mais livres capazes de expressar criativamente em seu contexto. Uma expressão que é estética, mas também ética e política.

Penso que a expressão mais forte dos encontros que estamos arquitetando com os estudantes surdos é a dança. Mas, devido à própria trajetória formativa híbrida e descontínua que tenho experimentado, não consigo, em muitos momentos, não falar de modo mais amplo em arte. Por um duplo motivo. Porque nesta trajetória implicativa, no encontro com outros, produzimos nossas formas de dançar e se expressar artisticamente, mediados por diferentes linguagens da arte (dança, teatro, pantomima, técnicas circenses, desenho, grafite, música, cinema, fotografia, animação etc.) que foram idealizados no processo de buscar *estar juntos* para dançar e que hoje são parte do meu modo de fazer na dança. Mas, não apenas por compor um trabalho com múltiplas linguagens, mas principalmente por, nessa trajetória, buscar compor, através das diferentes linguagens, a criação de algo novo, em fugas ao que está posto, no sentido RaDical de arte. A arte como um modo de fazer, como forma mais que conteúdo (Adorno, *apud* Duarte, 2012; Petry, 2014), a arte como criação de sensações (Deleuze e Guattari, 1992), como potência de viver, como

um modo específico de tentar compreender os efeitos produzidos pelos objetos estéticos cujos impactos se refletem – como num jogo de espelhos – em novas formas de subjetividade que não cessam de proliferar linhas de fuga responsáveis por escapar da normatividade dos dispositivos. (Vivar e Kawahala, p. 02, 2017).





“O novo, ensina Deleuze, não se opõe ao velho, não é o futuro melhor perante o passado. O novo opõe-se ao rotineiro, previsível, ordinário, Ele implica a distinção entre dois planos: o plano temporal da história, cronologia, sucessão numerada de movimentos organizados em passado, presente e futuro; e o devir de Aion, temporalidade virtual da duração, não-sucessiva. O novo é um acontecimento inesperado que interrompe a previsibilidade na história, sua tranquila sucessão, para atualizar um virtual inesperado, imprevisível, intempestivo. O mundo se cria quando passamos do ser ao devir, quanto entramos em devir. (...) Criamos em primeiro lugar nossa própria maneira de criar” (...)

Kohan, 2007, p. 57

Arte como criação de algo *outro*, como uma fuga, como um desvio, como um gesto profanatório em alguma medida a destituir as coisas, o tempo e o espaço de seus usos comuns (Agamben, 2007). A arte na experiência-limite (Foucault, 2009) vivida, sofrida e criada nos (des)encontros com minhas avós na pandemia, na infância pobre na favela, no espaço religioso tradicional, na escola como *professorarteira*, no rabiscar qualquer possível da vida, na solidão do distanciamento físico provocados pelo vírus, na produção de outros modos de conversar com minha avós e com os estudantes no presente em crise, ou na decisão de arriscar um modo outro de fazer na própria qualificação de mestrado ao dançar em Libras.

Diante disso, penso que o objeto que se projeta aqui passa pelo corpo, pelos corpos que com sua corporeidade desafiam regramentos e se produzem dos modos como querem. Como aqueles que inquietam e incomodam com sua presença os bons costumes e suas normas e que

até mesmo quando falam de si, em uma língua mais ou menos inteligível, eles perturbam os nossos esquemas representativos, pois, ao dizerem-se de outros modos, põem em cheque (sic) a exatidão dos nossos modos de dizer, de dizer-nos humanos [nos provocam] em um encontro com a alteridade que (nos) expõe e põe em risco, depondo os próprios saberes do campo pedagógico. (Nunes, 2018, p. 16 e 81).

E nos mostram que é possível fazer outros usos da corporeidade e imaginar outras formas possíveis de viver.

No encontro rugoso *entrecorpos*, talvez ao dançar, ao rabiscar e ao gaguejar, seja possível pensar de outros modos o que tem sido feito das nossas vidas, e em um estando dentro, em alguma medida estar fora, fabricando pequenos desvios e produzindo algo para si, ao questionar e pôr em xeque o que a normalidade espera de nós. Quem sabe assumindo a ideia absurda de que todo e qualQUER corpo pode TUDO (Masshelein e Simons, 2014). A vida, qUALquEr vida e c.a.d.a. uma como uma obra de Arte, pensando a vida pelas brechas, como alguma coisa que projetamos pelo que escapa – pelas gotas que escorrem entre os dedos, pela jura de mindinhos enlameados, pelos olhos do menino entre as frestas da cerca –,

em alguma coisa que nos possibilite, ao menos em instantes ínfimos: “tener alguna autoría en lo que somos” (Barrionuevo,2022, p.23), fazendo-nos artistas do que vamos nos tornando.

~\*~



### 3 PLATÔ - RIZOMAR

~\*~

operar por rizoma  
 ... rizomar e não representar...  
 ... dançar e não fingir...  
 ...brotar por todos os lados...  
 ... diferir e não (apenas) representar...

(...)

Sobre a mesa três gestos:

...rabiscar...

...gaguejar...

...dançar...

Como se tramam? Como se combinam? Quais linhas fazem passar?

~\*~

#### 3.1 ...Por Rabiscos e Rizomas

Rabiscos e rizomas: o que há *entre* esses dois movimentos?

Como dar corpo a um rizoma sem representá-lo? Como fazer dançar uma tese e não fingir? Não fazer apenas exposição?

Como dar corpo ao múltiplo sem se utilizar de artifícios tipográficos, habilidades lexicais, misturas ou criação de palavras como puros procedimentos miméticos, como uma forma colorida de representar a multiplicidade de um rizoma?

~\*~

No princípio havia uma árvore. Uma árvore só.

Aprendi que fui semente regada a florescer em um jardim de infância. E que agora, já madura, dou flor e colho os frutos fortes ou fracos conforme a profundidade das raízes ou a solidez do tronco.

Havia aqui uma árvore, uma árvore só. Que se pensava forte, grande, provedora de seus galhos e administradora de outras pequenas árvores em seu jardim... Uma árvore apenas... prisão vertical, da essência e das origens... saber centrado a se impor violentamente sobre aquilo que não é árvore, sobre um milhão de ervas daninhas.

Então... um dia veio um vírus (vocês já sabem) e se espalhou por todos os cantos, da raiz ao fruto.

A árvore que

b

rou.

Seu tronco fundamental e raiz pivotante transformados em matéria amorfa, suas flores macilentas e frutos bolorentos.

E foi ao chão.

E explodiu!

...É que a vida cruza o tempo todo, desrespeitando os caminhos traçados... brotam ervas por todos os lados, rasgam o asfalto e velhas certezas, são pura medicina para os olhos.

(Diários rabiscados, 13 de outubro de 2021)

~\*~







Na modernidade a imagem do conhecimento foi construída a partir da estrutura arbórea (Gallo, 2000, 2017; Miglievich-Ribeiro, 2014; Brito e Dandolini, 2005). O conhecimento (o cérebro, o pensamento) seria como uma grande árvore, a “árvore do saber” com raízes profundas que “devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade” (Gallo, 2017, p.73), à medida que cresce, essa árvore produz especializações por todas as direções.

É como se o conhecimento acontecesse de forma sucessiva, em que umas ideias mais simples ou fundamentais dessem origem a outras mais complexas ou específicas, em um ciclo contínuo, criando uma infinidade de ramos, todos estes ligados a um tronco principal (sua história e genealogia) sustentadas por profundas raízes (base teórica, princípios e verdades). O paradigma da árvore faz parte de uma concepção estruturada do pensamento, legando ao conhecimento uma suposta estabilidade ao neutralizar variantes em relação aos modos como o conhecimento se produz. Como se o funcionamento do cérebro se desse de modo um tanto “organizado” e previsível, operando por enraizamentos e ramificações (Deleuze e Guattari, 1992, 2011).

O paradigma arborescente implica em hierarquização dos saberes, uma triste imagem do pensamento – reverberando Deleuze e Guattari, 2011–, é a representação do mesmo, pois cresce, especializa-se, complexifica-se mas retorna sempre ao Uno (representado pelo tronco e pela raiz), não produz variedade, origina sempre de um mesmo lugar, não há de fato nele espaço para o novo. Um mimetismo dependente de uma lógica binária, que reforça estruturas e identidades. Mantém o mesmo, um modelo de redundâncias de coisas que passam, mas em que nada passa, nada acontece (Larrosa, 2002).

A árvore dominou todo pensamento ocidental, toda a produção científica do mundo moderno, em todas as áreas. Na escola, desde as etapas iniciais, em uma concepção mais tradicional de educação, podemos ver a imagem da árvore. Na ideia, por exemplo, de que a Educação Infantil seria como um jardim, um “Jardim de Infância” onde pequenas flores seriam cultivadas com carinho por suas professoras em um ensino de fundamentos e bases sólidas, para um bom crescimento e desenvolvimento de cada pequeno ser, com pré-requisitos indo do mais simples para o mais complexo, com grande valor na repetição e na exposição de ideias.



## Modo rizoma

### C.A.O.S!

“Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (Deleuze e Guattari, 2011, p.34), assim o paradigma arborescente explode e dá lugar a “figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóides” (Deleuze e Guattari, 2010, p. 254) .

Na obra Mil Platôs, especificamente em seu primeiro volume, Deleuze e Guattari (2011) propõem a imagem do rizoma ao paradigma arbóreo corrente. Não existe um rizoma, mas rizomas que subvertem a lógica arborescente. O conhecimento como algo que se faz como uma produção em rede (Deleuze e Guattari, 2011), em uma relação que se fabrica de forma horizontal, com múltiplas conexões. O paradigma da árvore é “fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto faz proliferar pensamentos” (Gallo, 2017, p. 76). O rizoma está sempre no meio, entre as coisas, um emaranhado de linhas a ligar-se de um ponto qualquer a outro também qualquer, em qualquer direção, “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 49).

“Há o melhor e o pior no rizoma” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 22). Não fazemos aqui uma simples oposição entre a árvore-raiz e o rizoma-mapa. Não produzimos aqui algo que se fixe em apenas negar a lógica majoritária, mas arriscamos nesta dança puxar outros fios, fios que nos ajudam a dar a ver modos outros de existência, outros modos de escrever, pensar e viver.

Nossos autores listam características aproximativas do rizoma, apresentadas como seis princípios. Tentaremos rabiscá-los por aqui, mapeando encontros no esforço de não (apenas) tematizar, mas operar por rizomas.

#### Princípios do Rizoma:

1. Conexão
2. Heterogeneidade
3. Multiplicidade
4. Ruptura assignificante
5. Cartografia
6. Decalcomania

### Sentar e espalhar: gestos de olhar.

Em casa, sento no chão para bagunçar as ideias. Espalho meus diários, notas, rabiscos, e fragmentos de coisas. Quero ver como se ligam, como se rompem, onde se aproximam e onde se afastam. Preciso calibrar a atenção entre rabiscos e gaguejos rascunhados enquanto se caminha e se dança. Quem sabe consigo catar hoje alguma coisa do que escapa. Entre rabiscos, bordo algumas linhas e puxo alguns fios... um deles me leva a uns rascunhos de vídeos produzidos em 30 de novembro de 2017. Naquele dia estávamos, os surdos e eu, na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) gravando em Libras o título que apareceria também em português no início de uma sequência de vídeos curtos que estávamos produzindo. Cada surdo faria em Libras um título que demos aos vídeos e estes seriam apresentados com a tradução em português ao lado da sinalização no início de cada curta.

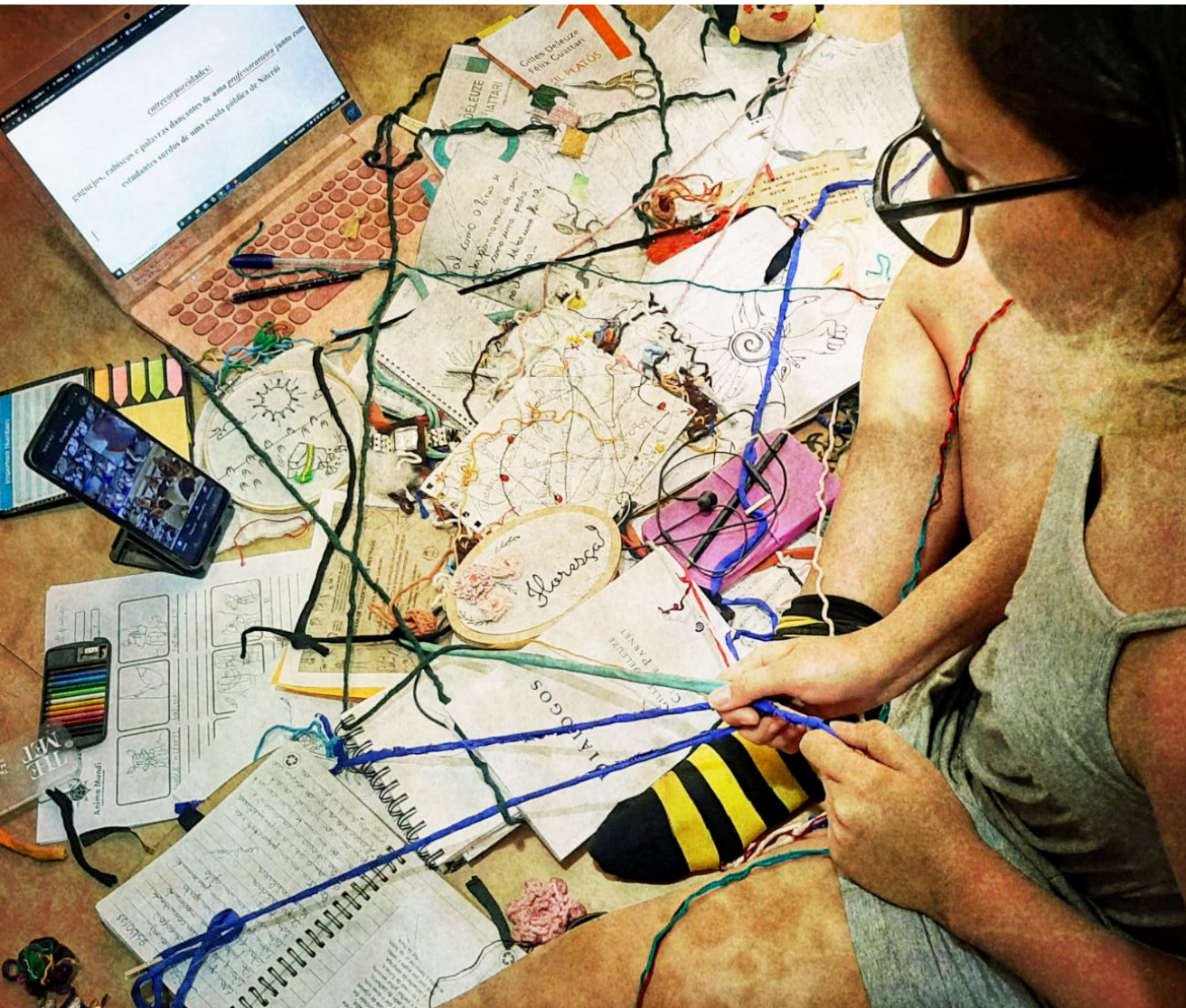
Na sua vez, Carlos um adolescente de 13 anos, sinaliza, sorri e dança interagindo com a câmera e ao mesmo tempo provocando os colegas que se punham a volta, atrás de mim enquanto eu segurava o celular nas mãos. Fazemos várias tomadas. Em um determinado momento - não sei dizer o porquê, meus olhos estão sobre a câmera e a lente apontada para Carlos, vejo apenas Carlos em meu campo de visão, mas como em qualquer sala de aula, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo -, Carlos rompe o que fazíamos e puxa outro fio. Por uma dessas coisas, impossíveis de serem descritas em palavras, começa a falar de si, torce o fio de um dos títulos dos vídeos para narrar-se. Conta sua história, *descolado, solto*, fala da infância, como cresceu menino bonito, o mais bonito de todos! E logo puxa outro fio e desviando os olhos um pouco de seus amigos, ele cresce em frente à câmera e começa a falar de seus sonhos para o futuro: estudar, estudar muito, fazer faculdade, trabalhar, ter um filho, trabalhar bastante... e em sua vida de adulto coloca ao seu redor no trabalho, em casa ou na vizinhança seus colegas de turma, ele faz o sinal em Libras de cada um deles. Em seu sonho de futuro, eles continuam juntos, caminhando, rindo e brincando por aí, como hoje o fazem. Ele termina. Eu paro a gravação. Ele se junta a seus amigos ainda brincando em seu jeito moleque. Riem, se tocam, se provocam.

Sento-me pensando no que aconteceu. Era para ser a gravação em Libras dos títulos dos curtas... A cabeça gira. Não consigo não pensar em palavras que ouvi em outros momentos de alguns adultos da escola ao nomeá-lo e encerrá-lo de diferentes modos, projetando sobre ele um decalque do qual ele parece fugir com toda ginga a espalhar-se por outros cantos: "*Ele desafia a gente o tempo todo...*", "*vai seguir o caminho do irmão preso, já está envolvido...*", "*Até é muito inteligente, mas não quer nada com a escola, não respeita ninguém aqui dentro...*", "*A mãe dele já largou de mão, ela é muito doente, tadinha dessa mãe...*", "*Impossível trabalhar com ele, só com muita firmeza para manter o controle*".

É um desafio trabalhar com ele, parte de mim concorda - ao menos neste modelo de escola-árvore que vimos experimentando... Mas algo em sua rebeldia me chama atenção, algo no modo como encara a vida me afeta, me move... sua primeira atitude em tudo na vida parece sempre ser de confronto, de desafio...

(Diários Rabiscados, vários deles, de novembro de 2017 a março de 2022)

~\*~



~\*~

Logo de início, digo a vocês, na escola nossos encontros se dão em Libras, pelo visual, espacial, gestual e por uma série de sensações que atravessam nossos corpos (confesso que recorro ao português também em alguns momentos, porque às vezes preciso de fôlego e me reterritorializo), sendo assim trago aqui palavras escritas, não como uma representação do que se passou, mas um modo possível de dizer, em alguma medida, sobre as coisas que nos passaram. Pois que, “o que se pode dizer numa língua pode não ser possível noutra, e o conjunto do que é possível ou não dizer varia necessariamente segundo cada língua e as relações entre as línguas” (Deleuze e Guattari, 2021, p.48).



## Conexão

Qualquer linha do rizoma pode se conectar a outra linha em qualquer ponto e esta, não necessariamente, remete a outra de mesma natureza. Como em um rizoma, nesta *pesquisaescrita* rabiscada *dançadaga* Guejada, as conexões não seguem uma sequência pré-determinada. A árvore-raiz preza pela sequência. Para chegar a um determinado ponto, é necessário passar por determinados lugares. Mas no modo rizoma, o pensamento se ramifica, “faz bulbo (...) evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como mancha de óleo.” (Deleuze e Guattari, 2011, p.23).

## Heterogeneidade

Dado a qualquer conexão, o rizoma é como “um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cognativos: não existe língua em si, nem universalidade de linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais” (Deleuze e Guattari, 2011, p.23).

## Ruptura assignificante

Me digam, é assim também uma conversa, não é? Amiga, lembra? Quando sentamos para conversar, sempre variamos e costuramos coisas tão diversas em uma mesma trama? De uma coisa passamos a outra sem que necessariamente estas sejam da mesma natureza. Traçamos linhas de fuga, rotas, e cavamos tocas impensáveis sem que tentássemos prever. É como o menino Carlos, como qualquer um, cortamos e rompemos qualquer pensamento para tornar a seguir outro assunto ou para interromper, pois que nunca terminamos uma conversa, apenas efetuamos interrupções.

Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...] uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa. (Larrosa, 2003, p.212-213)

~\*~

## Nomadismo

Mas, estejamos atentas. Como já dissemos, não fazemos aqui uma simples



Uma tese que é toda implicação

oposição entre a árvore-raiz e o rizoma-mapa. Os binarismos, as representações com suas significações e identidades não nos interessam mais.

...É que se produz aqui uma pesquisa-nômade, de um corpo nômade com várias linhas ainda estruturadas, linhas duras, molares... É que se produz aqui uma pesquisa-raiz de um corpo-árvore explodindo em hastes por todos os lados.

~\*~

#### Menino-nômade

Eles chegam em bando, suados, eufóricos, puxam, empurram, gargalham e se provocam. No pátio, um sinal luminoso juntamente com o sonoro é acionado e, aglomerados, eles deixam (não de todo) seu momentorecreio e sobem para a sala de aula. Na porta da sala, mãos agitadas movem-se para todos os lados. Alexandre vem correndo, seus pés parecem quicar! Se aproxima da *professorarteira* e de mim. Entusiasmado, comenta conosco algo que conversava com seus colegas. Ambas sorrimos.

A *professorarteira* levanta o polegar mais afirmativo que se possa conceber. Ele nos olha, seus olhos brilham... Eu não tinha entendido um só sinalpalavra! Constrangida, insegura com a língua, me deixo copiar o outro, e, como *professorarteira*, aceno positivamente. Alexandre, sorrindo, se afasta, acompanha os colegas até o fundo da sala e continuam a conversar em suas carteiras.

Entre os dentes pergunto à *professorarteira*: “- O que ele disse mesmo?” (minha necessidade de comPREeNDER grita alto!). A *professorarteira* olha para mim e sorri: “- Não sei, alguma coisa que inventou em casa. Às vezes eu também não entendo, fique tranquila (meus pensamentos quase palpáveis). A maioria deles vêm de famílias ouvintes e muitos chegam aqui no Ensino Fundamental sem ter passado por escola ou sem ter tido contato com surdos em outros espaços.

*Em casa eles criam seus sinais para conversar com seus pais e irmãos. Quando chegam aqui, eles trazem isso com eles e nessa cacofonia de línguas CONVERSAM.”*

(...)

Alexandre, um nômade em sua língua(,) escapando pelo tempo livre da escola de seus enraizamentos...

(Diários Rabiscados, 05 de setembro de 2017)

~\*~

**“Deixarão que vocês vivam e falem, com a condição de impedir qualquer saída. Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz”.**  
Deleuze & Guattari, 2011, 32

A história do pensamento “sempre foi escrita do ponto de vista dos sedentários” (Deleuze e Guattari, 2011, p.46) linear, enraizada, organizada, até mesmo quando fala dos nômades em seus fluxos e seu diferir. Deleuze e Guattari (2011) defendem que o que falta mesmo na escrita é uma *nomadologia* que seria ela mesma “o contrário de uma história” (Deleuze e Guattari, 2011, p.46), algo que suporte outros fluxos. Fluxos não previsíveis, não capturáveis. Uma escrita que se ponha para dançar à medida que a vida pulsa e delira. Sem imitação ou modelos, mas apenas agenciamento, puro agenciamento de linhas, tramas e fluxos, fazendo com que o próprio pensamento devesse ser nômade. “Porque a própria ciência seria completamente louca se a deixassem agir [fluir, tramar]; vejam, por exemplo, a matemática: ela não é uma ciência, mas uma prodigiosa gíria, e nomádica”. (Deleuze e Guattari, 2011, p.47)

~\*~

### **Multiplicidade**

Antes de chegar a um lugar, há sempre a ideia de como seria esse lugar... Por vezes, antes do encontro, há a ideia do encontro. Antes de *acontecer*, o que nós temos é apenas a *ideia*...

Possuía, eu, também, ideias sobre as classes bilíngues de surdos, sobre a relação desses grupos dentro de uma escola dita comum. Entre outras coisas, imaginava uma classe bilíngue com um grupo de surdos, apenas surdos, um professor bilíngue e um professor surdo, referencial. Como língua de comunicação, 'naturalmente' imaginava a Libras e o árduo trabalho com o português escrito. Como recurso acessível a todos, triunfava em minhas ideias a imagem, e um grupo, como outros, vivenciando as lutas diárias em uma escola pública, em seus sucessos, dificuldades, recursos ou poucos recursos... Imaginava os surdos da EMPF “como sujeitos plenos de uma marca cultural” (Duschatzky e Skliar, 2000 p.168)...

Ao chegar à escola Paulo Freire, na turma que me acolheu, encontrei e me encontrei em um lugar ainda mais múltiplo e multifacetado que em minhas ideias... Encontrei surdos falantes de língua de sinais, surdos oralizados, surdos que se comunicavam com sinais caseiros. Encontrei surdos com uma percepção visual espantosa e outros com outras formas de experimentar a visualidade. Encontrei surdos que ouvem com o ouvido, mas que têm na Libras seu modo de falar com o outro. Surdos que têm suas músicas preferidas e que se relacionam com o som de modo que eu não poderia imaginar até

experimentar com eles. Surdocegos que dançam funk<sup>37</sup>. Encontrei o menino surdo amante de deadpool<sup>38</sup> que, de toda sorte, burlava regras e nos torcia com seu sorriso mais peralta e sedutor. Encontrei uma professora bilíngue, um professor surdo em uma turma de quinto ano, com surdos em transição da fase da infância para a adolescência... e duas professoras de apoio... pois, nessa classe, havia ainda cinco surdos diagnosticados com alguma chamada deficiência: deficiência intelectual, física, baixa visão e autismo... Como professora, em sala de aula, trabalho com todas as crianças, trabalho com todos [e qualQuEr um], mas, nesse momento, antes de encontrá-los, imaginei surdos e esqueci de pensar em todos e em qualQuEr um...

Sim, uma classe bilíngue é também inclusiva... lugar de estar juntos, lugar de qualQueR um [e de cada um]. Os surdos não são uma categoria única, mas uma "identidade múltipla ou multifacetada" (Skliar, 2016, p. 11)

(Diários rabiscados, 11 de agosto de 2017. In Cardoso, 2019, p.49-59.

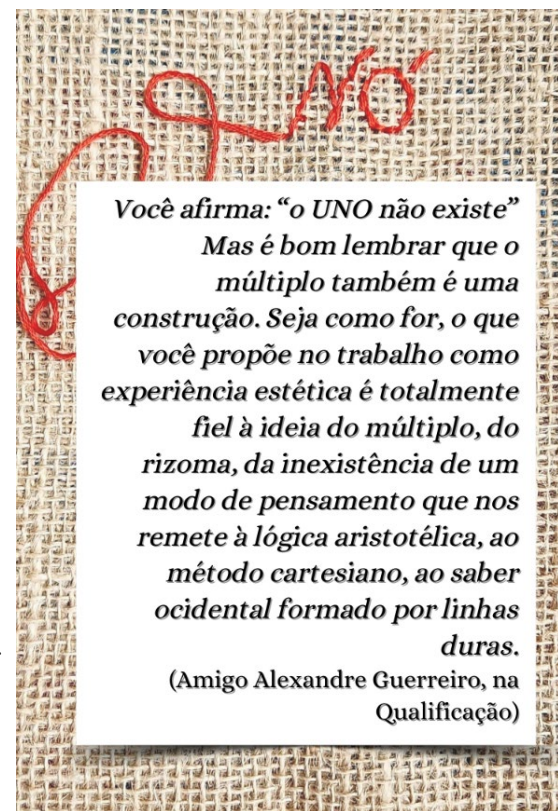
~\*~

Uma das estratégias de exclusão do outro na modernidade são os eufemismos com os quais os delimitamos (Duschatzky e Skliar, 2000). Um desses eufemismos está carregado na palavra *diversidade*. Limitam-se os outros a partir de uma marca comum, encerrando toda uma multiplicidade de sujeitos em uma só característica. Eliminando diferenças e amenizando conflitos, como se todos que possuem aquela marca compartilhassem a mesma cultura, fizessem parte de um grupo cultural de forma homogênea e harmoniosa.

“É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno” (Deleuze e Guattari, 2011, p.23), com o tronco e sua raiz pivotante, com uma suposta vida feita de ramificações lineares, hierárquicas, organizadas e higiênicas de conflitos. O UNO não existe. Não existe um tronco do qual devenham todas as coisas que estão a ele

<sup>37</sup> Gênero brasileiro de dança e música produzido a partir da periferia.

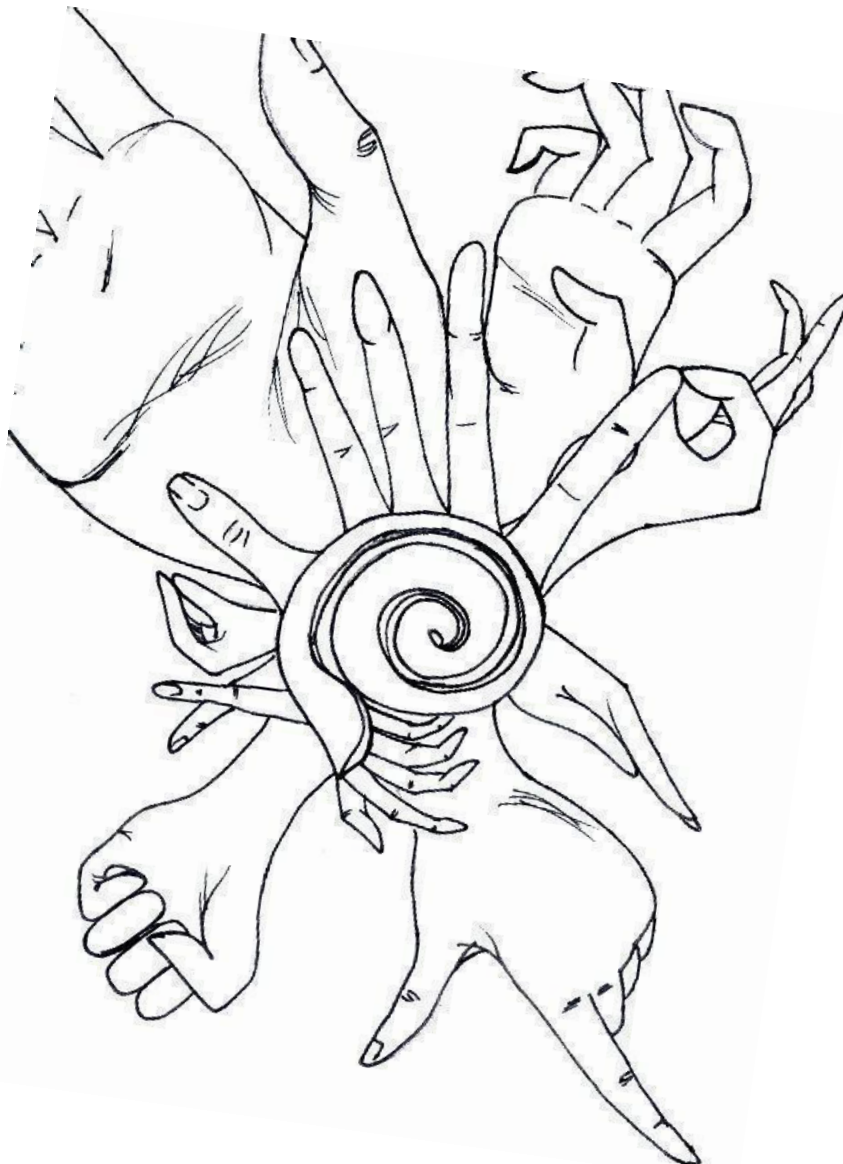
<sup>38</sup> Personagem do universo Marvel Estúdios caracterizado como anti-herói.





relacionadas e que crescem e se especializam a partir dele. O que existem são apenas grandezas e dimensões em fluxos contínuos, constantemente diferindo e se transformando em outra coisa, “não podem crescer sem que mude de natureza” (Deleuze e Guattari, 2011, p.23). A esse crescimento nossos autores *amigos* chamam de agenciamento (Deleuze e Guattari, 2011). Não existem pontos ou posições em um rizoma, mas apenas linhas. As multiplicidades são planas e os fluxos de linhas crescem ocupando, preenchendo e transformando suas dimensões. Na árvore encontramos pontos, posições e um crescimento ligado ao UNO (pivotante): cresce, se especializa, mas não muda de natureza. Mas, em um rizoma, o crescimento das dimensões é justamente o agenciamento das linhas e fluxos, que não param de se tramar, variar e mudar suas distâncias e aproximações. Uma multiplicidade “que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (Deleuze e Guattari,

2011, p.24) ao se tramarem a outras multiplicidades.



Aqui nesses rabiscos dançados afirmamos os surdos não como um grupo

único, mas múltiplo e multifacetado. Nem todos os surdos têm a Libras como primeira língua, nem todos a aceitam, reconhecem ou legitimam. Nem todos os falantes da Libras experienciam essa língua do mesmo modo e no mesmo tempo. A experiência visual, seu primeiro artefato visual (Strobel, 2016) e característica marcante, não é a mesma experiência, vivida do mesmo modo para todos os surdos. Há diferentes formas de expressão dessa visualidade. A surdez compõe uma experiência que não comporta movimentos de homogeneização. Os surdos formam um grupo heterogêneo “permeado por muitas diferenças, umas até rejeitadas por outras, alvos de inúmeros preconceitos e disputas intragrupo.” (Cardoso, 2019, p. 52)<sup>39</sup>.

Apostamos na ideia de que a surdez não constitui um tronco do qual derivam todas as formas de ser surdo. Muitas formas de ser surdo são demasiado distintas, produzindo disputas e diferentes formas de militância.

Na escola, me encontro com corpos múltiplos, nos encont(Ramos). Nossos corpos fluem em muitas direções, um agenciamento intenso de linhas que se tramam e se torcem, compondo múltiplas dimensões e grandezas. Multiplicidades a se atravessarem compondo novas multiplicidades em intensidades, velocidades, temperaturas e distâncias variáveis. Em cada atravessamento, o corpo desterritorializa; em cada desterritorialização, uma experiência; e em cada experiência, um corpo transformado, um corpo outro, que não é mais o mesmo e devém: menino surdo a devir-deadpool, devir-funk, devir-música, corpos surdos a devir-outros.

~\*~

## Decalcomania

*Podem dançar as palavras?  
As palavras dançam?  
Em meu corpo, sim.  
Mas, olhando as pedras do caminho me pergunto:  
Podem-se empedrar as palavras?  
Estratificação? Monumento? Decalque?*

~\*~

---

<sup>39</sup> No platô entrecorporeidades, a partir da página 148 rabiscamos mais linhas com o conceito de surdez e experiência visual com os quais arriscamos dançar.



### A árvore na minha(nossa) cabeça

Atividade do dia: construir um storyboard com o tema "Copa do Mundo". Distribuo algumas folhas e me ponho a postos para orientá-los no processo. Começamos a produção.

Alguns, de início, não compreendem bem a proposta. A professora Renata, que atua como modelo linguístico, intervém. Explica em Libras de formas diferentes das que eu havia sinalizado, criando outros classificadores, atua, se expressa intensamente... fico encantada com sua arte! Ela utiliza referências outras, compreende os aspectos da visualidade de muitos outros modos.

As crianças montam as sequências das histórias com desenhos. Em seguida, embaixo de cada imagem, escrevem a narrativa em português, ajudamos na escrita.

De um lado, a professora Renata me chama, pede que eu veja a produção escrita de um estudante que estava com ela: "- Está escrito certo? Me ajuda?".

De outro lado, Gustavo exclama:

-Acabei!

Passo o olho rápido e respondo:

-Mas ainda faltam duas celas, continua, vai.

- Não. Acabei já.

- Só mais um pouquinho... continua a história!

Gustavo dá-se por vencido. Completa as celas da folha com outras cenas para a história.

Termino com outros estudantes e volto para Gustavo. Seu semblante parece entediado e até chateado.

Vejo sua história novamente. Muito boa! Uma história completa. Com início, meio e fim... até a sétima cela.

As duas últimas celas (8ª e 9ª) não fazem sentido, não completam a história, apenas repetem algo já dito.

(Diários rabiscados, 07 de junho de 2018. In: Cardoso, 2019, 121-122)

~\*~

Este relato faz parte de um dia de oficina de produção de animações<sup>40</sup> com crianças surdas da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF). Nesse encontro, muitas coisas nos passaram, entre elas o fascínio que a visualidade na educação de surdos sempre provoca em mim. Em nossos encontros, a expressão visual através da língua é o caminho de entrada. A partir do visual, trilhamos e produzimos diferentes possibilidades, entre elas storyboards. O

<sup>40</sup> No link <<https://youtube.com/playlist?list=PLFNRdkXZjebLsJf5t2-WgUr6fTbgg2ffp&si=JinXy6ULUppYrD8Y>> é possível acessar uma *playlist* com todos os vídeos produzidos durante a *pesquisaescrita* de mestrado, incluindo os vídeos de animação produzidos em nossas oficinas. Todos os vídeos encontram-se disponíveis também na dissertação de mestrado (Cardoso, 2019).

storyboard é o roteiro visual em nossas oficinas, uma versão em desenho que contém todo conceito visual de um projeto na narrativa de uma história ou na produção de um vídeo. Nesse dia, utilizamos um storyboard com nove celas em branco e, entre muitas coisas que se passam ao mesmo tempo em uma sala de aula. Gustavo, antes de todos os colegas, e utilizando menor quantidade de celas que os demais, compõe uma narrativa completa de sentido, do início ao fim, ainda que, no lapso do momento, eu não tenha sido capaz de perceber...

(...)

Fincada em raízes arborescentes, algo lateja no intento de regular o que acontece a partir de um referencial dado, para que todos cumpram a atividade de modo satisfatório em um mesmo tempo, invisibilizando outras possibilidades de ser e fazer.

Pedras em mim a produzir decalques... “as precauções a serem tomadas para amolecê-la, suspendê-la, desviá-la, miná-la, testemunham um longo trabalho que não se faz apenas contra o Estado e os poderes, mas diretamente sobre si” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 160).

~\*~

Há no rizoma muitas linhas, ele é feito de linhas, emaranhadas linhas, um agenciamento delas comportando “linhas de segmentaridade dura e binária, quanto linhas moleculares, ou linhas de borda, de fuga ou de declive” (Deleuze e Parnet, 1998, p.153). Há, no rizoma, diferentes modos de agenciamento e diferentes modos de operação. Um rizoma opera também por decalque.

No decalque, encontramos a lógica da reprodução. Reproduz-se a partir do UNO, a partir da ideia de uma origem de onde devêm todas as coisas. A partir da raiz e seu tronco UNO, existe um modelo a ser replicado, os modos de fazer já estão dados, cabendo a todos fazer como o já prescrito. Reproduz-se ao infinito. A diferença é mera diversidade variando até o aceitável, até o ponto que não cause grandes abalos e desconfortos.

“O decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isso ele é tão perigoso. Ele injeta redundância e as propaga.” (Deleuze e Guattari, 2011, p.31-32). E ele está em nós, nos compõe. Tem uma árvore na nossa cabeça que estratifica e segmenta todas as coisas, e que nesse processo, anula outros modos de pensar, ser e existir. Mas, o que fazer? “Mesmo se tivéssemos o poder de fazê-la [a árvore] explodir, poderíamos conseguir isso sem nos destruir, de tanto que ela faz parte das condições de vida, inclusive de nosso organismo e de nossa própria razão?” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 160). Somos compostos de linhas, que se atravessam e tramam em muitas direções e lugares, algumas

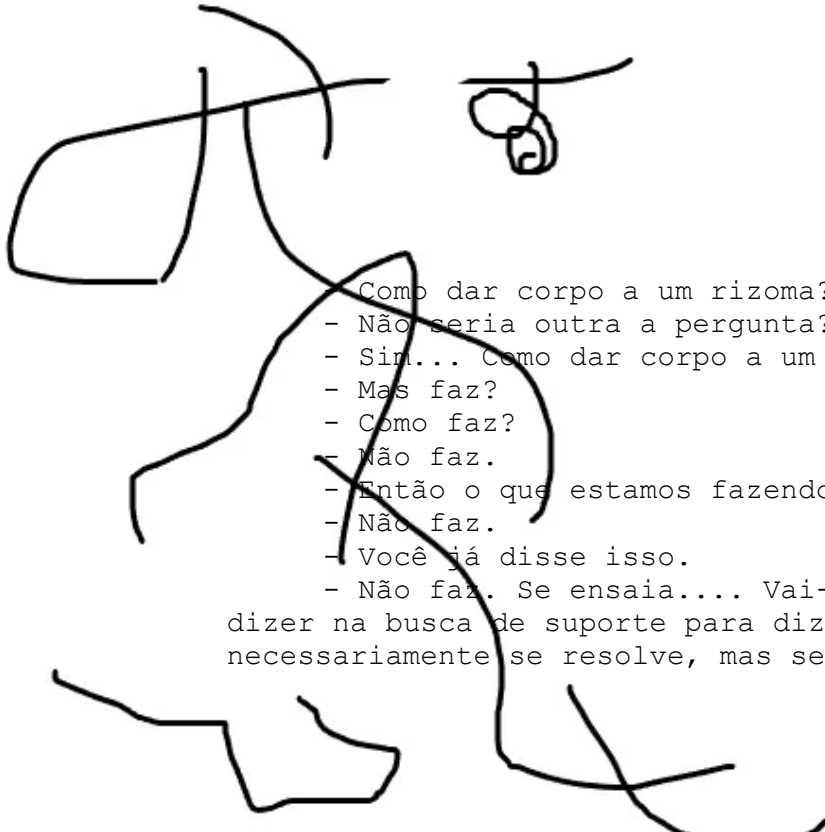
linhas de fuga, outras maleáveis, mas também há muitas linhas duras, duras como pedra. Nossos autores amigos nos dizem ainda, “as precauções a serem tomadas para amolecê-la, suspendê-la, desviá-la, miná-la, testemunham um longo trabalho que não se faz apenas contra o Estado e os poderes, mas diretamente sobre si” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 160).

Perguntamos por aqui: podem-se empedrar as palavras? Podem-se empedrar os conceitos? Pode-se empedrar a existência do outro? É que as pedras nos compõem, mas algumas vezes elas podem emergir de tal modo subjugador, encerrando por completo as palavras, os conceitos e o outro em apenas um modo de ser, que deve ser seguido como uma norma, cristalizando as palavras, tomando-as como preexistentes, como verdade.

Você pode achar que estou sendo por deveras dura, pois na agitação de uma sala de aula não se consegue atentar a tudo. Não consegui atentar cuidadosamente para a história daquela criança naquele momento, supus que ainda não havia terminado e sugeri que continuasse “Só mais um pouquinho”. Mas algum tempo depois, tendo parado e olhado com atenção, percebi minha falha. Mas a questão aqui não são as falhas que cometemos, chamo a atenção para algo tão pequeno e desimportante para poder pensar a respeito dessas coisas pequenas que fazemos todos os dias, sabe? O que há dentro do que fazemos? Como fazemos? Por vezes não vemos, porque pressupomos já ter visto e sabermos, lançando mão de orientações rápidas, pois as regras já estão dadas, é só segui-las. Automaticamente concluímos e encerramos as palavras, os conceitos, as coisas e o outro: DECALQUE, PEDRA, UNO, RAIZ.

~\*~

## Cartografia



Como dar corpo a um rizoma?  
 - Não seria outra a pergunta?  
 - Sim... Como dar corpo a um rizoma sem representá-lo?  
 - Mas faz?  
 - Como faz?  
 - Não faz.  
 - Então o que estamos fazendo aqui?  
 - Não faz.  
 - Você já disse isso.  
 - Não faz. Se ensaia.... Vai-se ensaiando uma forma outra de dizer na busca de suporte para dizer coisas indizíveis... não necessariamente se resolve, mas se ensaia e se continua a ensaiar.

(...)

... Uma pesquisa-nômade, de um corpo nômade com várias linhas ainda estruturadas, linhas duras, molares. Uma pesquisa-raiz de um corpo-árvore explodindo em hastes por todos os lados.

~\*~

*“O rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante.”*

Sílvio Gallo (2000, p.31)

Nesta *pesquisaescrita* algumas perguntas nos acompanham nos passos de cada coreografia aqui arriscada, são elas, as perguntas, que nos movem: Como estudantes surdos e pessoas chamadas com deficiência na escola se produzem, se inventam em sua corporeidade e se de(trans)formam a despeito dos padrões de normalidade que organizam majoritariamente nossa sociedade? O que seriam os tais processos de estetização da vida? Como se forjam processos de singularização que produzem a vida de outros modos nas fugas ao que está posto para os corpos surdos e *ditos* deficientes? Em alguma medida, o dançar, o rabiscar e o gaguejar com os corpos em sua potência nos dão elementos para problematizar a produção da vida, quALqueR vida e c.a.d.a. uma como uma obra de arte?

Poderíamos pensar o rabiscar, o dançar, e o gaguejar como possibilidades no exercício errante da cartografia a produzir devires na educação com surdos criando fissuras e inventando a vida?

Os rabiscos que aqui tomam forma, espaço e movimento, me acompanham no tempo já desde muito nova. Além de papel e lápis, ganham curvas de um corpo-movimento, mãos que desenham no ar em Libras, linhas, agulhas e novelos. Um rabiscar desvairado a expressar, por suas linhas, afetos e *entreafetos*... a cartografar caminhos enquanto são traçados, mapeando paisagens que nos compõem.



Março de 2017

Primeira orientação coletiva de meu texto em nosso clube-costura Coletivo (Leão, 2022). Naquele início, não entendia o que tecíamos ali juntas, nem como faria parte desse tecer. Foram 3 horas nas quais me senti sabatinada, tonta, apavorada, miúda, queria abrir um buraco e fugir.

Mas o incrível é que ao mesmo tempo, me sentia maravilhada, querendo experimentar todas as possibilidades ao mesmo tempo, ansiosa por abrir as asas e voar. Tudo muito intenso - como me é de costume experimentar. Desse dia, guardo algumas coisas como tatuadas na pele:

"Será que vou aprender a compor com o que se costuma deixar de lado na pesquisa acadêmica: arte, emoção, sentimento, relação pessoal com o que se estuda? Será que é realmente importante tratar dessas questões? (Mas, dentro de mim, gostei da ideia!) Hoje me senti maravilhada com tudo o que vi e ouvi..." (Cardoso, 2019, p.38)

Havia visto e escutado coisas que, se eu acolhesse, me fariam cortar praticamente tudo do que tinha escrito... e já tinha sido tão difícil começar... Eu sabia quão penoso foi voltar a sonhar um sonho que em minha casa ninguém entendia e que, para alguns daqueles que olhavam para o lugar de onde vim julgavam "não ser algo para mim". Afinal já tinha chegado mais longe do que qualquer um de minha estirpe, tinha feito faculdade! E havia ainda aqueles que diziam não saber como eu não tinha engravidado na adolescência como várias amigas e vizinhas que acabaram interrompendo seus estudos ...

Ao mesmo tempo, fascinada, se desenhava diante de mim uma trilha que eu não imaginava que podia arriscar dentro da universidade, muito menos na pós-graduação:

*"... Posso narrar minhas experiências de uma forma outra? Ao lerem meu texto inicial, as meninas do Coletivo me perguntaram: - cadê a bailarina? Cadê a artista no seu texto? Cadê você?"*

*"- Sua dissertação pode ser também visual.... Vamos pensar juntas?"*

*(...)*

*Eu posso narrar com imagens no meio acadêmico?*

*No palco, narro com imagens, movimentos, música, dança e teatro, uma narrativa visual que comunica uma mensagem, uma história que é compreendida pelo público, cada um a seu modo permeado por suas singularidades. Geralmente não estou preocupada em explicar e dizer o porquê, simplesmente é... e assim se faz.*

*(...)*

*De repente meus olhos se enchem de lágrimas... Mas por quê? Fiquei ao mesmo tempo admirada e com medo... Comecei desesperadamente a desenhar em um papel que encontrei e com a caneta que tinha nas mãos. Comecei a rabiscar... como fazia antigamente durante as aulas na escola.*

*Medo!*

*Saberei eu me organizar de outra forma no papel? Não posso escrever como aprendi na faculdade? E ir aos poucos inserindo outros aprendizados? Terei que mudar? Interessante essa perspectiva... mas mudar o quanto?*

*Enquanto isso, eu rabiscava o papel com força... estava exausta. Terminei, guardei meu desenho dentro do caderno.*

*Alguém atrás toca o meu braço:*

*- Ei! Mostra!*

*- O quê?*

*- O teu desenho!*

*- Não!!!*

*- Essa é a tua narrativa, mostra!*

*Perguntaram o que era o desenho, respondi: "Mãos dançando".*

*Ao que alguém retorquiu: Pensei que fosse um clamor, parece um CLAMOR!"*

*(Diários rabiscados de março de 2017 e 24 de junho de 2022)*

~\*~



~\*~

Este é (talvez) o primeiro rabisco que arrisquei rascunhar por aqui. No mestrado, esses rabiscos eram desenhos, desenhos que compunham um exercício que na época chamei de desenhografia. Desenhografava o que me atravessava, os efeitos dos encontros que tocavam a



pele. Desenhos que compunham a força expressiva de uma cartografia: “aquilo que me permite escrever na processualidade da pesquisa e que amplia as possibilidades de problematização do campo de pesquisa e do objeto que vai se forjando à medida que a pesquisa transcorre (...) “Um dispositivo para fazer-pensar repleto de linhas do ofinar, do narrar com microrrelatos e desenhografia, uma composição ensaiada e desenhografada para produzir um modo outro de narrar provisoriiedades” (Cardoso, 2019, p. 14 e 97).



Ao trazer este diário, penso no modo como meu corpo vêm inventando seus modos de rabiscar no presente-limite. No limite da experiência, um vulcão dentro de mim urge por materializar em obra os desassossegos que me roem e vibram a pele, os rabiscos, aqui ensaiados, são parte disso. “Como se sua pele reagisse mais rapidamente do que as demais ao desassossego que ele provoca. É na obra que o artista materializa o diagrama que sente vibrar em sua pele, [mas também pode acontecer por vezes de] sem por isso corporificá-lo necessariamente em alguma nova figura de sua subjetividade, a qual, diga-se de passagem, pode ser das mais travadas” (Rolnik, 1997, p.3).



Um corpo geléia viva<sup>41</sup>!

O que fazemos com o incômodo que sentimos quando, por vezes, o outro transpassa nosso corpo?

Amigas, esses diários aqui rabiscados se forjam dos efeitos de nossos encontros, os efeitos do ser atravessada por seus afetos, indagações, leituras, conversas, choros, olhares e risos. No desafio coletivo que sustentamos de “pesquisar afirmando o amargo sofrimento do pesquisar-viver, sem apresentar resultados, resolver, consertar, dar respostas, mas fundamentalmente tornar visíveis as forças que atravessam a investigação e a escrita enquanto encontro-experiência” (...) um “desafio de escrever afirmando o amargo sofrimento do escrever-viver...” (Clareto e Veiga, 2016, p.38 e 39)

Efeitos que provocam abalos e que, no limite, se fazem experiência, me transformam... Abalos provocados por um número sem fim de perguntas inquietantes que fazemos umas às outras quando nos reunimos para costurar os retalhos de nossas *pesquisaescritas*: – *Para que estou aqui se não para ser outra? Porque fazer mestrado/doutorado se quero seguir pensando/fazendo o que faço/penso desde sempre???* “Não se trata de escrever sobre um tema, uma questão, um problema e sim expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provocam em nós e o que fazemos com isso” (Ribetto, 2016, p.58). O que fazemos com isso? (...) ecoa a pergunta que nos faz a arteira-mestre, nossa querida Ane...

(...) “um grupo se debate, se enrola, se torce e se desfaz em linhas, em palavras, em escritas... (Clareto e Veiga, 2016, p. 35).

e se cuida.

Um Coletivo a funcionar como um cuidado, um cuidado de si e do outro.

Nessa *pesquisaescritavida*, por vezes meu corpo grita desde dentro: *NÃO!* Outras vezes meus olhos brilham com a expectativa: *Posso fazer de outro modo? Podemos experimentar com afetos abertos?* e me empolga! Isso que fazemos aqui coletivamente provoca em nós muitos desassossegos. Mas, também que incrível que provoque! Juntas e com outros, em especial, estudantes chamados com deficiência tramamos nossas *pesquisasescritasvida!*

---

<sup>41</sup> Referência à crônica “Geleia Viva” de Clarice Lispector.

O que pode um grupo? É que não se sabe o que pode um corpo, não se sabe o que pode um grupo: potência de afetar e ser afetado. O que pode a escrita de um grupo quando se escreve em grupo, a muitas mãos, com muitos desejos, na multiplicidade da existência-grupo? (Clareto e Veiga, 2016, p.33).

Ao longo deste platô, há diários, rabiscos, gaguejos e silêncios (não muitos desse último, eu sei). Abrindo-os sobre a mesa, puxando alguns fios, fazendo passar por eles as linhas do rizoma, penso nos rabiscos arriscados aqui enquanto caminhamos nos encontros com vocês, minhas amigas, com os surdos, com minhas avós, e penso no último princípio do rizoma que separei aqui: o princípio da cartografia.



A cartografia como o rascunhar de um mapa. Como esgarçam nossos amigos-autores o mapa

é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação(...) Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre 'ao mesmo'. Um mapa é uma questão de performance. (Deleuze e Guattari, 2011, p.30)

Nesse sentido, cartografar seria um movimento reiterante de fazer e desfazer e refazer “desenha[ndo] a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças” (Barros e Kastrup, 2009, p. 57)... é preciso um certo nível de abandono, abertura, de experimentação... e de dança.



Quem sabe tensionando diários rabiscados possamos fabricar com nossos corpos em movimento, em Libras, um exercício errante, incerto, meio titubeante em que possamos juntar fragmentos de coisas, linhas, giz, novelos, folhas, galhos, tecidos... e com essas coisas rabiscar, ensaiar, dançar e bordar cartografando a língua de nossos corpos em movimento, sua pulsão, incertezas e desejos? Cartografar de modos outros, produzindo mapas moventes, abertos, nômades, errantes... um rizoma, “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (Rolnik, 2016, p. 23).

~\*~



Vídeo 4: riZomas

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/yZ34qxQvhmc>

~\*~

### 3.2 ...Por Gaguejos e Rizomas

Gaguejos e rizomas... O que há entre esses dois movimentos?

(Um aviso)

*O leitor só verá desfilar os meios inadequados: fragmentos, alusões, esforços, pesquisas, e que não se tente encontrar aí uma frase bem-limada, ou uma*

*imagem perfeitamente coerente; o que se imprimirá nas páginas é uma  
palavra embaraçada, uma gagueira...*

Andréy Biely (apud Deleuze, 2011a, p. 146)



danç(risc)ando, sem gramática.

~\*~

gaguejos de um corpo vacilante

Fragmentos...

Rabiscar(dançar), escrever(mover), ler(caminhar),  
reler(catar)...

Riscar(gaguejar), escrever(descarregar)...

ler e rabiscar sobre o que havia.

Fazer a escrita crescer pelo meio - gaGuejar(brotar).

Trans(des)formar a língua, fazê-la descontí-NUA.

Fazer da língua gestos...

Ensurdecer a Língua

Um material constantemente rabiscado, movido, quebrado em uma  
incessante insatisfação que move e faz um material bruto e acabado  
crescer pelo meio... brotando raízes pelos lados e por dentro...

Rizomando, aqui e acolá.

Até que se rompam as fronteiras, se desfaçam as formas e as  
fôrmas (elas não suportam a gagueira).

Fragmentos...

metamorfoseios de um corpo múltiplo

(Diários Rabiscados, 11 de agosto de 2021)

~\*~

Forja-se aqui um texto/fragmento em gaguejos e rabiscos de um corpo vacilante – que vai mal com as palavras – um corpo em movimento que ultrapassa a fala em direção à língua, uma fala que rasga o corpo, ultrapassando “o organismo em direção a um corpo sem órgãos” (Deleuze, 2011a, p. 143). E por hora, gaguejar é tudo o que é possível...

O gaguejar se torna uma escolha ética no encontro com a própria língua, no encontro com a língua do outro, nos (des)encontros de corpos que falam ao movimentar-se em dança e sinais. Um texto(tese) repleto de remendos, afirmando a potência de cada rabisco, de cada linha, retalho e gaguejo. Pois que não está(rá) pronto, não se pretende acabado, mas um plano aberto para ser rabiscado, emendado, improvisado, cerzido no encontro *entrecorpos* que diferem. Corpos frágeis, desviantes, incompletos, gaguejantes, insatisfeitos.

Nesta *pesquisaescrita*, vimos conversando com nossos amigos Deleuze e Guattari (2011; Deleuze, 2011a) para forjar nosso modo de fazer cartográfico, nosso *ethos* no pesquisarpvive(res)crever. Para Deleuze a gagueira é criadora “é o que faz a língua crescer pelo meio, como grama, o que faz da língua um rizoma em vez de uma árvore, o que coloca a língua em completo desequilíbrio: mal visto, mal dito (conteúdo e expressão)” (Deleuze, 2011a, p. 143).

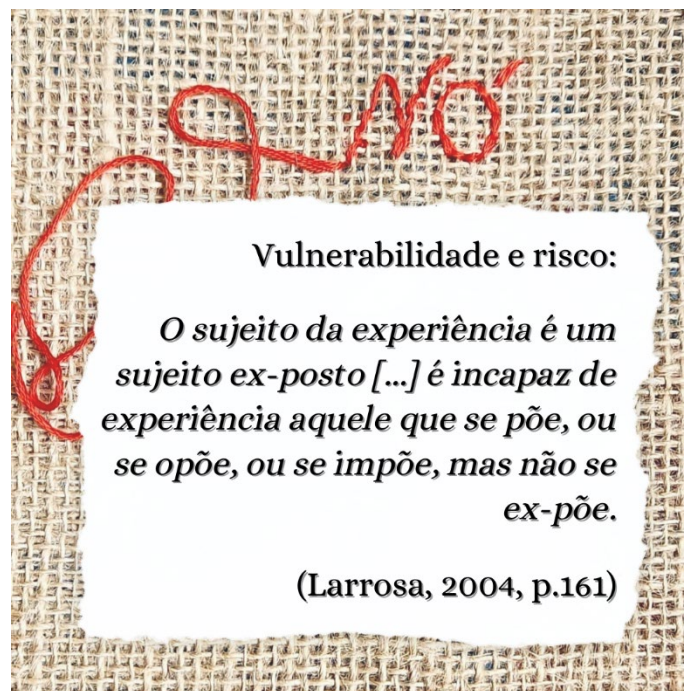
Compreendemos aqui a língua como um plano aberto e multiforme, um sistema para além da rigidez formal, a desviar da escrita majoritária, a diferir do que convencionalmente se pratica na asséptica escrita acadêmica, dita lócus da verdade. Dando a ver, na contramão, as sujeiras e sujidades minoritárias, os tateios e a própria fragilidade. Não como um modismo, ou por pura cisma..., mas eticamente também por cisma, por teimosia, pois que a vida que pulsa é fuga e urge! São titubeios repletos de manchas, arestas e deformidades.



Ao narrar o meio, nos ex-pomos, expomos nossas tentativas e tateios em uma escrita sempre em movimento que afirmamos também como científica, e possibilidade outra de experimentar o *pesquisarescrever* na academia, na tentativa de produzir algo que não nega a lógica majoritária. Pois não buscamos ficar antagonizando, as dicotomias também não nos interessam, mas arriscamos por aqui puxar outros fios, fios que nos ajudam a dar a ver e a sentir o imprevisível, as incertezas do processo, aquilo que tem a ver com a existência de outros modos de escrever, pensar e viver.

No limite da incerteza, ao esgarçar e expor as entranhas do *entre*(meio) dos processos, titubeamos. E até tombamos. Por vezes, em silêncio. Outras vezes, desassossegadas no corpo que se esforça em suportar o processo, percebemos em inquietas algaravias indiscerníveis, “é sempre em crise que gaguejamos”, (Barros e Zamboni, 2015, p. 123). “Conseguir gaguejar em sua própria língua (...) é difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga.” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 4). Eticamente, neste infundo exercício cartográfico bailado por aqui, arriscamos sustentar o estranhamento. Como estrangeiros habitando um território desconhecido, seguimos rabiscando linhas, puxando fios, acompanhando como estes fios se tramam, como se agenciam, gaguejando palavras inventadas, narrando os modos como nos produzimos no encontro de linhas – as nossas, as de outros.

Deleuze (2011a) afirma que a língua pode ser compreendida de diferentes modos: como um sistema em equilíbrio, em uma estrutura dada, onde a coerência e a coesão se dão de modo progressivo e excludente seguindo determinadas regras em que “as disjunções são necessariamente exclusivas (não se diz ao mesmo tempo paixão, razão, nação, é preciso escolher), e as conexões progressivas” (Deleuze, 2011a, p.141-142), em que os termos seguem determinada lógica ao se sucederem. Ou como um sistema em desequilíbrio no qual “as disjunções tornam-se inclusas, inclusivas e as conexões reflexivas, segundo um andamento irregular que concerne ao processo da língua e não mais ao curso da fala” (Deleuze, 2011a, p.142) com uma língua em movimento constante, balançando em diferentes



lados e direções, como uma gagueira, a gagueira afirmada enquanto “afecto da língua, não uma afecção da fala” (Deleuze, 2011a, p.142).

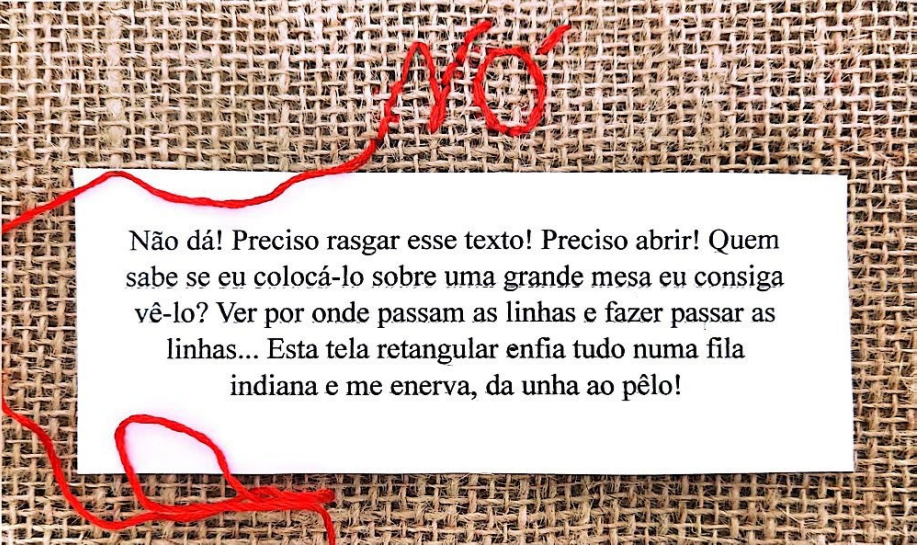
Ensaíamos aqui a escrita de um ~~textorabiscado~~ com entradas múltiplas com os cacos(restos) achados na processualidade do fazer. Achados rabiscados que não buscam compor um Texto-Tese-Todo-Completo, mas fraGmentos, cada fragmento como um todo em si mesmo dentro de uma *pesquisaescrita* fragmentada.

Quem sabe possamos seguir fazendo de fragmentos nossa matéria e, neste processo, ler demorando na leitura... ir catando palavras e rabiscando entre parágrafos. E de algum modo ir problematizando, no próprio processo de escreverler, a escrita e a leitura como campo de pesquisa. Ensaçando e fazendo do lerescreverler um lugar de experiência como “alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê” (Larrosa, 2016, p. 22). E assim quem sabe urdir uma forma de escrita que possa “enamorar a vida, quer dizer, de capturá-la e dirigi-la desde dentro... com gêneros menores, impuros” (Larrosa, 2016, p. 20). Neste processo, corremos o sério risco de escrever apenas coisas passageiras. Mas, não é assim que estamos? Entalhados todos em um determinado tempo nesta Grande Bola? Resta-nos escrever dentro de um tempo e para um tempo. Apenas provisoriiedades... o que fazemos é sempre transitório (Adorno, 2003).

... é que estamos cansados daquela CIÊNCIA grande que se quer atemporal e cheia de verdades e certezas, que fala sempre do mesmo modo, num tom de voz monótono em que parece que nada acontece e até a mais brilhante das ideias parece ter uma pálida cor cinza.

Uma *pesquisaescrita* vacilante que toma forma para além do papel, não sabemos ainda qual forma – a fôrma foi quebrada lá atrás pela febre do víRus. Que tome corpo em suas (des)formas amorfas, que possa suportar o processo, que possa suportar o outro e sua recalitrância, sua desobediência, se temos aqui uma reza que seja essa: a de nos expormos frágeis diante do outro, a produzir com o outro algo que toque o viver.

~\*~



Não dá! Preciso rasgar esse texto! Preciso abrir! Quem sabe se eu colocá-lo sobre uma grande mesa eu consiga vê-lo? Ver por onde passam as linhas e fazer passar as linhas... Esta tela retangular enfia tudo numa fila indiana e me enerva, da unha ao pêlo!

~\*~

### 3.3 ...Palavras dançantes e Rizomas

Dança e rizomas: o que há *entre* esses movimentos?

A quem diga (e eu concordo) que a dança é coisa do corpo...

Mas me encontro por aqui com você em meio a letras, certo?

Poderíamos usar essas letras em palavras organizando-as em infinitas disposições para falar sobre muitos assuntos – mas não todos, pois que tem muita coisa que nos passa que não há palavra que suporte. Mas deixemos a característica das palavras de “falar sobre” um pouco de lado agora... e se nos importássemos com o modo como usamos as palavras? Como as fazemos dançar? É possível dançar a escrita? É possível dançar a escrita e a leitura e não (apenas) fingir?

~\*~

Eis aqui uma *pesquisaescrita* que, em meio a um(a) PANDEM(ônio)IA,<sup>42</sup> convida para dançar. Faz sentido?

Uma tese, uma *pesquisaescrita* que se propõe uma dança *entrecorpos*, apesar do vírus e da distância.

Mas uma tese não é feita de palavras? de papel? de tinta?

Pode dançar? Cabem os corpos?

O que há entre a palavra escrita e a arte da dança? E a duração da escrita?

E a duração da dança?

Um durante.

Tem como pegar o durante?

Dança: arte equilibrista, frágil, errante, efêmera com a duração do instante em que acontece... Não são assim também as palavras? Efêmeras? Por aqui o são. Elas estão soltas

<sup>42</sup> Esta *pesquisaescrita* inicia-se no início do ano de 2021, segundo ano de distanciamento físico: corpos que não podem tocar-se, uso de máscaras e luta por vacinas. Um momento em que o mundo vivia (vive) a Pandemia da Covid 19, causada pelo coronavírus. Assim, em uma escrita que se produz como processo, incrustada no tempo em que é forjada, as marcas deste tempo a atravessam, a produzem e são produzidas por ela. Nos anos de rabiscção desta *pesquisaescrita* em contexto global vivemos a Pandemia da Covid 19, mas escolhemos aqui também rabiscar esta palavra como PANDEM(ônio)IA para narrar da experiência de pandemia que temos vivido em nosso país que tem a ver com todo um contexto não apenas sanitário, mas também político e social que experimentamos durante este período, como explicitamos mais diretamente a partir da página 30 na NotaPresa do platô Avós.



soltinhas... e dançam. De vez em quando, no caminho, encontramos uma ou outra pedRa, mas elas também não nos compõem?

Podem dançar as palavras?

As palavras dançam?

Como????

Como as palavras podem dançar?

*Pergunta para você:* como você, minha amiga, dançaria as palavras?

*Perguntas que me faço:*

É possível fazer as palavras dançarem ao desenhá-las de outros modos? Ao desenhar os modos como seus sons provocam meus ouvidos? Ao desenhar o modo como suas formas em papel e movimentos em Libras provocam minha pele?

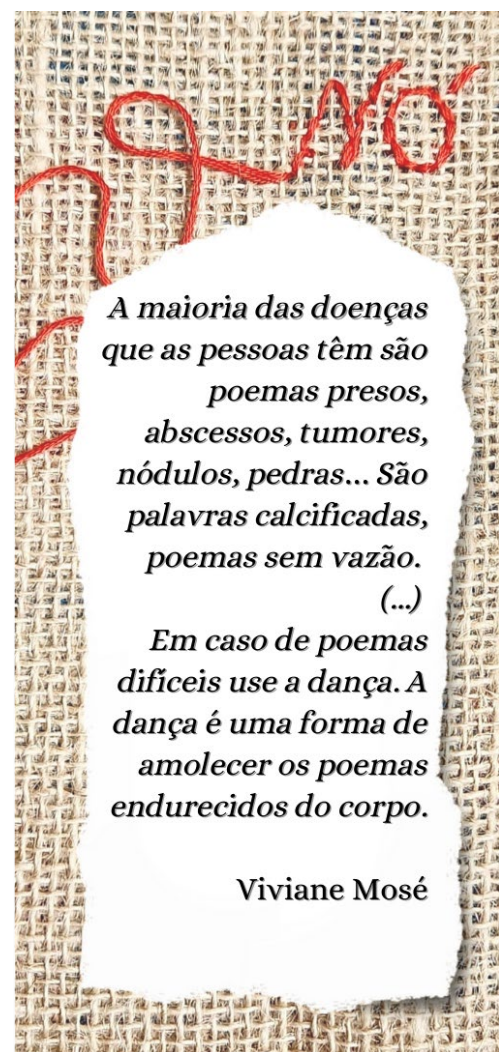
É possível fazer as palavras dançarem ao levar à máxima intensidade seus sons e suas formas?

E sua relação com outras palavras na escrita??? Sua sintaxe? É possível fazer dançar palavra com(na) palavra? Produzir outras relações entre elas? Eis o desafio. Uma relação dançante entre palavras rabiscadas e gaguejadas enquanto caminhamos e tateamos? Talvez essa seja a parte mais difícil: produzir relação entre as palavras de modo a compor uma escrita dançante... um dos desafios de uma *pesquisaescrita* que no encontro do corpo com outros corpos – corpos surdos, corpos textos, corpos avós, corpos estudantes, corpos professoras, corpos pedras, corpos rabiscos... –, no *entre* gagueja, rabisca, cambaleia e dança.

Pois que

pouco importa, neste mundo, a pergunta sobre a essência das coisas [palavras]. Estamos mais preocupados em saber como elas se combinam, como elas se compõem, como elas se conjugam. E depois, ver o que resulta dessas combinações, dessas composições, dessas conjugações. E depois ainda, perguntar-se se (sic) elas são boas ou se são más (Tadeu, 2002, p.53).

Entendendo aqui *bom* e *mal* não no sentido moral de bem e mal, mas em relação àquilo que produz vida, se estas combinações aumentam ou se diminuem a potência de vida, alegria e gozo. (Deleuze, 2019)



Podem palavras dançantes, rabiscos, gaguejos, linhas e novelos aumentarem a potência de vida nos encontros com outros corpos em Libras e em Português? O que acontece quando corpos com línguas diferentes se encontram para dançaR(abiscar)?

(...)

~\*~

Podemos colocar para dançar os conceitos, as palavras e as coisas? Talvez possamos perguntar aos animais.

...disseram os animais ao profeta Zaratustra: “*para os que pensam como nós, as próprias coisas dançam*” (Nietzsche, 2021, p.200).

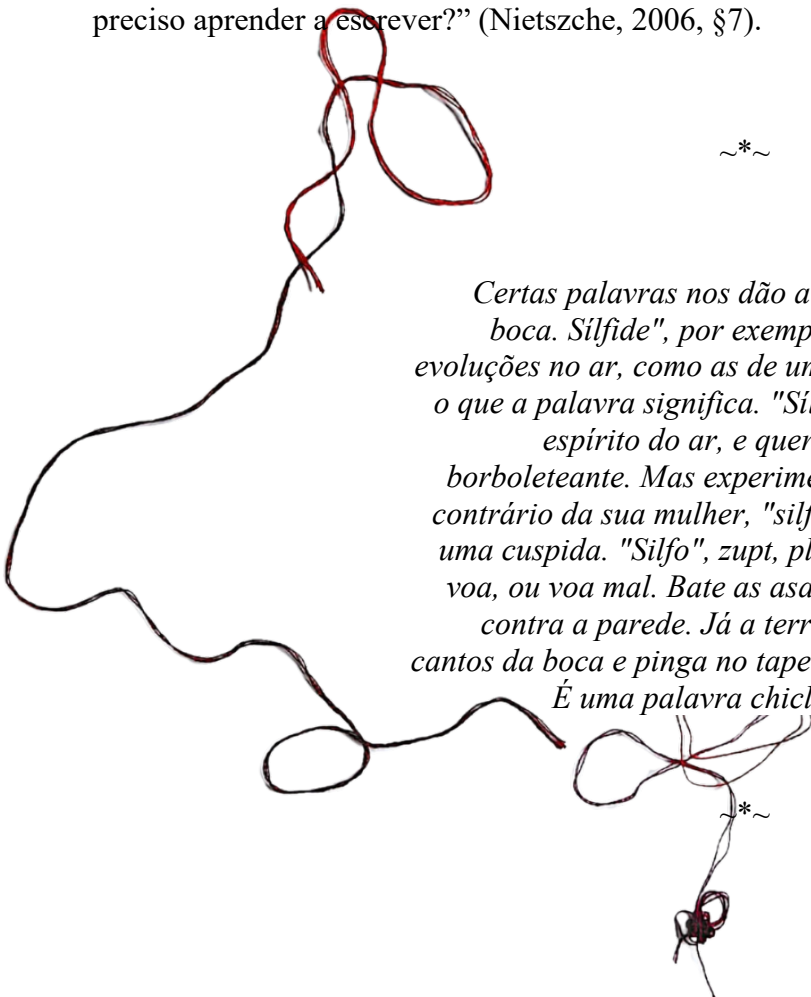
Com outros, com os animais e suas coisas, arriscamos propor aqui o dançar como *ethos*, como pulsão, como vida. O dançar como possibilidade de pesquisa e escrita em educação no encontro com estudantes surdos, textos, sábias avós, coisas e pedacinhos de coisas... “o dançar em todas as suas formas, o saber dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras; ainda tenho de dizer que também é preciso saber dançar com a pena, — que é preciso aprender a escrever?” (Nietzsche, 2006, §7).

~\*~

### ***palavRas dançanteS***

*Certas palavras nos dão a impressão de que voam, ao saírem da boca. Sílfide”, por exemplo. É dizer “Sílfide” e ficar vendo suas evoluções no ar, como as de uma borboleta. Não tem nada a ver com o que a palavra significa. “Sílfide”, eu sei, é o feminino de “silfo”, o espírito do ar, e quer mesmo dizer uma coisa diáfana, leve, borboleteante. Mas experimente dizer “silfo”. Não voou, certo? Ao contrário da sua mulher, “silfo” não voa. Tem o alcance máximo de uma cuspida. “Silfo”, zupt, plof. A própria palavra “borboleta” não voa, ou voa mal. Bate as asas, tenta se manter aérea mas choca-se contra a parede. Já a terrível palavra “seborréia” escorre pelos cantos da boca e pinga no tapete... Seria o caos. E “caos”, você sabe. É uma palavra chicle-balão. Pode explodir na nossa cara.*

Luis Fernando Veríssimo (2008, p.67)





Um aviso (caso ainda não tenha percebido): todo este textotesedançadorabiscado é pura implicação, uma *pesquisaescrita* feita de papel e carne (e papel, e carne, e tempero, e avós, e cacos, e Libras, e rabiscos, e pausas, e gritos, e outros, e, e, e...). Vamos puxar mais algumas linhas guardadas e tentar dizer como se forjam as tais palavras*dançantes* que veem pipocar por aqui?

~\*~

No Ensino Médio, uma magrela dançArina foi matriculada em uma escola que não queria, a mesma que a trans(de)formaria viceralmente: IEPIC (Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho). Lá, já no primeiro ano, essa dançArina conheceu um senhor de barbas brancas, olhos gentis e língua afiada chamado Paulo Freire. Lá também conheceu um período do dia chamado “tarde”, aquele espaçozinho depois do almoço que ficamos mais moles entre às 13horas e o lanche das 17h. Uma época em que uma adolescente que estudava no centro da cidade, à distância de dois ônibus lotados de sua casa, sente-se livre e se dá a liberdade de fazer o que quiser depois da escola (das 13h às 17h nos dias sem estágio).

Foi, nesse tempo, que ela descobriu que no Centro havia algo que na periferia só havia conhecido quando bem pequena, com uma tia preta contadora de histórias, moradora do 3º andar da escola no Reino Encantado dos Livros: BIBLIOTECAS! Sim, com letras garrafais e com S de plural! O Ensino Médio no IEPIC apresentou para uma dançante adolescente – que antes não queria ser professora – um mundo novo, um MUNDO GRANDE, livre para ir e vir. Nessa liberdade, a já um pouco crescida, a bailArina escolhe “O Reino Encantado” e se apaixona por livros, por ser professora e devém-coreógrafa de palavras inventadas.

Lá era um lugar no qual a menina magrela podia ir e vir entre livros os mais variados, pelo tempo que quisesse... Você entende? Pelo tempo que quisesse! “*É tudo o que uma pessoa grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer*”<sup>43</sup>.

Ao se aproximar do lugar mágico, fingia que não tinha o que finalmente podia ter. “*Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece até que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.(...) Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante*”<sup>44</sup>

~\*~

---

<sup>43</sup> A felicidade clandestina de Clarice, 1995, p.54.

<sup>44</sup> A felicidade clandestina de Clarice, 1995, p.55.

Descobre, como quem escava a própria cidade na procura de tesouros, castelos enormes cheios de livros: Bibliotecas, Sebos e Livrarias... nas bibliotecas, passava a maior parte das tardes, em algumas – as que eram gratuitas– se tornou sócia... Nos sebos, os autores clássicos eram baratinhos, com 1 real conseguia comprar até 3 livros! E nas livrarias, podia ler e folhear quantos livros quisesse enquanto suas pernas aguentassem em pé. Foi assim que lendo o pai (na biblioteca) encontrou o filho (em um sebo): Verísimos.

E o filho a transportou para um falar de criança quase esquecido na memória: sentir no palato o tom, o gosto e o vibre do som das palavras, sentir no corpo também, em especial no corpo... Encantar-se com alguma palavra qualquer como se fosse pela primeira vez, mesmo sendo aquela mais comum e repetir e repetir e repetir brincando até que ela se transformasse em outra coisa.

*Sílfide: certas palavras nos dão a impressão de que voam, ao saírem da boca.*

*Silfo: tem o alcance máximo de uma cuspada.*

*Seborréia: escorre pelos cantos da boca e pinga no tapete.*

*Borboleta: bate as asas, tenta se manter aérea mas choca-se contra a parede.*

Isso!

Exato.

BorboleTA!

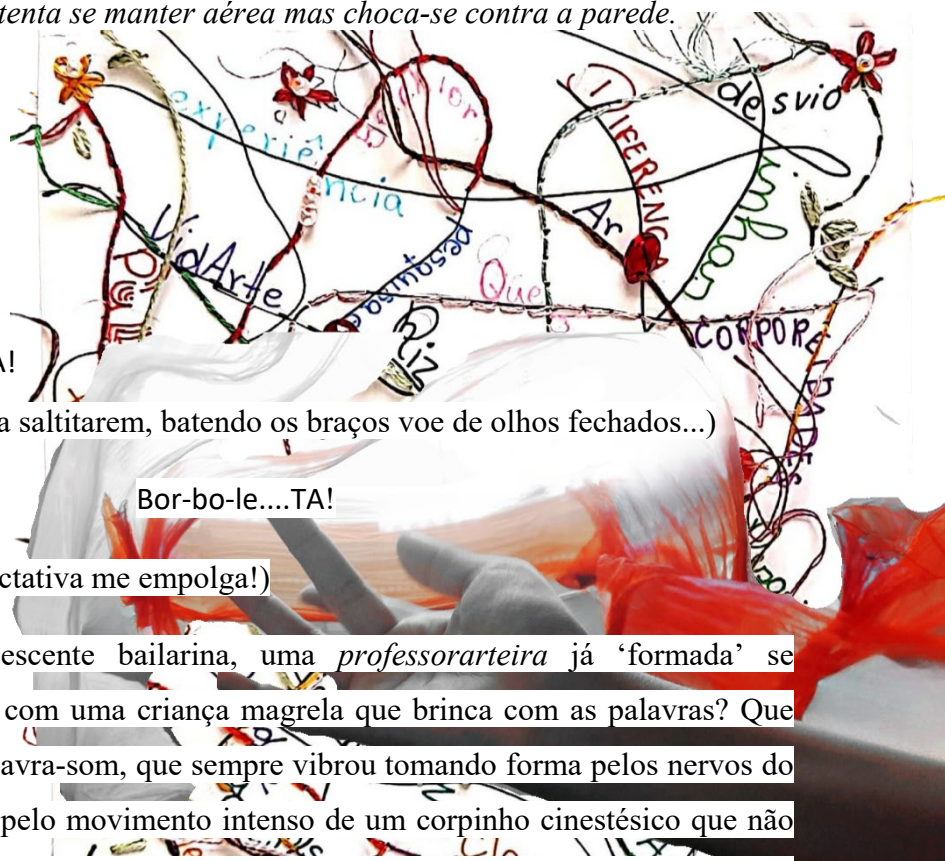
Tenta dizer: Bor-bo-le-TA!

(Coloque seus pés a saltitarem, batendo os braços voe de olhos fechados...)

Bor-bo-le....TA!


Bateu? Não foi?! (a expectativa me empolga!)

Agora junta uma adolescente bailarina, uma *professorarteira* já ‘formada’ se embolando de novo, e de novo com uma criança magrela que brinca com as palavras? Que brinca com a palavra-tinta, a palavra-som, que sempre vibrou tomando forma pelos nervos do corpo, espiralando e escapando pelo movimento intenso de um corpinho cinestésico que não para quieto na carteira. Que cresceu, *professorarteira*, agora em arredondadas formas de um corpo outrora esguio a brincar também com a palavra-gesto, palavra-sinal, aquela chamada de Libras que toma de assalto os nervos e a faz voar devindo outros tempos todos em um só.



Ok. São muitos tempos em um só. Mas, esquece o relógio, a idade, vem comigo e sente tudo isso agora, no tempo do já, esse tempo que chamamos presente. “*Não se pode... traduzir só se compreende sentindo com o coração*”<sup>45</sup>. Talvez a gente encontre junto isso aí na sua língua que faz vibrar seu corpo também.

Por ora, fale: Bor.bo.le.TA!

Por ora sinalize: 

(voou? Ou bateu?)

Outro aviso: esqueça o dicionário (só por essas linhas, ok?). Apenas, sinta.

~\*~

#### FOFOCA:

*Sabia que lá atrás, quando ainda era apenas jovem arteira a sonhar com o ofício de professora o sapo barbudo, tomou seu rosto entre as mãos, olhou nos seus olhos e disse: que o sonho dele era que a filha da empregada tivesse o direito de entrar na universidade... ela tomou pra si e sonhou também.*

<sup>45</sup> Paráfrase. Deleuze e Guattari, 2021.



## sutiÃ...

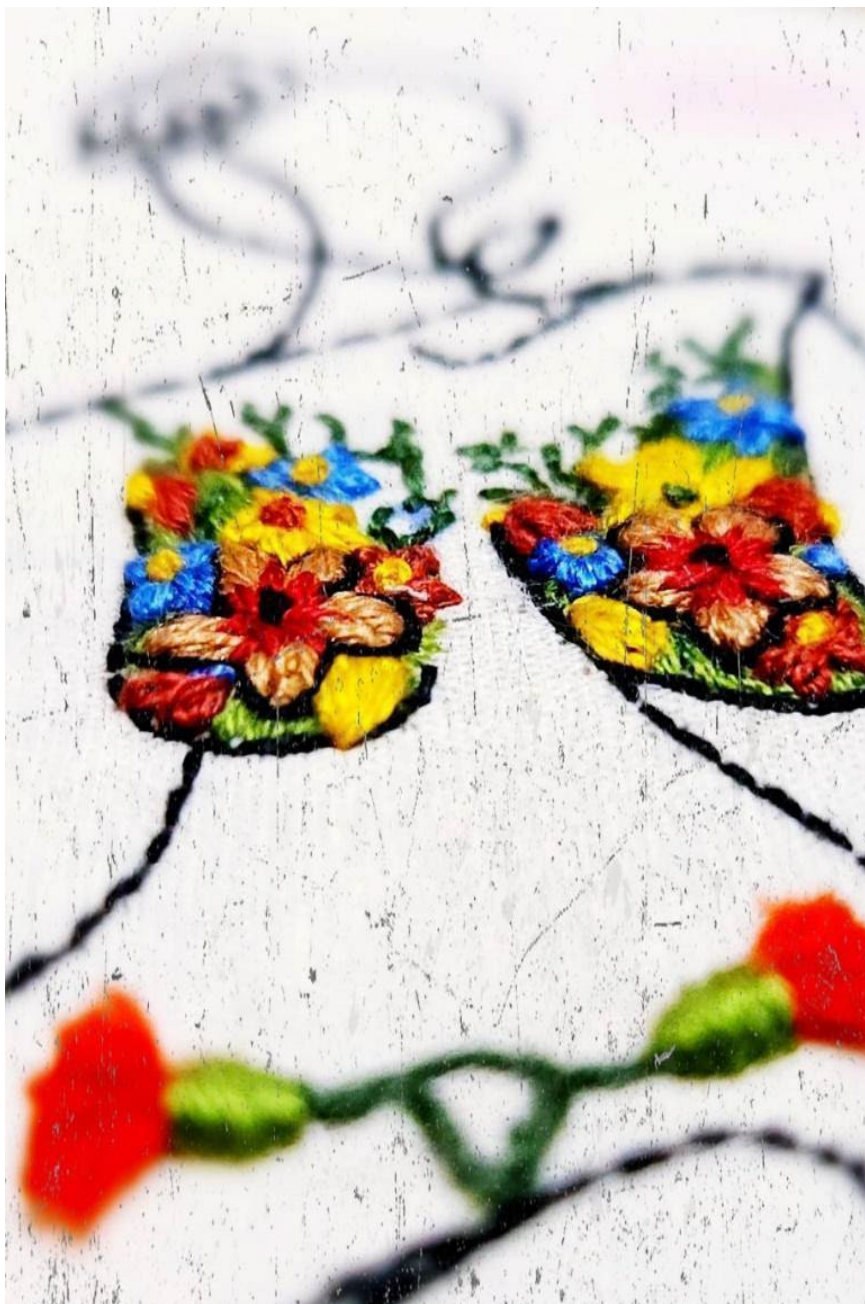
Não sei você, mas ao lersentirdançar a palavra-sinal Bor.bo.le.TA eu lembrei da palavra **sutiÃ...** (escrita assim mesmo e de outras formas mais, mas vamos devagar, não quero que desista logo de cara).

Lembrei de três crianças pequenas da educação infantil em um dia quente, correndo com amassadas folhas de jornal nas mãos brincando de ler, bem antes do tempo em que os adultos diriam que já sabiam ler. No faz de conta, pegavam e abriam as folhas, olhando atentas aquele mar de letras, e se revezavam, cada uma a seu turno, para pegar o jornal e ler para as outras, enquanto estas ouviam atentamente e aguardavam sua vez. Até que, entre uma lista enorme de palavras inventadas, uma das crianças lê a palavra: **sutiÃ**.

Pronto.

Acabou a brincadeira.

E começa outra brincadeira muito mais divertida: falar uma palavra proibida. Proibida por quem? Até hoje eles não sabem. Mas que era proibida, isso era. Repetiam “**sutiÃ**” e escondiam o rosto. E repetiam e gargalhavam. E ouviam o outro dizer e achavam ainda mais engraçado. E falavam com vozes diferentes, em vários tons, sentiam o “**Ã**” lá no fundo da garganta (era quase sufocante). E repetiam sussurrando. Menos gritando. Gritar não podia, a



palavra era proibida, lembra? Mas gargalhar alto, isso sim podia. E quem olhasse não entendia. Era um segredo deles, só deles. Repetiram aquela palavra a semana toda de diferentes modos, baixinho perto dos adultos, deixavam a professora e os pais enlouquecidos e se riam sem ninguém entender. Era seu segredo.

~\*~

Como?

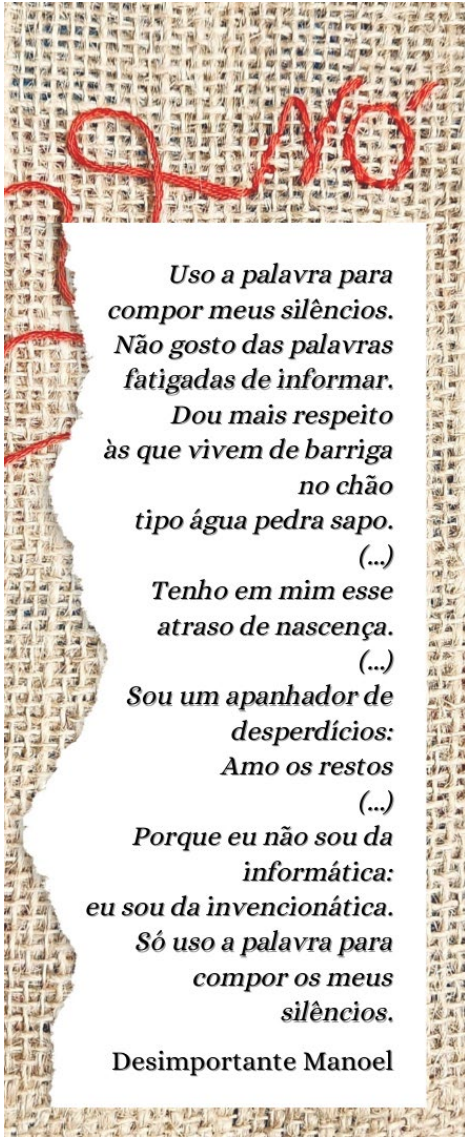
Palavras da superfície do *como*. Apenas *como*, sem porquês.

Chegando aqui, é possível que você já tenha sentido que não dá para necessariamente compreender o que estamos tentando dizer. Compreender naquele sentido dicionarizado de “*entender racionalmente, conter dentro de algo, abarcar em si mesmo; carregar em sua essência; capturar*”<sup>46</sup>. Por isso, as linhas daqui contêm apenas o emaranhado *como*. Uma língua gaguejante forjada no presente, com memórias catadas de um corpo vacilante que vai mal com a palavra acostumada... Vamos continuar então variando um pouco mais por aqui e devindo outros e “não se trata de uma semelhança entre o comportamento de [uma criança] um animal e o do homem; e muito menos de um jogo de palavras. Já não há homem, nem animal, [nem criança] visto que cada um desterritorializa o outro, numa conjunção de fluxos, num continuum reversível de intensidades” (Deleuze e Guattari, 2021, p. 45) de idas, e vindas e quebras, e voltas, e repetições, e voleios, sempre em movimento.



---

<sup>46</sup> Fonte: <<https://www.dicio.com.br/compreender/>>



Brincando, jogando e devindo outros modos de existir fazendo “vibrar sequências, abrir a palavra às intensidades interiores inéditas; (...), uma utilização intensiva a-significante da língua” (Deleuze e Guattari, 2021, p. 45), por isso nem sempre nos importam os dicionários, mas arriscar pensar as palavras de modos outros, sentindo-as, criando dentro delas e com elas outras possibilidades com sua cadência, sua forma... arriscando a experimentar sinais em Libras na vibração do corpo, descobrindo seus gostos, vibrações e sons. Nesta coreografia, catamos algumas palavras e sinais, uns abandonamos pelo caminho, outros guardamos em bolsos quase esquecidos, outros pertinho do coração para rememorar constantemente. Fazendo usos, outros usos possíveis da língua dentro da própria língua, usos menores, sempre menores.

Fazendo usos, brincando com a língua dentro da Língua Grande, estabelecida e cheia de regras (seja a Língua Portuguesa ou a Libras, ambas são monumentos prescritivos e compulsórios). Fazendo usos da palavra-som, e da palavra-gesto, como uma criança surda criando e descobrindo muitas formas e possibilidades e intensidades para expressar o que sente ao dizer de tantos modos o sinal G.O.S.T.O.S.O, ou como uma estrangeira bailarina descobrindo com os surdos as nuances do movimento da palavra-gesto N.U.N.C.A. que ecoa infinitamente ao fazer seus dedos ondularem (ondulações que nada tem a ver com o significado da palavra nunca).



Devir-outros, qualqueRes de coisas qualquereS: mulher, animal, surdo, estrangeiro, etc. Um devir sempre minoritário, um “não fingir, não fazer como ou imitar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 5) e intensidades, desde dentro da escola, com crianças surdas, com crianças que carregam diagnósticos nos fluxos de uma vida categorizada, marcada, setorizada e rotulada.



Em crise – no momento mesmo em que escrevemos estas linhas – fazemos a palavra dançar para encontrá-las com elas sentidos outros para nossos corpos serem como são, cavando momentos de liberdade em uma língua maior que se quer acadêmica, fazendo escorrer (como a palavra seborreia do filho Veríssimo) uma monotonia de palavras acostumadas e em uma língua maior que se quer médica a imperar nos corpos de estudantes ditos com deficiência na escola.

Há que se ter cuidado aqui com a palavra liberdade, cavar momentos de dita liberdade não seria algum tipo de salvação, ufanismo, em qualquer sentido escatológico ou teleológico. “Não se trata de liberdade por oposição à submissão, mas apenas duma linha de fuga, ou melhor, duma simples passagem, à direita, à esquerda, onde quer que seja, a menos significante possível” (Deleuze e Guattari, 2003, p. 24). Uma passagem, cavar uma passagem que nos sirva no presente, no agora, que pode não fazer sentido depois, mas que nos é visceral neste exato momento, que nos permita respirar até que não sirva mais e seguiremos cavando

outras. Rabiscando, quando não se pode mais escrever, gaguejando o que não se consegue falar, catando palavras que sobram pelo chão, apanhando sinais pendurados nos cotovelos, fazendo vibrar aquelas que nos grudam no céu da boca e no céu da mão ao “escrever como um cão que faz um buraco, um rato que faz a toca. E, por isso, encontrar o seu próprio ponto de subdesenvolvimento, o seu patoá, o seu próprio terceiro mundo, o seu próprio deserto” (Deleuze e Guattari, 2003, p. 42).

~\*~

*De modo algum* Cartografias  
*ser livre,*  
*uma saída,* do *mas encontrar*  
*uma entrada,* Corpo  
*ou bem*  
*ou bem*  
*um lado,*  
*um corredor,*  
*uma adjacência,*  
*etc<sup>47</sup>.*

~\*~

E no meio dessas linhas lembro da bailArina serelepe no Curso Normal, que em Libras aprende seu nome, como que pela primeira vez, e gagueja. Percebe-se estrangeira. E de novo, como as crianças e seu segredo: repete, repete, repete e brinca... “As crianças são bastante hábeis no seguinte exercício: repetir uma palavra cujo sentido é apenas vagamente pressentido, para fazê-la vibrar sobre si mesmo” (Deleuze e Guattari, 2021, p. 43).

Então, a bailArina rouba as palavras novas que lhe disseram ser sinais, abandona de novo seus sentidos e torna-as corpo, movimento, onda nos dedos que aprendem agora a bailar a Libras, ao sinalizar o próprio nome, ao repetir seus primeiros sinais e transformar a Libras em outra coisa, em seu corpo.

~\*~

---

<sup>47</sup> Deleuze e Guattari, 2021, p.17



Vídeo 5: Palavras dançantes

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/hs8it0Lzw8A>



### 3.4 Nota solta, soLtinha (ii)

Roubo palavras de outros. Confesso. Transformo o que não é meu em minhas palavras alheias (Bakhtin, 2011).

Com uma bolsa a tiracolo (com alguns rasgos aqui e ali), sigo catando. As palavras misturadas, rabiscadas e costuradas se tornam palavras sem dono, uma cacofonia polifônica. Por vezes eu as como no café, as rumino de tardinha, as amarro a noite em meu travesseiro e, assim, aos poucos, elas se tornam, também, minhas.

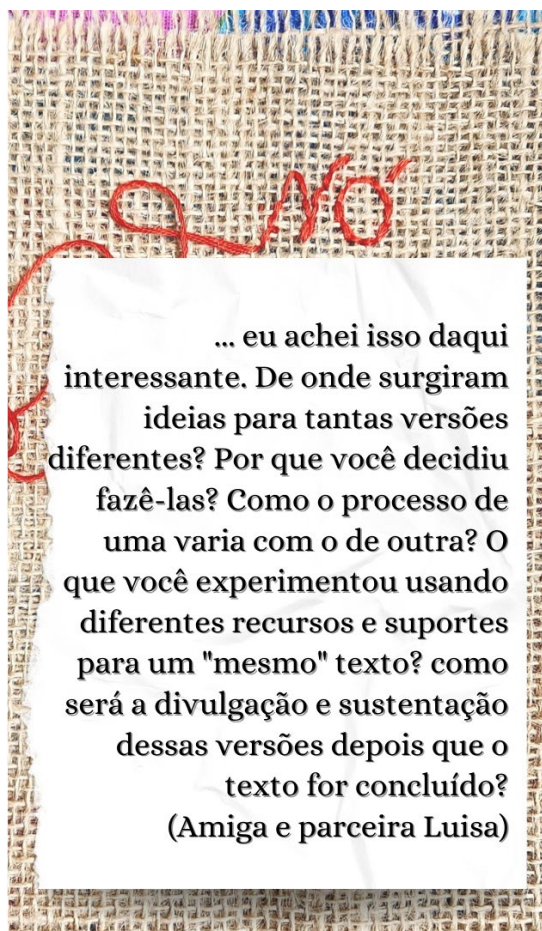
Trago neste textorabiScado palavras roubadas, catadas, gaguejadas, rabiscadas e costuradas no desejo de rascunharmos juntas nossa coreografia...

Essas minhas palavras, em outras vidas, roubei de muitos bolsos – não lembro de metade deles, é verdade, mas alguns ainda trago comigo quase como monumentos. Sim, pois sou assim também, por vezes, árvore com raízes profundas. Mas, me recuso a fazer disto aqui uma arborescência sem fim...

Com a ajuda dos amigos Deleuze e Parnet (1998) penso sobre ato clandestino que trago desde menina. De andar catando coisas com uma rota bolsa a tiracolo. Roubo palavras de *outrem*. Nossos amigos, em uma musical conversa com Bob Dylan, escrevem que roubar não é o mesmo que plagiar, imitar ou fingir. Roubar diz de algo fora, que passa no meio, um *entre-dois*. É sempre uma dupla-captura, um duplo-roubo. Encontro outros e, nesses encontros, produzimos algo que “já não é de ninguém, mas está ‘entre’ todo mundo” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 17), Um duplo-roubo que não se faz entre duas, três, quatro pessoas, mas que “se faz entre ideias, cada uma se desterritorializando na outra, segundo uma linha, ou linhas que não estão nem em uma nem em outra” (Deleuze e Parnet, 1998, p.26). O que foi roubado já não é o mesmo que havia antes, mas restos de uma evolução a-paralela a produzir, no agenciamento do *entre-dois*, outra coisa. Um encontro é isso aí.

Bakhtin (2011) fala sobre as palavras de outras pessoas, o que ele chama de palavras alheias que adentram o contexto da consciência de quem escreve.

No processo de escrita, o autor se torna depositário das palavras do outro, estas palavras se tornam anônimas por apropriação, são absorvidas pelo autor e depois são reelaboradas e, então, pela consciência criadora, tornam-se minhas palavras. Um processo polifônico. De muitas vozes. (Cardoso, 2019, p.41)



Estamos aqui a fabular a autoria, a brincar com as referências, a desafiar o cansaço do leitor, no meio a infinitas notas, a quem sabe desistir das etiquetas e apenas despir-se conosco e expor a própria nudez. Minha amiga, fizemos várias versões desse texto: uma para a biblioteca repleta de parênteses com as referências como dita a ordem da ABNT, uma física costurada à mão, um mural coletivo chamado *Padlet*<sup>48</sup>, um site<sup>49</sup> que é um completo emaranhado no qual se entra e não se sabe onde é seu fim ou início, e versões em arquivo pdf com os platôs tão soltos quanto suas notas.

Ah, você já deve ter percebido que aqui falamos em primeira pessoa. Oscilo (oscilamos) entre o singular e o plural. Mas esse texto é de quem? Quem é seu autor? De qual bolso foi retirado? Qual a etiqueta está pregada em seu avesso? *O avesso, do avesso, do avesso...*<sup>50</sup>

É que nos encontramos com muitas gentes, um encontro entre desconhecidos. Nesses encontros entre desconhecidos, pego/pegamos sorrateiramente algo que não me/nos pertence, roubo(amos) algo sem valor, insignificante, que talvez não sentiriam falta, nem se dariam conta... mas que não é meu/nosso. E deixo(amos), sempre deixo(amos) algo. Algo que não pediram, algo que não procuraram. Algo íntimo, algo meu, algo nosso. Como se ao passar por ali, eu(nós) esquecesse(mos) e deixasse(mos) cair algo também. E assim “*nos misturamos aos poucos trocando itens insignificantes*”<sup>51</sup>

Aqui cabem diferentes tipos de roubo. É que em nosso Coletivo, temos a mania *condenável* de entrar nos textos umas das outras. Um olhar atento e criterioso poderá encontrar *aqui* e *ali* algumas mesmas palavras, trechos inteiros que não pertencem nem a uma ou a outra, mas a várias, uma multidão. Trechos que se repetem em seus assim nomeados *textos monográficos* (de uma só?). Nessa fabulação, talvez estejamos de algum modo

<sup>48</sup> Versão produzida para o exame de qualificação: <https://padlet.com/arinanina/ui77xauh021oafi0>

<sup>49</sup> Link do site da tese: <https://www.entrecorporeidades.com/>

<sup>50</sup> Caetano Veloso

<sup>51</sup> Inspiramo-nos aqui em um encontro feliz com o filme “Drive My Car” e trouxemos um trecho da versão em português de sua legenda.

esgarçando os limites do que convencionalmente se chama de autoria, brincando e invertendo, ao menos por breves momentos, isso que temos na universidade de escrever textos monográficos, que *pertencem* a um só e que quando um outro entra está sempre destacado e acompanhado de sua devida e obrigatória etiqueta.

Esta é uma escrita com corpo dentro, uma corporeidade de corpos vários. Essa língua que circula nas redes de especialistas, a língua dos apenas Cientistas, dos críticos de produção de verdades únicas são do plano de línguas que não se dirigem a ninguém, “*que constrói um leitor ou um ouvinte totalmente abstrato e impessoal. Uma língua sem sujeito só pode ser a língua de uns sujeitos sem língua*” (Larrosa, 2018a, p.59). Uma língua despovoada que se pretende universal, que fala para Todos, mas um Todos abstrato, sem corpo que na verdade não é ninguém. Uma língua de ninguém para corpo algum, a “*língua que falam os fabricantes, os donos e os vendedores de realidade*” (Larrosa, 2018a, p.62).

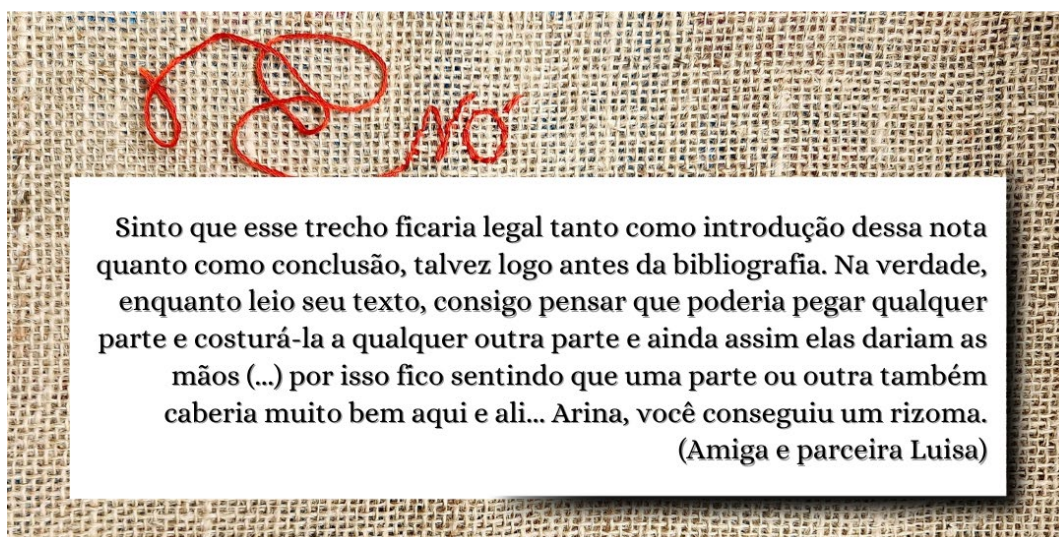
Não queremos falar apenas essa língua. Apesar de saber que d(n)ela também somos formados. Queremos juntas (sempre juntas) produzir uma língua que caiba a experiência, sempre singular, não individual, mas singular. Quem sabe ensaiar uma língua para conversação “*para ver até que ponto ainda somos capazes de nos falarmos, de colocar em comum o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros sentidos ou a ausência de sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos (...) em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós*” (Larrosa, 2018a, p.71).

Aqui falamos em primeira pessoa, oscilando entre o singular e o plural, pois sustentamos (ou ao menos fazemos o esforço de) que “*para podermos nos falar precisamos falar e escrever, ler e escutar talvez pensar, em nome próprio, na primeira pessoa, com as próprias palavras, com as próprias ideias. Obviamente, só podemos falar (e escrever) com as palavras comuns, com essas palavras que são ao mesmo tempo e de todos e de ninguém (...) Falar (ou escrever) na primeira pessoa não significa falar de si mesmo, colocar a si mesmo como tema ou conteúdo do que se diz, mas significa, de preferência, falar (ou escrever) a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que se diz ou pensa, expor-se no que se diz e no que se pensa. Falar (ou escrever) em nome próprio significa abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos. Além disso, trata-se de falar (ou de escrever), talvez de*



*pensar, em direção a alguém. A língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos (...) falar (ou escrever) em nome próprio significa também fazê-lo com alguém e para alguém.”* (Larrosa, 2018a, p.70).

Por fim (só que não), não sei você, mas não gosto de quebrar a composição desta coreoGrafia com uma infinidade de parênteses, nomes em caixa alta, e referências, e números sem fim – por mais experimental e irregular que seja o ensaio que fazemos aqui, tenho meus caprichos. Se você quiser mesmo saber de quais bolsos roubamos tais palavras, caso faça questão – não prometo sucesso em todas, mas – parte desses bolsos você não encontrará (ENTRE PARÊNTESES) bloqueando em CAIXA ALTA nossa cambaleante coreoGrafia, mas rabiscado em algum canto pelas faces destes ramificados blocos, ou com links e hiperlinks, ou amarrotados em algum lugar com seu devido nome, endereço e número do sapato. Boa sorte!



~\*~

## 4 PLATÔ – ENTRECORPOREIDADES

*/entrecorporeidades/*

*/encontro/*

*/entre/*

*/intermezzo/*

*/intermezzi/*

*/meio/*

*/.../*

~\*~

Havia combinado o início desta oficina com a professora surda Renata...

Renata não chega. Ela faria essa parte tão bem... Contar maestralmente, com sua língua, uma história produzida por surdos... Mas ela não chega.

Dou início à contação da história que seria o *start* para a oficina. Em dado momento, Elen e Raquel caem na gargalhada, dizem que o sinal que fiz estava completamente errado, Raquel pega minhas mãos nas suas, mostrando a forma correta.

(Que sinal? É segredo, não contamos para ninguém, combinamos não contar.)

Passamos a alguns jogos, a professora Renata chega e entra na roda brincando, tirando fotos e, vez por outra, intervindo e explicando algo em Libras.

Brincamos de morto-vivo-meio...

Paulina é uma estudante surda que caminha de outras formas, que possui outros modos de estar em pé, sentar e se equilibrar... após a orientação inicial, passa algum tempo balançando o corpo, parece estar pensando em como seguir os comandos da brincadeira...

Morto-Vivo-Meio... não adianta querer "poupá-la", ou ajudá-la... um estudante se aproxima para apoiá-la, ela sacode os ombros se desvencilhando e o afasta... quer tentar sozinha.

A professora Paloma, que atua como guia e intérprete de Hiago, um estudante com surdo-cegueira (aquele que dança funk), vendo-a quase cair, se assusta e corre para

ampará-la. Paulina *lagartixeando* se desvencilha. Quer tentar sozinha.

Fico observando...

Ela cria seus modos: inclina o corpo para frente, ombro direito mais abaixo, com uma das mãos mais próximas ao chão, arqueia as pernas, pés dobrados para fora... olhamos apreensivos. Hesitamos. Ela parece que vai cair.

Novamente os comandos: "Morto-vivo-meio"... e não é que... Paulina iça o corpo e abaixa-o, utilizando as mãos e os joelhos de um modo singular... mas ágil!... várias e várias vezes... e a cada movimento, ri. Ri alto! Feliz, orgulhosa e envaidecida mesmo!<sup>52</sup>

Em seguida, fazemos um círculo. De mãos dadas, temos de passar por nossos corpos um bambolê sem soltar as mãos. Paulina vai criando sua ginga.

No final de cada jogo, ela vibra!

- Consegui!

(...)

Ao fim da tarde, quando chego em casa, minhas costas doem, doem muito...

Olho algumas das fotos que tiramos naquele dia. Em duas delas, eu apareço conversando com eles: Meu rosto e minhas mãos expressivas ligadas a braços que saem de ombros e costas completamente arqueadas, projetando-me para frente, no movimento de todo um corpo que anseia por encontrar.

(Diários rabiscados, maio de 2018. Cardoso, 2019, p.136)

~\*~

/encontro/

/entre/

/intermezzo/

/intermezzi/

/meio/

/.../

Não sou *eu* ou o *outro*

Mas algo que rola *no meio*.

---

<sup>52</sup> Uma referência ao primeiro livro de uma orgulhosa menina magrela, lido do início ao fim em suas 63 páginas. "Feliz, orgulhoso e envaidecido mesmo" de Nani, 1987, o ano em que ela nasceu.

“um efeito ziguezague, algo que passa, ou que se passa entre dois... alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção” (Deleuze e Parnet, 1998, p.14-15)

“esse ‘entre-dois’ das solidões”

(Deleuze e Parnet, 1998, p. 17)

Sempre fora e entre.

O que acontece *entre* o outro e eu, e um livro, e um vírus, e uma pedra, e línguas outras, e surdos, e avós, e afetos, e gaguejos, e rabiscos e, e, e...?

...uma gagueira...

...uma cacofonia de *entres*...

### Entrecorporeidades múltiplas

~\*~

Certa manhã, desço, mais uma vez, para o recreio com a turma e encontro, no pátio, Sara (amiga de Coletivo) e me aproximo, como habitualmente, para dar um ‘Oi’. Percebo que Sara está cercada de adolescentes, estudantes surdos, ouvintes e um estudante com cegueira que estava interessado em aprender Libras e, aparentemente, em conhecer adolescentes surdas também. Sara está ensinando Libras para ele através do tato e apresenta-o a duas meninas surdas que ali estavam. Entre risos e um pouco de timidez, ele é batizado<sup>53</sup>. Uma das meninas dá a ele um sinal que tem a ver com a letra inicial de seu nome e o boné que ele sempre usa, Sara explica que esse sinal é como o nome dele só que em Libras... O trio arrisca conversar um pouco, Sara explica às meninas que para ele compreender o que elas dizem é necessário fazer os sinais nas mãos dele. O toque das mãos gera ainda mais risos entre eles.... Mas eles iniciam uma conversa.... e seguem conversando...

(Diários Rabiscados, 25 de maio de 2017. In: Cardoso, 2019, p. 91)

~\*~

<sup>53</sup> Nas interações entre os surdos e surdos e pessoas não surdas, cada pessoa é identificada com um sinal, para além de seu nome em português, que recebe como num ‘batismo’, sempre de outra pessoa surda. Esse sinal geralmente tem a ver com alguma característica da pessoa em questão e pode ou não estar relacionado ao seu nome em português.



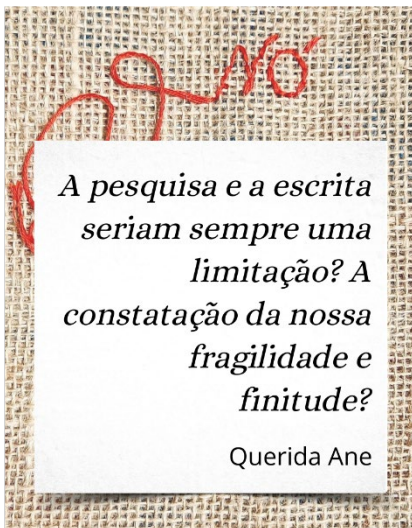
Encontramo-nos corpos múltiplos.

É necessário corpo para se fazer encontro.

Encontram-se corpos que-não-veem- apenas-com-os-olhos com corpos que-não-ouvem- apenas-com-os-ouvidos e conversam e criam... *entre*. Encontram-se corpos que-se-movem-de-outros-modos, com corpos que-sentem-com-outros-sentires e criam... *entre*.

Faremos passar por aqui algumas linhas discerníveis ou não, compreensíveis ou não, efeitos que nos atravessam quando nos encontramos para fazer coisas juntos, mesmo na solidão povoada de um diário rabiscado. Algumas dessas linhas bem visíveis, outras nem tanto: é que há coisas que duram o instante em que acontecem... é que há coisas para as quais não há palavras... é que há coisas para as quais não temos suporte... é que há coisas do corpo que não podem ser escritas.

Aqui, assumimos como possibilidade: o limite de nossa *pesquisaescrita* e nossa finitude.



~\*~

...É que só sabemos o que pode um corpo na sua relação com outros corpos, no encontro *entre* corpos... rizomando-os, sabe?... O rizoma está sempre no meio, *entre* as coisas, um emaranhado de linhas a ligar-se de um ponto qualquer a outro também qualquer, em qualquer direção (Deleuze e Guattari, 2011). É que “não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não se compor com outros afectos, com os afectos de um outro corpo” (Deleuze e Guattari, 2012b, p.45).

~\*~

/encontros/

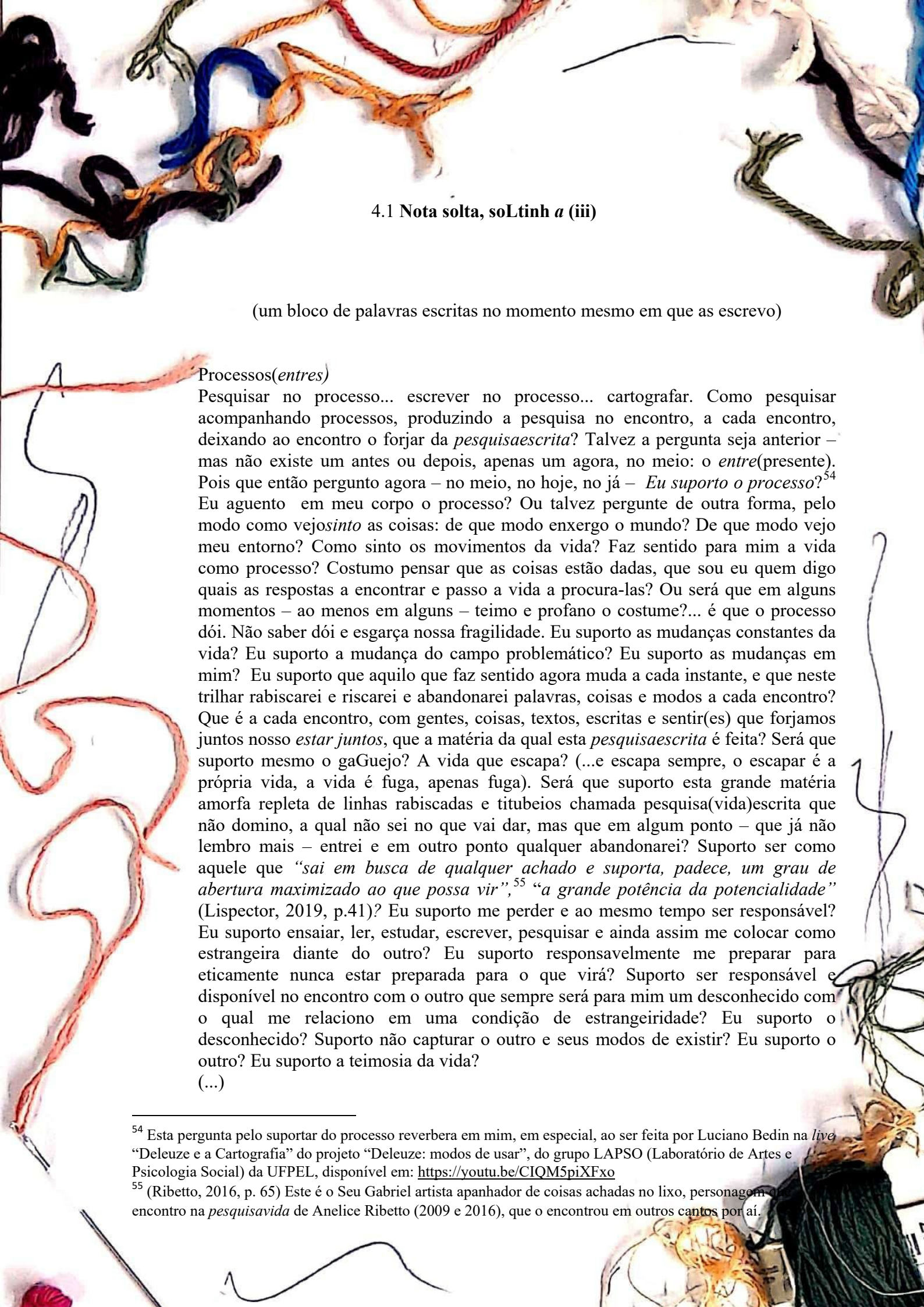
~\*~





Vídeo 6: Entradas

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/H4D5QDTyw7o>



#### 4.1 Nota solta, soLtinha a (iii)

(um bloco de palavras escritas no momento mesmo em que as escrevo)

Processos(*entres*)

Pesquisar no processo... escrever no processo... cartografar. Como pesquisar acompanhando processos, produzindo a pesquisa no encontro, a cada encontro, deixando ao encontro o forjar da *pesquisaescrita*? Talvez a pergunta seja anterior – mas não existe um antes ou depois, apenas um agora, no meio: o *entre*(presente). Pois que então pergunto agora – no meio, no hoje, no já – *Eu suporto o processo?*<sup>54</sup> Eu aguento em meu corpo o processo? Ou talvez pergunte de outra forma, pelo modo como vejosinto as coisas: de que modo enxergo o mundo? De que modo vejo meu entorno? Como sinto os movimentos da vida? Faz sentido para mim a vida como processo? Costumo pensar que as coisas estão dadas, que sou eu quem digo quais as respostas a encontrar e passo a vida a procura-las? Ou será que em alguns momentos – ao menos em alguns – teimo e profano o costume?... é que o processo dói. Não saber dói e esgarça nossa fragilidade. Eu suporto as mudanças constantes da vida? Eu suporto a mudança do campo problemático? Eu suporto as mudanças em mim? Eu suporto que aquilo que faz sentido agora muda a cada instante, e que neste trilhar rabiscarei e riscarei e abandonarei palavras, coisas e modos a cada encontro? Que é a cada encontro, com gentes, coisas, textos, escritas e sentir(es) que forjamos juntos nosso *estar juntos*, que a matéria da qual esta *pesquisaescrita* é feita? Será que suporto mesmo o gaGuejo? A vida que escapa? (...e escapa sempre, o escapar é a própria vida, a vida é fuga, apenas fuga). Será que suporto esta grande matéria amorfa repleta de linhas rabiscadas e titubeios chamada pesquisa(vida)escrita que não domino, a qual não sei no que vai dar, mas que em algum ponto – que já não lembro mais – entrei e em outro ponto qualquer abandonarei? Suporto ser como aquele que “*sai em busca de qualquer achado e suporta, padece, um grau de abertura maximizado ao que possa vir*”,<sup>55</sup> “*a grande potência da potencialidade*” (Lispector, 2019, p.41)? Eu suporto me perder e ao mesmo tempo ser responsável? Eu suporto ensaiar, ler, estudar, escrever, pesquisar e ainda assim me colocar como estrangeira diante do outro? Eu suporto responsabilmente me preparar para eticamente nunca estar preparada para o que virá? Suporto ser responsável e disponível no encontro com o outro que sempre será para mim um desconhecido com o qual me relaciono em uma condição de estrangeiridade? Eu suporto o desconhecido? Suporto não capturar o outro e seus modos de existir? Eu suporto o outro? Eu suporto a teimosia da vida?

(...)

<sup>54</sup> Esta pergunta pelo suportar do processo reverbera em mim, em especial, ao ser feita por Luciano Bedin na *live* “Deleuze e a Cartografia” do projeto “Deleuze: modos de usar”, do grupo LAPSO (Laboratório de Artes e Psicologia Social) da UFPEL, disponível em: <https://youtu.be/CIQM5piXFxo>

<sup>55</sup> (Ribetto, 2016, p. 65) Este é o Seu Gabriel artista apanhador de coisas achadas no lixo, personagem de encontro na *pesquisavida* de Anelice Ribetto (2009 e 2016), que o encontrou em outros cantos por aí.

(...)  
E pulsa.

*“Como vês, é-me impossível aprofundar e apossar-me da vida, ela é aérea, é o meu leve hálito. Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso. Quero a profunda desordem orgânica que, no entanto, dá a pressentir uma ordem subjacente. A grande potência da potencialidade.*

*Essas minhas frases balbuciadas são feitas na hora mesma em que estão sendo escritas e crepitam de tão novas e ainda verde. Elas são o já”<sup>56</sup> (teimosa Clarice...*

Lispector, 2019, p.41.)

Diários rabiscados, 27 de agosto de 2021

~\*~

A Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) se apresentou como um lugar de encontros. Um território possível para a produção desta *pesquisaescritagaguejada* desde o ano de 2017. É a escola do município onde estão concentradas a maior parte dos estudantes surdos em idade escolar matriculados na rede de Niterói, produzindo um ambiente linguístico na organização da educação bilíngue de surdos com classes bilíngues<sup>57</sup> do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: duas turmas em 2017; cinco turmas em 2018 (as turmas de 1º ciclo que antes estavam na Escola Municipal Júlia Cortinez foram transferidas em 2018 para a EMPF); três turmas em 2021; quatro turmas em 2022 e 3 turmas em 2023 (colocamos aqui em destaque os anos em que estivemos juntos rabiscando esta *pesquisaescrita*). Do 6º ao 9º ano a rede do município organiza classes regulares com surdos incluídos, sendo acompanhados por um intérprete e, quando necessário, por um professor de apoio educacional especializado no caso dos estudantes com surdocegueira ou chamados com deficiência múltipla<sup>58</sup>.

<sup>56</sup> Teimosa Clarice... Lispector, 2019, p.41.

<sup>57</sup> O art. 60-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 traz a definição legal, como veremos mais à frente. Este é para nós um conceito caro que tencionamos aqui de diferentes modos ao trazer as narrativas das experiências com os surdos na EMPF.

<sup>58</sup> “O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.” (BRASIL, 2006, p.11)

A EMPF foi acolhedora desde nossa entrada. Habitava aquele espaço uma colega do nosso Coletivo Diferenças e Alteridade, Sara Busquet, que nos ajudou em nossa entrada. Contamos desde o início com a parceria da gestão e dos professores em todo processo.

/uma lambida da cachorra/

Tanto no mestrado como no doutorado, procurei o Núcleo de Estágios (NEST) da Fundação Municipal de Educação (FME), dando entrada nos documentos necessários: cópia do projeto, documentos pessoais, carta de apresentação e carta de aceite da escola. Além disso, buscamos, sempre que possível, convidar os responsáveis dos estudantes para conversarmos sobre a proposta do projeto. Quando não era possível, enviávamos a proposta para casa por meio dos estudantes, nos colocando disponíveis para dirimir qualquer dúvida que surgisse. Nessas conversas, os pais foram informados sobre a pesquisa, e a necessidade de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e da Autorização de Uso de Imagem e Som. Em 2017, participaram da pesquisa onze estudantes, em 2018, oito estudantes. Em 2021, fizemos uma entrada breve a convite da escola, promovendo algumas atividades com todos os surdos da escola e discutindo com a equipe escolar como se dariam as oficinas em 2022. Em 2022 e 2023 participaram 21 estudantes (sendo em 2023, 3 estudantes das classes bilíngues e o restante das classes regulares do 6º ao 9º anos). Nos Apêndices B e C, seguem os modelos que usamos nos termos, tanto para os estudantes quanto para os adultos que participaram, professores e equipe escolar envolvida.

/uma pausa para comer/

~\*~

*“No platô entrecorporeidades em relação à Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), você afirma que é ‘a escola do município onde estão concentrados a maior parte dos surdos em idade escolar matriculados na rede de Niterói’. Como alguém que não estuda diretamente a educação de surdos, fiquei me indagando: Por que os surdos estão concentrados nessa escola? Como se organizam as classes bilíngues nesse espaço?”*

(...)

No momento da qualificação de doutoramento, a professora Rosa Malena Carvalho<sup>59</sup> mexe comigo ao trazer suas questões para o texto de qualificação entre elas: *“Por que os surdos estão concentrados nessa escola?”*

Uma pergunta que me faz desacelerar o passo e voltar... Na intenção de uma *pesquisaescrita* de doutoramento, havia o desejo também de tratar da organização da educação bilíngue em Niterói, mas nesse movimento, há alguns anos, lidando com os movimentos surdos com a escola e suas lutas, talvez demos algumas coisas como óbvias, ainda que não o sejam.

Assim, na companhia daqueles que fazem a educação de surdos de Niterói, da EMPF (a história da educação de surdos da EMPF e do município de Niterói se confundem, como veremos), e com a necessária pergunta de Rosa em minha sacola, quero retomar alguns fios desta grande e misturada meada e contar algumas coisas antes do que eu iria contar a seguir. (A depender da versão que tens em mãos deste grande textorabiscadogaguejado e das escolhas que fará, lerá antes ou depois as linhas a seguir... Faça seu caminho por aqui.)

~\*~

Esta semana é o aniversário de Livia. A professora Wandréia marcou com eles uma ida ao cinema no feriado...  
 Interessante fazer encontros fora do ambiente escolar com pares surdos, eles são adolescentes, gostam de sair, e alguns já começam a gozar de certa autonomia para ir a determinados lugares de forma mais autônoma.  
 No pátio, sento-me com eles para conversar, e durante a conversa faço algumas perguntas...  
 - Alguém na família de vocês é surdo também?  
 - Não.  
 ...Todos os estudantes surdos do 5ºano bilíngue deste ano são filhos de pais ouvintes...  
 - Hum... então tem algum lugar que vocês saem e encontram seus amigos surdos?  
 Alguns estranham essa pergunta.  
 Continuo...  
 - Conhecem outros surdos fora da escola?  
 - Não.  
 - Vocês têm muitos amigos surdos aqui na escola?  
 -Sim... e fazem o sinal de um por um... Tem a Laís, a Vanessa, o Paulo, que são nossos amigos...  
 Alguém de vocês sai para passear com os colegas surdos da escola?  
 - Não.  
 -Então onde vocês encontram esses colegas?  
 - Na escola.  
 -Só na escola?  
 - Sim, respondem...

---

<sup>59</sup> Prof. Drª Rosa Malena Carvalho da Faculdade de Formação de Professores (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense, que generosamente aceitou fazer parte da banca desta pesquisaescrita.

Luma revirando os olhos... (a resposta parece óbvia) Dá de ombros, vira as costas e sai andando.  
(Diários rabiscados, maio de 2017)

~\*~

A resposta óbvia.

Como? Como os estudantes surdos em Niterói aprendem Libras? Onde aprendem Libras? Em que espaço? Com quais gentes?

Ainda na escola, aprendi que língua é algo coletivo. Não entendia muito bem as implicações disso, mas de uma coisa eu sabia: língua se fazia com gentes, no plural. A língua como

um fenômeno que está além do domínio individual de cada um de nós. Ela não é minha, nem de cada um de vocês, nem de nenhuma outra pessoa considerada individualmente. Ela é produto de uma comunidade, ela é parte do domínio dessa comunidade. O português brasileiro é a língua de uma grande comunidade de pessoas ouvintes, nascidas no Brasil. A LIBRAS é a língua de uma grande comunidade de pessoas surdas nascidas no Brasil. Essas línguas não se limitam a uma ou outra pessoa. Elas nascem e se desenvolvem no âmbito de um grupo social, não no âmbito individual. (Viotti, 2008).

Se a Libras é considerada desde 2002<sup>60</sup> como língua oficial em nosso país, como os surdos a aprendem? Como falam com outras gentes surdas? Se não convivem com outros surdos, como acessam lugares onde se ensinam essa língua? Como têm contato com a Libras?

No Brasil Cerca de 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes falantes de português que desconhecem a língua de sinais (Skliar 1998, 1999a; Quadros, 2005; Strobel, 2016; Ribeiro e Silva, 2015; Campello, 2008). Esta também é a realidade no município de Niterói. A maior parte dos estudantes surdos atendidos na rede de Niterói vem de famílias ouvintes que não falam fluentemente a Libras ou mesmo a conhecem ( Meireles e Costa, 2011).

Então, em que língua falam os estudantes surdos com os quais nos encontramos na EMPF?

~\*~

---

<sup>60</sup> Fruto de lutas dos movimentos sociais e disputas temos nos anos 2000 um primeiro grande acontecimento para as comunidades surdas: o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial do país, por meio da Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que estabelece prerrogativas importantes sobre os direitos dos surdos, a educação na perspectiva bilíngue e a difusão do ensino de Libras.



### Fragmentos...

Professora Wandréia: "Voltamos ao presencial faz um mês. Tenho trabalhado com intérpretes em sala. A Verônica (intérprete) senta-se de frente para os alunos que são oralizados, e usando uma máscara transparente, vai reproduzindo oralmente o que eu sinalizo para os demais na aula. Mas já houve momentos em que, mais de uma vez, precisei tomar distância, tirar a máscara e falar com eles."

(Diários rabiscados, 24 de setembro de 2022)

~\*~

Professora (surda) Renata: "Para mim também foi difícil voltar ao presencial. Em casa, eu só conversava em Libras com vocabulário de situações domésticas com meus filhos. Quando voltamos, estranhei também. No início, precisei lembrar uma série de sinais que fazem parte do vocabulário que usamos na escola. Mas juntos, fomos lembrando e conversando"

(Diários rabiscados, 13 de outubro de 2022)

~\*~

"Ele nos olha, seus olhos brilham... Eu não tinha entendido um só sinalpalavra!" Entre os dentes, pergunto à Wandréia: "- O que ele disse mesmo?". Wandréia olha para mim e sorri: "- Não sei, alguma coisa que inventou em casa. Às vezes, eu também não entendo, fique tranquila (meus pensamentos quase palpáveis). A maioria deles vêm de famílias ouvintes e muitos chegam aqui no Ensino Fundamental sem ter passado por escola ou sem ter tido contato com surdos em outros espaços. Em casa, eles criam seus sinais para conversar com seus pais e irmãos. Quando chegam aqui, eles trazem isso com eles e nessa cacofonia de línguas CONVERSAM.

(Diários Rabiscados, 05 de setembro de 2017)

~\*~

O trio arrisca conversar um pouco, Sara explica às meninas que para ele compreender o que elas dizem é necessário fazer os sinais nas mãos dele (Libras tátil). O toque das mãos gera ainda mais risos entre eles.... Mas eles iniciam uma conversa....  
e seguem conversando...

(Diários Rabiscados, 25 de maio de 2017)

~\*~

*Por que os surdos estão concentrados nessa escola?*

*Como os estudantes surdos em Niterói aprendem Libras? Aonde aprendem Libras? Em que espaço? Com que gentes?*

*Em que língua falam os estudantes surdos com os quais encontramos?*

Sem intenção de responder e esgotar essas questões, mas movidas por elas gostaria, inicialmente, de pontuar algumas considerações sobre os percursos da educação de surdos que pude discorrer também de outros modos na dissertação mestrado e outros textos (Cardoso, 2018, 2019; Ribetto e Cardoso, 2022) que antecederam este textoteserabiscado.

As propostas de educação de surdos em nosso país passaram por inúmeras fases. Fases que não simplesmente se sucedem no tempo cronológico, mas que tiveram maior presença em determinadas épocas e que, de certo modo, permanecem vivas até hoje com maior ou menor expressão (Quadros, 1997, 2004). Ronice Quadros (1997) em seus estudos, identifica algumas delas nas propostas de educação de surdos no Brasil. Destacamos aqui duas dessas fases que nos atravessam, e que consideramos necessárias para as discussões aqui desenvolvidas: a concepção oralista e o bilinguismo.

...

/Revisito textos guardados/

...

A primeira grande fase se compõe por propostas da educação oralista, que passaram por diferentes momentos de adoção e/ou negação em nosso país em épocas distintas (Quadros, 1997, 2004, 2005; Corcini Lopes, 2007; Lobo 2015; Rocha, 2007; Skliar, 1998, 1999; Skliar, 2016). Uma fase que não está guardada no passado, mas que ressurgue de tempos em tempos a cada avanço tecnológico da medicina com maior ou menor força.

A concepção oralista entende o surdo como uma pessoa deficiente, um deficiente auditivo, se funda em uma perspectiva normalizante, que busca a cura e recuperação dos corpos ditos anormais. O oralismo considera o surdo como um ser incompleto, em uma perspectiva clínico-medicalizante, de busca por tratamentos, a fim de torná-los ouvintes (Corcini Lopes, 2007 e Lunardi, 2002). Uma ideologia que sempre esteve associada aos avanços da modernidade, que possuía (possui) métodos precisos, tecnológicos e contava (conta) com sistematização e apoio da ciência, da medicina, da sociedade, dos familiares, de pessoas surdas – representantes dos grandes avanços e sucessos do desenvolvimento médico e tecnológico, os surdos falantes e os que ouvem – especialmente na figura do surdo

‘ciborguizado’<sup>61</sup>. O oralismo, como ideologia dominante, está para além da escola, imiscui-se em diferentes estratos do corpo social “implica todo um contínuo de senso comum, de estereótipos e de imaginários sociais difundidos em vários níveis das sociedades” (Skliar, 1998, p. 46).

Ronice Quadros (1997) também identifica outra grande fase neste processo, na qual nos encontramos em plena produção: a do bilinguismo. O bilinguismo é uma proposta que, dentro da escola, busca proporcionar aos surdos acesso às duas línguas: a língua de sinais como primeira língua (L1) e língua de instrução<sup>62</sup> e a língua portuguesa (L2)<sup>63</sup> na modalidade escrita como segunda língua. Esta seria uma base comum do fazer e do pensar em uma educação bilíngue. A partir desta base, o bilinguismo toma muitas formas nas práticas desenvolvidas.

O bilinguismo no Brasil faz parte de um percurso recente, marcado por diferentes concepções em disputas. Apenas recentemente, através da Lei 14.191/2021, foi instituída oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade em nosso país na LDB (Lei 9394/96).<sup>64</sup> Uma conquista que marca mais um episódio da luta por direitos das comunidades surdas por terem sua língua reconhecida e priorizada no ensino escolar.

Importante mencionar que as formas que o bilinguismo tem tomado no Brasil ainda estão em produção, e integram posições políticas e ideológicas em que se disputam concepções dominantes ouvintistas, e de grupos de surdos que lutam por terem sua diferença reconhecida. A produção de um projeto bilíngue-bicultural é uma escolha política, filosófica e ideológica: sendo “bicultural porque compreendemos, do ponto de vista ético e político, a

<sup>61</sup> Aquele que passou pelas modernas modificações oferecidas pela medicina para poder falar e ouvir, ainda que de modo ‘não convencional’.

<sup>62</sup> Em uma sala de aula que tem a Libras como **língua de instrução**, os docentes (professores bilíngues e professores surdos) ministram as aulas diretamente em Libras, sem mediação de intérpretes. Algo importante nos anos iniciais e educação infantil, “ao se considerar a especificidade desta fase educacional, que requer uma maior interação entre professor-aluno, com mediações constantes para a garantia de desenvolvimento tanto da linguagem quanto dos conceitos que permeiam esse processo.” (bortolotti; lodi, 2014) pois “a atividade tradutória ainda é algo muito complexo para as crianças” (Martins, 2016, p. 722).

<sup>63</sup> Dentro de uma concepção socioantropológica da surdez vista enquanto uma diferença os surdos se relacionam com a língua de sinais como sua língua materna, por isso sua primeira língua (L1). E com a língua portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua (L2).

<sup>64</sup> Recentemente através da Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) foi instituída oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade em nosso país. O artigo 60A a define como: “modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.” A Lei 14.191/2021 define o em linhas gerais o que se entende por educação bilíngue de surdos, o público-alvo, o ambiente linguístico e ainda que “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.” (art 60A, § 2º Brasil, 2021).

importância de afirmar a singularidade surda em seu caráter cultural, linguístico e minoritário” (Ribeiro e Janoário, 2019, p.139). Ser bilíngue ultrapassa a comunicação em duas línguas, mas está ligado às questões culturais, a concepções político-pedagógicas e à simples ideia do “direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua” (Skliar, 1998, p. 54). Skliar (1998) destaca que a educação bilíngue é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada para os surdos. Um reflexo coerente – talvez o primeiro da história – a reconhecer e valorizar a situação sociolinguística dos surdos.

~\*~

*E aqui? Quais as escolhas fazemos? Por que estamos todos juntos em um mesmo lugar?*

O projeto de educação de surdos<sup>65</sup> do município de Niterói tem como premissa a produção de uma proposta de educação de surdos bilíngue e inclusiva desde 2004. As turmas bilíngues, chamadas de grupos bilíngues, são ministradas nos anos iniciais, no 1º Segmento do Ensino Fundamental, e inclusão<sup>66</sup> dos estudantes surdos, em classes regulares no 2º Segmento do Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, o município manteve, durante um tempo, parceira com a APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição) para o atendimento das crianças surdas do município na primeira infância através do Programa Criança na Creche<sup>67</sup>. Contudo, a APADA hoje funciona como uma unidade regular de ensino, recebendo todas as crianças independente de diagnóstico. E, embora o Programa Criança da Creche continue, nos

---

<sup>65</sup> Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos no Município de Niterói, 2004, apud Meireles, 2010; e o Programa de Bilinguismo da Rede de Niterói (2024) disponível em: NITERÓI. Prefeitura Municipal. Programa de Bilinguismo de/na Rede de Niterói. Niterói-RJ: 2024 Disponível em: [https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/:b/g/personal/educacaoespecial\\_educacao\\_niteroi\\_rj\\_gov\\_br/EZKUrCoXStFIs6pGUk7HALcBOVaQAPJqbQYAHvkb\\_vNdkw?e=el4yXG](https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/:b/g/personal/educacaoespecial_educacao_niteroi_rj_gov_br/EZKUrCoXStFIs6pGUk7HALcBOVaQAPJqbQYAHvkb_vNdkw?e=el4yXG)

<sup>66</sup> Trazemos aqui a palavra “inclusão” no contexto da educação de surdos de Niterói, de acordo com o que traz o projeto deste município, que escolheu organizar a educação de surdos, do 6º ao 9º ano, em classes regulares com a presença de intérpretes de Libras e de professores de apoio educacional especializado, quando necessário. No entanto, esta palavra nos é muito cara e suscita uma série de compreensões por vezes paradoxais e antagônicas. Assim, a partir da página 212 no platô Gestos retomamos a palavra “inclusão” problematizando-a no contexto da educação de surdos.

<sup>67</sup> Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA-Niterói), uma instituição especializada que atua desde 1969 junto aos surdos, deficientes auditivos e seus familiares. O Programa Criança na Creche faz parte de um projeto voltado para “entidades mantenedoras regularmente constituídas, sem fins lucrativos, que mantenham creches comunitárias no Município de Niterói e que estejam interessadas em firmar convênio com a FME para atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica” (Edital Nº 005/2013 de chamamento público para o programa “Criança na Creche”).

últimos anos a APADA não tem recebido matrícula de crianças surdas na primeira infância e as que compõem as classes bilíngues da EMPF atualmente são oriundas de unidades de Educação Infantil da própria rede.

Ainda que exista o desejo e a luta da Coordenação de Educação Bilíngue do município pela organização de uma unidade de referência de ensino de Libras na Educação Infantil em nossa cidade, essa ainda não é uma realidade. Assim, o programa de educação bilíngue, que está sob responsabilidade de Robson Souza<sup>68</sup> desde o ano de 2017, tem buscado identificar as crianças com suspeita de surdez e deficiência auditiva, encaminhando para avaliação e acompanhamentos terapêuticos quando necessário, instruindo as famílias em relação ao ensino da Libras, e encaminhando professores de apoio educacional especializado surdos ou bilíngues para acompanhar os estudantes nas unidades de Educação Infantil e nas unidades que não têm classe bilíngue, contudo, fora das classes bilíngues, isso se dá apenas quando as famílias permitem que seus filhos aprendam Libras.

Importante ainda ressaltar que em 2016, nosso município teve seu primeiro concurso para o cargo de professores de apoio educacional especializado. Nos últimos anos, temos vivido uma instabilidade na disponibilidade de professores de apoio na rede, havendo um número insuficiente diante da demanda. Em toda rede, dispomos de apenas 02 intérpretes concursados, 06 professores bilíngues (que são ouvintes) e nenhum professor surdo de Libras. No Apêndice 'A' trazemos com mais detalhes a educação de surdos de Niterói em números atuais. Além disso, nenhum professor surdo ingressou na rede no último concurso, o que temos tido são períodos não contínuos de contratação temporária de profissionais. Acompanhamos as discussões da Diretoria de Educação Especial do município, que organizaram orientações a respeito das adaptações necessárias para que a prova do próximo concurso estivesse em consonância com as demandas linguísticas dos candidatos surdos. No entanto, a despeito da necessidade e das discussões tecidas a prefeitura anunciou um novo concurso para 2024, no qual, surpreendendo a todos, não havia nenhuma vaga para ingresso de profissionais na educação de surdos do município. Assim, seguiremos sem professores

---

<sup>68</sup> Robson Souza é professor bilíngue concursado da rede de Niterói, pai de um jovem surdo, militante da causa surda e ex-colega de mestrado em nosso Programa (PPGEdu da UERJ-FFP). Dissertação disponível em: <[https://ppgedu.org/assets/pdf/defenses/2018/robson\\_de\\_souza.pdf](https://ppgedu.org/assets/pdf/defenses/2018/robson_de_souza.pdf)> Atualmente doutorando na Universidade Federal Fluminense (UFF) dando continuidade às suas pesquisas na área da educação de surdos. Robson nos cedeu algumas entrevistas desde o período em que estive no mestrado tecendo esta *pesquisaescrita*, fornecendo documentos e grande parte das informações sobre a organização da educação bilíngue no município que trazemos aqui.

surdos, com um número insuficiente de intérpretes na rede e com contratos temporários que se dão de modo precário e descontínuo.

Segundo o ‘Programa de Bilinguismo na Rede de Niterói’<sup>69</sup>, o atendimento dos estudantes surdos privilegia a concentração destes em um mesmo espaço *“pela necessidade de se manter grupos de convivência, classes bilíngues, entre surdos para garantir a manutenção da língua e da cultura surda”*, com o objetivo de *“Incentivar o contato dos alunos Surdos com os ouvintes, porém não deixando de promover o contato dos mesmos com a comunidade Surda local, permitindo, deste modo, a construção da identidade Surda, o desenvolvimento linguístico em LIBRAS e a vivência da Cultura Surda”*<sup>70</sup>. No entanto, as famílias têm a liberdade de escolher matricular seus filhos nas demais escolas da rede, escolhendo escolas mais próximas a sua residência, mesmo que não haja nelas classes bilíngues. Esses estudantes são acompanhados pelo coordenador do Programa de bilinguismo, Robson Souza, e pelo coordenador de Polo Regional da Diretoria da Educação Especial, que fazem visitas regulares às unidades para ver como têm se desenvolvido os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes, estes são acompanhados ainda por um professor de apoio bilíngue ou intérprete diretamente em sala de aula (quando as famílias aceitam e reconhecem a Libras como língua de instrução).

~\*~

No início, em 2004, nossa escola atendia alunos da Educação Infantil ao 9º ano. Não era diretora nessa época ainda, só sou eleita diretora em 2011.

Iniciamos o trabalho nas classes bilíngues com 20 alunos, divididos em duas turmas com 10 alunos surdos em cada. A partir dessas turmas e com o início do projeto de educação bilíngue da rede (Projeto de Educação Bilíngue/bicultural para alunos surdos no Município de Niterói), a escola começou a ser vista pela comunidade do entorno e também por pais de outros lugares como uma referência no trabalho com surdos. Assim, começamos a atender muitos surdos nos anos que se seguiram. Esses alunos começaram a vir de muitos lugares de Niterói e até de cidades vizinhas, chegamos a ter mais de 60 alunos surdos estudando ao mesmo tempo, distribuídos nos 1º e 2º Segmentos.

---

<sup>69</sup> Programa de Bilinguismo da Rede de Niterói (2024). Disponível em: [https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/educacaoespecial\\_educacao\\_niteroi\\_rj\\_gov\\_br/EZKUrCoXStFls6pGUk7HALcBOVaQAPJqbQYAHvkb\\_vNdkw?e=eI4yXG](https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/educacaoespecial_educacao_niteroi_rj_gov_br/EZKUrCoXStFls6pGUk7HALcBOVaQAPJqbQYAHvkb_vNdkw?e=eI4yXG)

<sup>70</sup> Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos no Município de Niterói, 2004, apud Meireles, 2010, p.180



Temos hoje um espaço, que chamamos de espaço bilíngue, onde funcionam as classes bilíngues. Nessas turmas há um professor regente bilíngue, um professor surdo e professores de apoio para atender às necessidades dos estudantes surdos com outras deficiências.

(...)

Nós atendemos crianças do 1º ao 9º ano: 3º e 4º ciclos de manhã e, as turmas menores de 1º e 2º ciclo atendemos à tarde.

A escolha de ter classes bilíngues de manhã foi para que eles tivessem um contato com os surdos das outras turmas e para ajudar nessa transição, do quinto ano para o sexto, que é difícil para todas as crianças, para eles ainda mais pela questão da língua. No sexto ano, além de serem muitos os professores, não temos um professor bilíngue, os alunos são acompanhados por um intérprete. No contato com os alunos mais velhos, eles crescem muito, em especial em relação à língua.

Professora Líbia da Silva Soares Busquet  
Ex-diretora Geral na E.M. Paulo Freire  
(Diários rabiscados em conversas, 23 de junho de 2017. In:  
Cardoso, 2019, p. 87)

~\*~

/Um novo texto, um novo achado, muda tudo o que haveria aqui/

O município de Niterói vem experienciando a educação de surdos compondo ao mesmo tempo, uma política de atendimento às demandas linguísticas e culturais dos estudantes surdos por meio da organização de classes bilíngues nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de inclusão (do 6º ao 9º ano de escolaridade), conforme o projeto da rede. Uma trajetória em plena produção que vem ensaiando sua prática, e a produção de suas políticas públicas em um contexto de disputas e reivindicações a respeito da educação de surdos que se quer afirmar, em meio às pressões de produção da mesmidade na ideia de uma escola tradicionalmente hegemônica e homogeneizante.

Ao longo dos anos, existe um esforço pela valorização da presença do profissional surdo em sala de aula com os estudantes surdos (Meirelles, 2011, 2014), embora ainda não tenhamos nenhum professor surdo concursado, mas apenas contratos que não se fazem de modo contínuo. Sobre a presença do professor de Libras, os Referenciais Curriculares de Niterói (2022) trazem que “este deve ser um profissional surdo que (...) pode apresentar sua experiência como pessoa surda e sua forma de ver o mundo a partir de uma ótica desvinculada da ótica da sonoridade para as crianças no ambiente educacional” (Niterói, 2022, p. 133-134). A Libras é assumida como a primeira língua de aprendizagem das crianças surdas e língua de

instrução. Do 1º ao 5º ano ensina-se em Libras e não os conteúdos por processo tradutório. Os Referenciais preveem a presença do intérprete de Libras apenas nas aulas de Educação Física e Inglês (contudo, nos anos que estive acompanhando o trabalho desenvolvido – 2017 até 2023 – não havia a presença efetiva do intérprete nessas aulas, mas um esforço das professoras dessas matérias por se comunicarem diretamente em Libras com os estudantes).

O objetivo das políticas ensaiadas é manter grupos de convivência ao centrar grupos de surdos em determinadas escolas, possibilitando trocas diversas e a aprendizagem da língua entre pares. Os referenciais ainda trazem que “é desejável a extensão do tempo de permanência de alunos surdos na escola para possibilitar o ensino e o reforço de Libras, bem como da Língua Portuguesa escrita como segunda língua” (Niterói, 2022, p.134). O desejo por uma temporalidade estendida para os surdos nas classes bilíngues para aprendizagem e consolidação da língua, antes de sua inclusão nas classes regulares inclusivas, ambientes em que a língua de instrução não é a Libras e a lógica é da tradução, é algo em constante disputa. Um desejo cambaleando entre idas e vindas: por vezes cedendo às pressões políticas de correção de fluxo de uma suposta distorção idade/série ao reclassificar estudantes a despeito da consolidação da língua; ou por vezes conseguindo efetivar projetos de educação em tempo integral (ainda que dentro de períodos curtos e descontínuos), estendendo o horário de permanência dos estudantes na escola, estendendo assim também o tempo de contato com a Libras, língua de instrução em diferentes atividades e propostas.

A trajetória da educação de surdos no município de Niterói é marcada por lutas e disputas (Meirelles, 2010, 2011, 2014; Cardoso 2019), no esforço de produção de um projeto bilíngue-bicultural, entre duas línguas Português e Libras, entre experiências culturais várias. A educação de surdos do município ainda carece de maior detalhamento e de uma portaria específica, mas é possível encontrar algumas orientações importantes em alguns documentos oficiais e registros em pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos<sup>71</sup>.

~\*~

*Em que língua?*<sup>72</sup>

Dado a qualquer conexão, o rizoma é como

---

<sup>71</sup>Deliberação CME nº 031/2015b; Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos no Município de Niterói, 2004, apud Meireles, 2010; Referenciais Curriculares (2022); O Programa de Bilinguismo de/na Rede de Niterói (2024)

<sup>72</sup>Roubamos a pergunta de Larrosa (2018) no livro Tremores.

*“um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cognativos: não existe língua em si, nem universalidade de linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais”*

Deleuze e Guattari (2011, M.P. p.23)

Conforme discutimos no platô rizomar (a partir da página 95), necessário reiterar que afirmamos aqui, nesta *pesquisaescrita*, a heterogeneidade e multiplicidade existente na experiência da surdez.

A surdez é uma condição comum aos surdos, que possibilita falar uma língua própria, não única ou homogênea, mas uma língua outra, que, por se dar através da experiência visual, fora do referencial sonoro ouvinte, faz com que os surdos componham, assim, um grupo linguístico minoritário. As línguas de sinais possibilitam a produção de um coletivo, um coletivo que experiencia o mundo de outros modos, modos não centrados em ouvir (apenas) com os ouvidos, modos experienciados marcadamente pela visão e pelo movimento, mas não só.

/O corpo sente fome/

Assim, os surdos não compõem um grupo único, mas múltiplo e multifacetado. Nem todos os surdos têm a Libras como primeira língua, nem todos a aceitam, reconhecem ou legitimam. Nem todos os falantes da Libras experienciam essa língua do mesmo modo e no mesmo tempo. A experiência visual, seu primeiro artefato visual (Strobel, 2016) e característica marcante, não é a mesma experiência vivida do mesmo modo para todos os surdos. Há diferentes formas de expressão dessa visualidade. A surdez compõe uma experiência que não comporta movimentos de homogeneização. Os surdos formam um grupo heterogêneo “permeado por muitas diferenças, umas até rejeitadas por outras, alvos de inúmeros preconceitos e disputas intragrupo” (Cardoso, 2019, p. 52) .

~\*~

Perguntam-me: *em que língua?*

Na língua que produzimos quando estamos juntos.

~\*~

No encontro com os surdos nas classes bilíngues, nisso que afirmamos como educação bilíngue, todos os dias, os estudantes surdos e suas professoras fazem frente a uma educação maior<sup>73</sup>, macropolítica de controle dos corpos, de produção da mesmidade e apagamento da diferença surda. Desde dentro, pois – como diz minha avó – *os ventos vêm e vão* e, com eles, reformas e gestões educacionais que operam por lógicas normalizantes, ouvintistas e econômicas. Investir em outros modos de educação, na possibilidade de coexistirem diferentes formas de se fazer escola, é caminhar na contramão do controle e das políticas de educação universalizantes<sup>74</sup> que tudo abarcam, que tudo contém, que produzem mesmidade, unicidade monolíngue e economia de recursos e investimentos.

É apostar em modos outros de dizer na produção da língua, afirmando a língua de sinais como especificidade linguística e marca da surdez. Desde o *estar juntos* na educação de surdos, *fazendo coisas juntos*<sup>75</sup> afirmar a Libras como língua de uma minoria surda. Mas também, desde dentro da Libras, como um sistema estruturado, como uma língua maior, não negar modos outros dos corpos em suas trajetórias múltiplas na produção de sua própria língua. Corpos que torcem a Libras, fazendo-a gaguejar, produzindo língua dentro dela mesma, minorando-a. Desde uma produção micropolítica, cavando brechas e encontrando saídas ao oralismo e seu projeto monolíngue de unidade nacional, de correção dos corpos e apagamento da diferença surda (Martins, 2016), forjando, no encontro com o outro, práticas menores que diferem das franqueadas pelas políticas nacionais ou mesmo as ainda frágeis políticas locais (Niterói-RJ).

~\*~

#### ***Festa clandestina***

Houve um tempo em que certas coisas ficaram interditadas. Inventaram, de uma hora apara outra, que a escola devia ser Uma Só e Inclusiva. Assim, as coisas precisavam seguir determinada ordem e acontecerem em um mesmo momento, sob um mesmo panóptico. Se não??? Se não arriscava o controle! *Afinal é um prédio enorme com mais de mil estudantes correndo para lá e para cá. Não se podia ter duas escolas dentro de uma* (como se já não fossem várias). *Não é bom haver separação: classes bilíngues e escola regular. Aqui é tudo Inclusão!*

<sup>73</sup>A educação maior é 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, 2002, p. 173. Em torno de uma educação menor).

<sup>74</sup> No platô gestos, a partir da página 209 ampliamos as discussões em torno das políticas de inclusão de produção da mesmidade e colonização dos corpos.

<sup>75</sup> No platô gestos (página 218) com de Skliar (apud MAGALHAES, 2020, p. 90) discutimos o que chamamos de três dimensões do *estar juntos* apresentados pelo autor: estar aí, permanecer junto e fazer coisas juntos.

E com isso lá se foram as nossas festas...

Lá se ia nossa Festa Junina. E para todo mundo. Toda escola deveria aguardar a data em que todos celebrariam juntos a Festa Junina. Quando isso seria? Ninguém sabia.

De imediato, os rostos murcharam, juntos com estômagos desejosos por guloseimas típicas da festa.

Mas alguém teve uma ideia, que passou a outros, e a outros mais. Fariamos nossa *fe(licidade)sta clandestina*. Uma lista de comidas típicas, um saco com bandeirinhas escondidas e outro com roupas juninas. Cada uma ficou com uma tarefa: alguém iria digitar o nome das comidas e objetos em português, outro imprimiria os sinais. Dividimos as bebidas e as comidas entre os voluntários, aqueles que comprariam e aqueles que cozinhariam em casa para trazer. A mim coube pesquisar as danças, em especial, a quadrilha, tudo em Libras.

No dia escolhido, após a entrada das turmas com as aulas iniciadas e as atenções dispersas, a sala de descanso se transformou com panos de chitas, e bandeirinhas, e comidas e cheiros e cores, saídas de sacolas e mais sacolas. Uma professora trouxe a pipoqueira, a outra, o micro-ondas. Para aquecer nosso estômago, tinha até uma cafeteira trabalhando a todo vapor. Na sala de descanso, apertadinhos, fomos conhecendo os alimentos com seus sinais em Libras. Cada um ia à frente e com as professoras iam conhecendo e experimentando as guloseimas.

No final, chegou a hora das danças, mas era impossível dentro da sala apertada. Ousamos ir para o corredor, os outros andares absortos em suas aulas com ocupados inspetores de um lado para o outro.

Uma professora puxa uma sacola com saias e gravatas juninas. Entre gestos e risos nos vestimos.

Mesmo conversando com eles em Libras, português ainda é minha língua de apoio, na energia de orquestrar nossa quadrilha canto em voz alta os passos juntos com os sinais. Além disso, havia trazido uma pequena caixinha de som e coloco uma sequência de músicas tradicionais, pois que meu corpo precisa de música.

E a Festa? Ah, foi uma alegria só! Adolescentes fazendo força para manterem as caras emburradas, tímidos e ao mesmo tempo curiosos, tentando resistir. E os adultos e as crianças animados, se esbaldando em suor do início ao fim! "Olha a cobra!...."

Ps.: No mesmo dia, os inspetores descobriram outra festa clandestina na escola (a nossa passou despercebida, ao menos até o fim do turno). O nome dessa outra festa era: "MatemArraiá". Uma professora de matemática e seus alunos que resolveram juntar sua matéria com sua festa preferida.

(Diários rabiscados, de um tempo teimoso e ainda presente)

~\*~

Na busca pela produção de um ambiente linguístico de promoção e compartilhamento dos modos de ser surdos e suas vivências, as professoras *arteiras* do grupo bilíngue sempre buscam promover diferentes situações do cotidiano para serem vivenciadas em Libras por

todas as turmas do grupo bilíngue. Eram momentos ricos em que surdos de diferentes idades podiam vivenciar juntos: aniversários, convescotes, jogos, festas, teatro, saídas pelo bairro para conhecer a cidade em Libras, saídas para ir aos Correios postar sua primeira carta, para ir ao cinema, entre outros.

Diariamente lutamos pelo atendimento das demandas linguísticas dos nossos estudantes, pela educação bilíngue-bicultural dos surdos em nosso município. Há na educação de surdos de Niterói idas e vindas, um contexto de lutas e disputas sobre os sentidos de ser surdo e de qual educação de surdos queremos. Disputas que se fazem em meio a diferentes concepções de escola, entre as diferentes concepções de educação de surdos e de inclusão<sup>76</sup>, em que concepções oralistas e bilíngues disputam espaço. Disputas travadas a cada dia, em cada recurso destinado, em cada recurso perdido, a cada mudança de gestão, a cada momento em que pessoas “desavisadas” aligeiramente buscam impor suas “bem-intencionadas” propostas inclusivas sem se dar ao trabalho de compreender as diferenças que nos compõem.

Afirmar a escola como múltipla e produzir desde dentro outros modos de escola, modos que fogem à lógica de tudo abarcar, tudo conter e dominar incomoda e ameaça os planos nacionais, as diretrizes educativas em seus projetos monolíngues de normalização pela língua, criando fissuras no que podemos chamar de ouvintismo.

~\*~

### Ouvintismo

*Um mundo inventaram  
e batizaram como normal:  
"Ouviram do Ipiranga as margens plácidas".  
Ouviram tanto que não escutaram?  
...  
?  
olhos secos não escutam.  
corpos fechados não escutam.  
bocas que só falam não escutam.  
mãos que não falam não escutam.  
Ouviram do Ipiranga as margens flácidas -  
de si mesmos -  
o eco de suas próprias vozes,  
suas próprias certezas.  
Ouviram. Ouviram...  
Tantas dores pelos ouvidos:*

---

<sup>76</sup> Ampliamos essa discussão a partir da crônica “O fantasma da inclusão (de surdos)” na página 212 do platô Gestos.



a negação da possibilidade de escutar.  
 o mundo  
 sem eles-canais, eles-carnais  
 eles-que-mais?  
 Mundos pelos ouvidos existem  
 Como existem mundos  
 que não vêm pelos ouvidos.  
 Não ou-viram do Ipiranga as margens plácidas.  
 Não ou-viram do surdo  
 sua humanidade sua força sua existência.  
 Ouviram?  
 Ouviram porque não viram.  
 Ouvir ver ouvir ver ouvir ver ouvir?  
 Vir?  
 Ver?  
 Viver?  
 Ou-vi-ver?  
 (...)

Que vida ouviram?  
 Ouviram?  
 Ou viram?  
 Ver é escutar com os olhos?  
 Apalpar as intimidades do mundo?  
 Visualizar a própria existência?  
 Ver é ser no mundo?  
 Que mundo?  
 Quem vê a invisibilização do povo surdo? Quem vê a privação e a exclusão linguísticas?  
 Quem vê a violência?  
 Quem vê a colonização?  
 Quem vê?  
 Viram?  
 Ou-viram?  
 Vimos?  
 Viram o que...?  
 Viram ouvintistas quando nascem...  
 nós ouvintes?  
 Viram?  
 Viramos...?

Quando perdemos o jeito de escutar visualmente, de conversar com a presença  
 de nossa existência na língua do outro?  
 Atravessar uma língua.  
 Atravessar-se pela língua.  
 Que língua?  
 Ouvimos e vimos.  
 falamos.  
 queremos falar...  
 a língua  
 do colonizador.  
 Do aluno do filho do pai do amigo do irmão... dele surdo, não.  
 Não tem valor.

*Não ouviram  
No Ipiranga  
Nem em lugar nenhum.*

(Poema oferecido por nosso amigo Tiago Ribeiro<sup>77</sup> no exame de qualificação destes gaguejos que chamou *pesquisaartepoemavida*. Poema que oferecemos aqui também.)

~\*~

Durante o mestrado (2017-2019), produzimos uma *pesquisaescrita* com estudantes surdos em uma escola pública de Niterói movidos pelo problema: *Como produzir propostas de ensino que sejam sensíveis às formas singulares de aprender de estudantes surdos, pensando o processo formativo dos surdos, sua educação visual, através de propostas de ensino visuoespaciais na produção de animações digitais?* No encontro com estudantes surdos, no atravessamento de nossos corpos, muitas coisas nos passaram, embora não tenhamos, na ocasião do mestrado, explicitado e problematizado de forma mais demorada as práticas corporais que vivíamos.

As experiências trazidas e problematizadas nesta *pesquisaescritagaguejada* pretendem retomar em alguma medida o que produzíamos com nossos corpos nos anos de 2017 a 2018 nas oficinas durante o período do mestrado, ampliando com a narrativa das experiências produzidas a partir do ano de 2021 a fim de forjar nosso problema que busca *dar a ver processos de estetização e singularização da vida operados pela arte e educação no encontro entrecorporeidades outras, através da produção de oficinas dança, corpo e movimento em uma escola pública do município de Niterói, com estudantes surdos*. Provocados, inicialmente pelas perguntas: Como estudantes surdos e pessoas chamadas com deficiência na escola se produzem, se inventam em sua corporeidade e se de(trans)formam a despeito dos padrões de normalidade que organizam majoritariamente nossa sociedade? O que seriam os tais processos de estetização da vida? Como se forjam processos de singularização que produzem a vida de outros modos nas fugas ao que está posto para os corpos surdos e *ditos* deficientes? Poderíamos pensar o dançar, o gaguejar e o rabiscar como gestos possíveis a produzir devires no espaço escolar com estudantes surdos criando fissuras e inventando a vida? Em alguma medida o dançar, o rabiscar e o gaguejar com os corpos em sua potência nos dão elementos para problematizar a produção da vida, quALqueR vida e c.a.d.a. uma como uma obra de

---

<sup>77</sup> Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Universidad Nacional de Rosario- Argentina e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que generosamente aceitou fazer parte da banca desta *pesquisaescrita*.

arte? É possível pensar a produção da vida, quALqueR vida e c.a.d.a. vida como uma obra de arte<sup>78</sup>?

. . .

/uma insubmissa mexa para traz da orelha/

. . .

Entro na Escola Municipal Paulo Freire pelo meio. Em meio a um projeto de educação de surdos em transcurso.<sup>79</sup>

Durante a pandemia, conforme trago a partir do diário rabiscado ‘*O gaguejo, a tRava*’ no *platô avóS*, (página 42) em especial no ano de 2020, passo (passamos) por um momento bastante difícil em que me fecho para muitas coisas. Um período de medo, de perda de pessoas amadas. Em meio a uma turbulência de acontecimentos, uma quebra pessoal me fez afastar da Libras, dos surdos e da dança. Um momento de bloqueio e adoecimento, em um tempo que pareceu se arrastar interminavelmente.

Apesar desse tempo de morte, precisava continuar vivendo e buscar produzir um pouco de vida. Assim, na impossibilidade de dançar, escrever, sinalizar ou mesmo caminhar, começo a rabiscar, com meu possível, um projeto de doutoramento.

Em 2020 o projeto que submeti para o curso de doutorado<sup>80</sup>, se apresentava inerte a tudo que estava acontecendo de mais dolorido – talvez um modo como achei de me proteger não considerando a pandemia, abandonando os surdos, a Libras e tudo o que estes provocavam em mim na época.

Após minha entrada no programa, em diferentes momentos, sou confrontada por vocês, minhas amigas de Coletivo, quanto ao que eu teimava em negar, ao tentar esconder certas feridas.

---

<sup>78</sup> Vida como obra de arte, conceito que encontro e guardo em conversas com amigos Deleuze, 1992, Foucault, 1995, 2006a e Nietzsche, 1992 e 2021.

<sup>79</sup> Não me refiro aqui ao projeto instituído da rede e suas intersecções com o arcabouço jurídico-legal nacional, nem mesmo ao Projeto Político Pedagógico da escola. Estes são garantidores de direitos, de financiamento e organização pedagógicas essenciais para que seja possível fazer a educação de surdos com classes bilíngues na EMPF. Estes têm seu lugar e importância, o projeto da rede já foi explicitado mais acima, contudo não é dele que tratamos nas linhas a seguir. Me refiro mais aos modos como os sujeitos que habitam aquele lugar produzem a educação de surdos, nos modos como vão se inventando e tocam o trabalho no qual acreditam e que vai sendo produzido constantemente no encontro com o outro.

<sup>80</sup> Em 2019 apresento no processo seletivo ao Programa o projeto de doutoramento intitulado “(Trans)formar-se professora de quALqueR um”. No platô Avós (a partir da página 57) discuto diferentes pontos a respeito dos deslocamentos forçados entre o projeto inicial e o que está em tela.

Assim, rabiscando e gaguejando, faço da escrita desta *pesquisaescrita* um cuidado e um modo de suportar o presente. “*Um trabalho acadêmico, com um corpo dentro, produz saúde e não doença*”<sup>81</sup>.

Em meio a confrontos internos, enfrentamentos pessoais, discussões no Coletivo, e após um dos períodos mais agudos da pandemia<sup>82</sup>, no segundo semestre de 2021, quase dois meses após o retorno presencial das aulas no município, além de retornar presencialmente nas escolas onde estava lotada com minhas duas matrículas, retorno também à escola Paulo Freire a convite de uma professora para produzir uma *oficina de dança, corpo e movimento* com os estudantes surdos. Nesse momento, encaro de frente o medo de sair de casa para mais uma escola cheia de gentes, gentes com as quais eu conversaria em Libras... e de máscara.

...

/estico a perna dormente,/

...

---

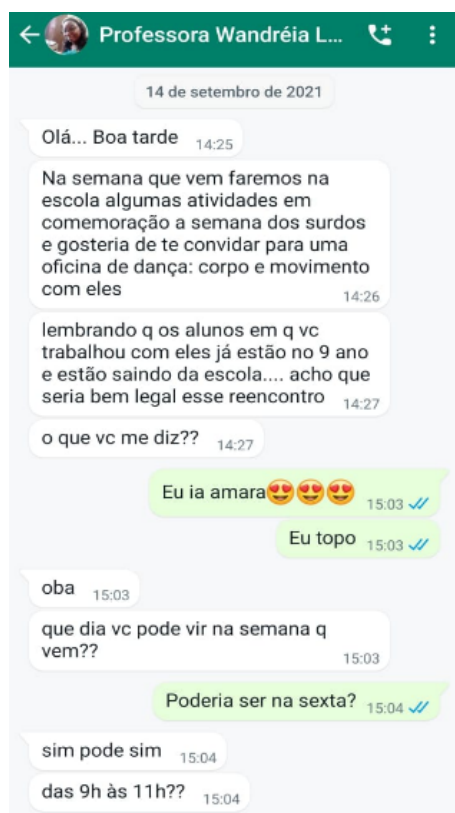
<sup>81</sup> Nina Veiga, 2022. Trecho retirado de sua fala na oficina intitulada “Fiar a escrita: as políticas de narratividade como modo de existir. Exercícios e experimentações entre arte-manual e escrita acadêmica” que aconteceu em 16 de setembro de 2022 na FFP-UERJ.

<sup>82</sup> Passamos por diferentes momentos na pandemia, que foram chamados de ‘ondas’ para descrever períodos de maior contágio em relação a outros com menor índice de contágio.

### Máscara: PROTEÇÃO e BARREIRA (paradoxal experiência)

14 de setembro de 2021, a professora Wandréia do grupo bilíngue me chama no *WhatsApp*<sup>83</sup>.

Em Niterói retornamos ao presencial no dia 02 de agosto. Um retorno presencial sem vacina, com elevado número de contágios, de mortes e de medo.



(Costumo ser daquelas pessoas que, havendo um minúsculo desejo escondido em algum lugar de arriscar, diz 'SIM'. Topa e depois vê como resolve: o medo, os modos, o tempo, e etc.)



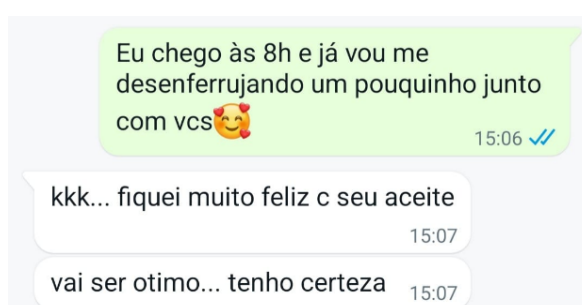
Após a primeira conversa, os dias passam, a data se aproxima e um postergado desabafo e grito de socorro são proferidos via mensagens de áudio:

- Arina: Então, amiga: a máscara. É... a máscara! Estou com receio da máscara. Eu não estou trabalhando com surdos diretamente, de modo presencial, utilizando máscara. No início da pandemia, o contato presencial que tive usando uma máscara foi inclusive desastroso! Eu realmente estou perdida nisso. Ainda não sei como lidar com isso. Preciso de ajuda, por favor...

- Wandréia: voltamos ao presencial faz um mês. Tenho trabalhado com intérpretes em sala por conta disso também. A Verônica (intérprete) senta-se de frente para os alunos que são oralizados, e de máscara transparente vai reproduzindo oralmente o que eu sinalizo para os demais na aula. Mas já houve momentos em que, mais de uma vez,

<sup>83</sup> O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones e computadores.

precisei tomar distância, tirar a máscara e falar com eles. Na verdade, Arina, essa questão dos surdos oralizados também é nova para mim, porque em minhas turmas aqui nas classes bilíngues, mesmo sendo comum haver surdos oralizados, estes costumam estar em processo de aprendizagem da Libras, então iam compreendendo a Libras aos poucos. Mas, eu tenho aqui umas máscaras de acrílico que posso higienizar e te emprestar. Na realidade, comprei vários modelos, mas não consegui me adaptar a nenhum. Essas máscaras embaçam muito e confundem a minha visão porque uso óculos... Enfim, houve um dia que quase levei um tombo com as crianças, aí passei a usar a máscara cirúrgica com uma de tecido por cima e pronto. Mas, fica tranquila, você não estará sozinha, eu vou estar contigo e há os intérpretes juntos também para ajudar.



(Diários rabiscados, 24 de setembro de 2022)

~\*~

Wandréia, sem saber, em seu convite deu o nome da oficina que se tornaria o modo como produziríamos os nossos encontros durante a *pesquisaescrita* de doutorado, “oficina de dança, corpo e movimento”, oficina que tem tomado muitas formas e sido atravessada por diferentes linhas como conversaremos um pouco mais por aqui.

No dia 24 de setembro de 2021, cheguei cedo, experimentei máscara por máscara, preparei o espaço com o material necessário e espalhei vidros de álcool líquido com lenços de papel pelo local.

/suor escorrendo e máscara embaçando/

Às 10 horas, me vi diante de um auditório com mais gente do que eu esperava. Não apenas em quantidade. Além dos surdos, professores e intérpretes, as turmas do nono ano também haviam sido convidadas. Nelas, além dos surdos e dos ouvintes, havia também estudantes com cegueira e surdos diagnosticados com outras deficiências.

Eu “desferrujaria” em uma oficina na qual exploraríamos diferentes possibilidades de movimentos com nossos corpos ao jogar e brincar de vários modos na língua visual deles,

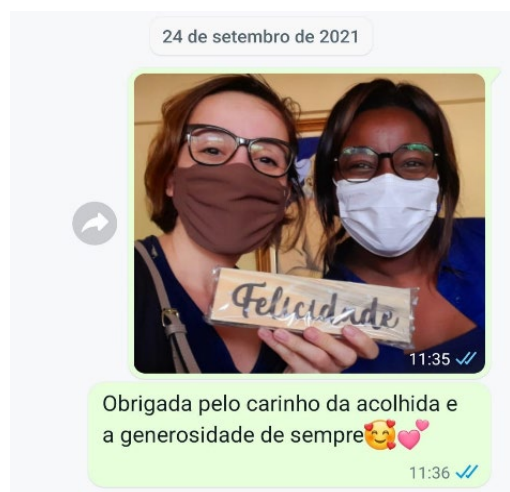


a Libras... Mas também precisaria fazê-lo oralmente e – apesar do vírus – tocando o corpo de alguns deles (daqueles chamados com cegueira ou baixa visão), mostrando no toque os movimentos que eram percebidos pelos demais visualmente, explicando regras de jogos como: “telefone sem fio em Libras”, sentir a vibração de sons em um tablado de madeira e produzir batidas ritmadas, e outras brincadeiras simples e divertidas, mas nada simples de contar escrevendo.



Quase dois anos sem falar em Libras e me vi novamente no meio da riqueza de encontros que é a EMPF com muitas línguas e coisas ao mesmo tempo.

Sentindo-me um tanto zozna, mas não só.



~\*~

**Entre dedos**

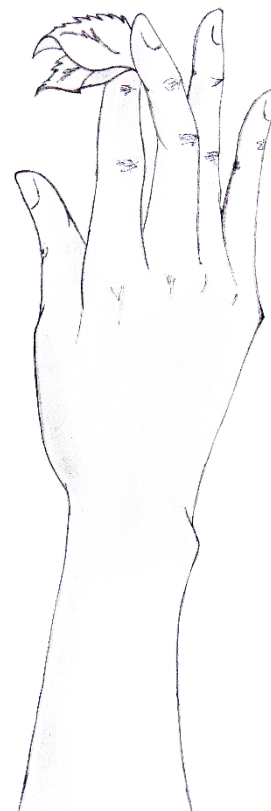
*Me foi dado um lugar para habitar  
Sou dada a povoar lugares  
Dada a cheirar, sentir... tocar  
Pontas dos dedos... empoeiradas paredes*

*Entre a unha do indicador e a ponta do dedo  
médio*

*Vasculhando folhagens de um arvoredo  
Preso fica uma amostra do verde séquito  
Do lugar que se habita em seus enredos*

*Sou dada a habitar essas paredes rosas  
A ouvir música, seus sons, cheirando  
Encontrar gentes em agitadas prosas  
Encontrar conversas encontrando*

*Um gesto,  
Um toque,  
Um resto,  
Que sobre.*



~\*~

No início das oficinas em 2022, em alguns encontros estamos apenas os estudantes surdos e eu, em outros encontros conto com a participação dos professores do grupo bilíngue. Apenas no segundo semestre, através de um processo de contratação temporária da rede, a escola, enfim, recebe professoras surdas para compor o corpo docente do grupo bilíngue. Entre elas, as professoras Juliana e Renata, esta última, parceira em outros anos de oficinas também (2017 e 2018). Em setembro, nossa *pesquisaescrita* é também presenteada pela presença de Luísa Anjos, parceira do Coletivo com bolsa de Iniciação Científica da UERJ<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Luísa Anjos é estudante de Letras da FFP/UERJ e bolsista de Iniciação Científica da UERJ no projeto “Impactos/efeitos da FFP/UERJ na formação/atuação dos professores de apoio educacional especializado no

que passa a fazer corpo em nossas oficinas, compassando conosco os modos como vamos experimentando nosso ofinar.

~\*~

Primeiro dia na escola Paulo Freire. Primeira visita às turmas, primeiros encontros. Ô sorte!  
Aperto os olhos para ter certeza do rosto que acabo de reconhecer. Entra na sala da professora Wandréia: a primeira surda do país formada no Curso Normal, formada na minha escola, dois anos antes de mim: Renata Silva. Ela não faz ideia de quem eu sou, mas eu me lembro dela. E me lembro da menina magrela que passava os dias à espreita de um primeiro encontro com os surdos e sua língua. Hoje, essa menina, em formas mais arredondadas, reencontra na escola pública uma então colega e professora surda. Renata pegou meu número de celular e me mandou uma mensagem, mas sem internet, ainda não chegou.

(Diários rabiscados, 22 de março de 2017)

~\*~



Vídeo 7: Surdo-surdo: encontros

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/JC4VYw5wGqs>

~\*~

É para mim um privilégio cada oficina produzida com os surdos com a parceria e companhia das professoras surdas. Intercessoras que me dão as mãos nessa língua com a qual

me relaciono na condição de estrangeira. Intercessoras que compõem aqui movimentos que forcem meu pensamento a pensar (Deleuze, 1992). No sentido que dá Deleuze (1992), são os intercessores que põem o pensamento em deslocamento, em criação, em movimento. A partir destes é que se criam problemas. Os intercessores podem ser pessoas, objetos, músicas, livros, plantas, animais. Sem eles “não há obra”.

A presença das professoras surdas no grupo bilíngue traz uma multiplicidade de vivências e experiências extremamente valiosas para as crianças surdas, que veem nessas professoras um indicativo de representatividade linguística e um referencial adulto diferente daquele que comumente têm contato na escola regular: o professor ouvinte.

Em todos os espaços e atividades da escola, as professoras Juliana e Renata assumem uma postura completamente implicada com a produção da língua junto com as crianças. Questionam, movimentam, orientam os professores ouvintes e atravessam nossas oficinas enriquecendo ainda mais nossos encontros. Percebem sentires e modos que não me estariam acessíveis apenas a partir de minha experiência como ouvinte falante de Libras.

“Há que se pressupor a presença de um idioma comum, de um corpo que pode se manifestar de modo livre, com suas diferenças e sentir-se acolhido por um outro que partilha de sua língua e efetiva a manifestação desse corpo que aparece.” (Martins, 2016, p. 721) O encontro surdo-surdo, o encontro entre Renata, Juliana e os estudantes surdos... modos de ser surdo, sendo produzidos no encontro entre eles...

Encontro este que muitos surdos, em sua maioria filhos de ouvintes, não têm ou vão buscar mais tarde, já na adolescência e vida adulta. No encontro com outros surdos, a produção da língua, a produção do pensamento para os surdos, através da Libras, se dá em consonância com a experiência visual dos surdos e com produção de sentidos que aumentam a potência da experiência da surdez vivida entre os pares. O encontro surdo-surdo proporciona a produção de suas subjetividades e seus modos de ser surdo, afirmando, no mesmo movimento, a diferença e alteridade surda (Raugust, 2017; Skliar, 1998, 1999; Quadros, 1997, 2005; Lebedeff, 2017.)

Nos processos que temos acompanhado na EMPF, podemos ver, no encontro surdo-surdo, um dentre os muitos modos como “O corpo humano pode ser afetado de numerosas maneiras pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Spinoza, 1983, p.176). Entendemos, junto com outros (Skliar, 1998, 1999; e Quadros, 1997, 2005), o encontro surdo-surdo como um bom encontro. Bom e mal assumidos no sentido espinosiano como ‘bom ou mal aquilo que nos é útil ou prejudicial à conservação do nosso ser, isto é,

[bom] o que aumenta ou [mal] diminui, favorece ou entrava a nossa potência de agir”  
(Spinoza, 1983, p.231).

/outra lambida da cachorra/

~\*~

*Difícil fotografar o silêncio.*

*Entretanto tentei. Eu conto:*

*Madrugada, a minha aldeia estava morta. Não se via ou ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas. Eu estava saindo de uma festa.*

*Eram quase quatro da manhã. Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado. Preparei minha máquina.*

*O silêncio era um carregador?*

*Estava carregando o bêbado.*

*Fotografei esse carregador.*

*Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo. Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado. Fotografei o perfume. Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.*

*Fotografei a existência dela.*

*Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão. Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre.*

*Foi difícil fotografar o sobre. Por fim eu enxerguei a nuvem de calça.*

*Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakoviski – seu criador. Fotografei a nuvem de calça e o poeta. Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa*

*Mais justa para cobrir sua noiva.*

*A foto saiu legal.*

(Manoel<sup>85</sup>)

~\*~

\* ATENÇÃO!  
NÃO RABISQUE  
AS PAREDES.  
NÃO COLE  
CARTAZ.

<sup>85</sup>Manoel de Barros, 2000.





~\*~

Vejo apenas um pequeno contorno de seu rosto.  
 Seu olhar fixo em algum ponto que não consigo distinguir.  
 Me aproximo, toco em seu braço pedindo que olhe para mim para que  
 possa ver meus sinais aflitos e a expressão de meu rosto.  
 Ela se vira ainda mais para o lado oposto.  
 Implacável, fecha os olhos. Não me ouve.  
 Afasto.  
 Num instante ela cavou entre nós um buraco.

...

Quando não nos querem ouvir, eles fazem isso: simplesmente fecham os  
 olhos. E por que não? Decido dar espaço, volto um passo... alguns  
 instantes passam.

A professora Juliana, completamente envolvida na atividade, corre  
 comigo de uma criança para outra no pátio, orientando em Libras as  
 regras de nosso jogo fotográfico.

Juliana vê Taís, braços cruzados, olhos fechados. Se aproxima por um  
 lado, Taís vira para o outro....

Conversam em uma língua que é só delas, uma miríade de expressões  
 passa entre seus olhos.

Juliana, obstinada, mete-lhe a câmera entre os dedos, pede que Taís  
 dispare a foto.

Taís pressiona o botão.

(O tempo para)

No tempo infinito de um segundo: O peito salta, pelos se arrepiam,  
 pupilas se dilatam, todo corpo vibra e um sorriso indomado toma todo  
 rosto de Taís. No segundo seguinte, o sorriso é rigorosamente  
 reprimido. Mas suas pupilas ainda brilham. Seus olhos não mentem.  
 Taís toma a câmera nas mãos e a segura próxima ao peito.

(...)

Fico sem entender, olho para Juliana  
 - meu pensamento perfeitamente



visível. Juliana responde: - “Ela sentiu. Quando apertou o botão, a câmera disparou e ela sentiu a foto sendo tirada”.

Tais observa o espaço enquanto segura a câmera perto de seu corpo, mas não bate outra foto, ao encontrar o olhar de outro estudante desvia. Parece não estar confortável no pátio.

Chamo os demais surdos, subimos ao 4º andar, o andar das turmas bilíngues. Os demais dispersam, já haviam registrados várias fotos. Seguindo o jogo corporal que havíamos combinado registram poucas imagens a mais. Os olhos de Tais correm pelas paredes a volta, ergue nas mãos a câmera, registrando avidamente as pinturas das paredes, os cartazes, os quadros de fotos e o que mais tem vontade. Os colegas retornam para a sala, mas nos corredores permanece Taís, como se não houvesse mais ninguém, como se existissem apenas a câmera e ela. Maneja a câmera pelo espaço, a paisagem limitada pelas paredes e corredores, parece infinita. Sente em seu corpo as diferentes vibrações do pequeno objeto em suas mãos ao ligar a câmera, desligar, trocar o modo de disparo, aproximar, afastar e capturar imagens. E assim segue, sozinha e satisfeita consigo mesma.

(...)

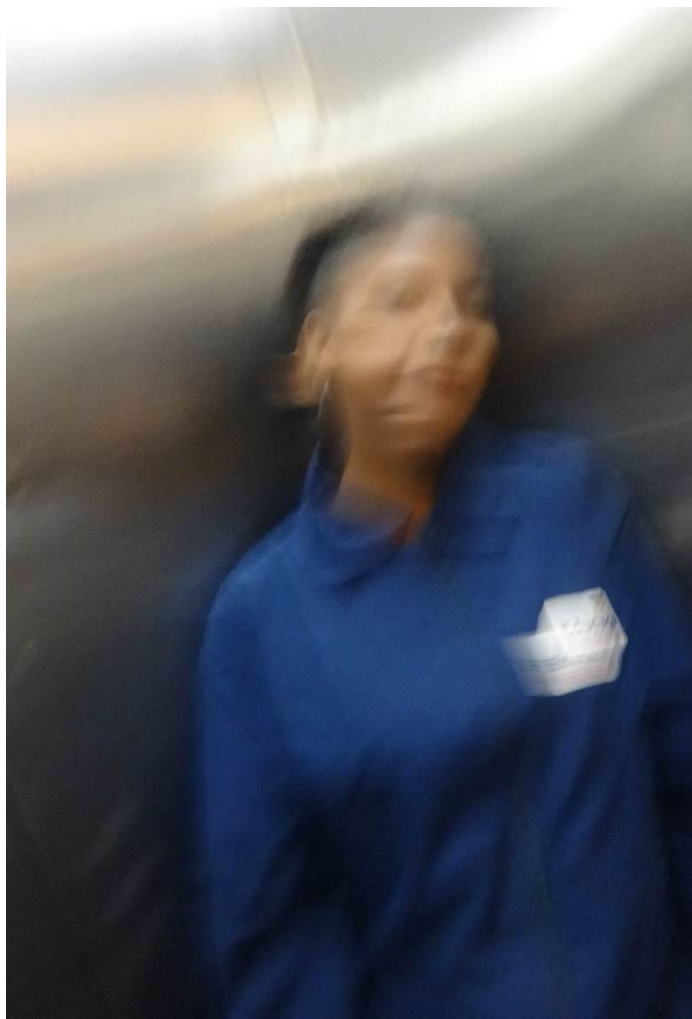
Pausa: Sorriso interditado.

Taís, uma adolescente linda que não gosta de sorrir. Quando pequena, após a queda dos dentes de leite, perdeu também boa parte dos dentes definitivos.

(Diários rabiscados 18 de agosto de 2022)

~\*~

Nos encontros com os surdos, dançando, jogando e fazendo coisas juntos, quando estávamos apenas eles e eu, indagava-me: como registrar com imagens se estou completamente envolvida, conversando com as mãos e produzindo junto com eles nossos encontros? Fomos registrando conforme o possível, até que, com familiares e amigos, consegui doações de três câmeras digitais portáteis, câmeras que não são mais fabricadas, mas que eram muito comuns no início dos anos 2000. Levo as câmeras para nossos encontros no



intento de sugerir que eles mesmos fossem responsáveis pelo registro, revezando-se em cada oficina.

Quando chego com as câmeras que consegui, um estranhamento: a maior parte deles nunca tinha visto uma câmera digital portátil! Eles são novos, a maior parte criança e alguns adolescentes. Estão acostumados a tirar fotos com aparelhos celulares do tipo *smartphone*<sup>86</sup>.

Nesse momento nasce a ideia da oficina seguinte: passear pela escola, registrando imagens e conhecendo nossas novas companheiras de oficinas.

/Kevin segurando a câmera corre atrás de Luana/

~\*~



Vídeo 8: Balbúrdia

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/qV83xQK4A8E>

~\*~

Aparentemente, encontro uma solução para o registro dos nossos encontros. Breve tranquilidade. Outros incômodos e perguntas vêm e me acompanham... Como fotografar os surdos na expressão de sua língua? Uma língua dada ao ar, ao movimento, pertencente ao

<sup>86</sup> “*Smartphone* é um telefone celular, e significa telefone inteligente, em português, e é um termo de origem inglesa (...) é um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados um sistema operacional, equivalente aos computadores.” Fonte: <<https://www.significados.com.br/smartphone/>>

instante, ao presente no qual é produzida. A palavra que agora é... e já não é. Desfeita em novos gestos a produzir outros sinais...

Lembro do querido Manoel e suas coisas inúteis...

Como fotografar a língua?

Não sabia.

Não saberia fazer, dizer como e nem mesmo orientar.

Então, silenciosamente, carreguei a pergunta em uma peneira, espalhei por nossas oficinas e nos pusemos a jogar.

Em uma peneira, sorteariam alguns papéis com sinais em Libras e a escrita em português, e deveriam registrar as fotos seguindo suas pistas: capturar imagens entre nós, caminhando sem parar, ou na ponta dos pés, ou agachados, ou deitados, de costas, com uma parte do corpo que não as mãos e etc. Capturando enquanto se caminha imagens de coisas, de gentes, de vazios, de gestos, de sons...

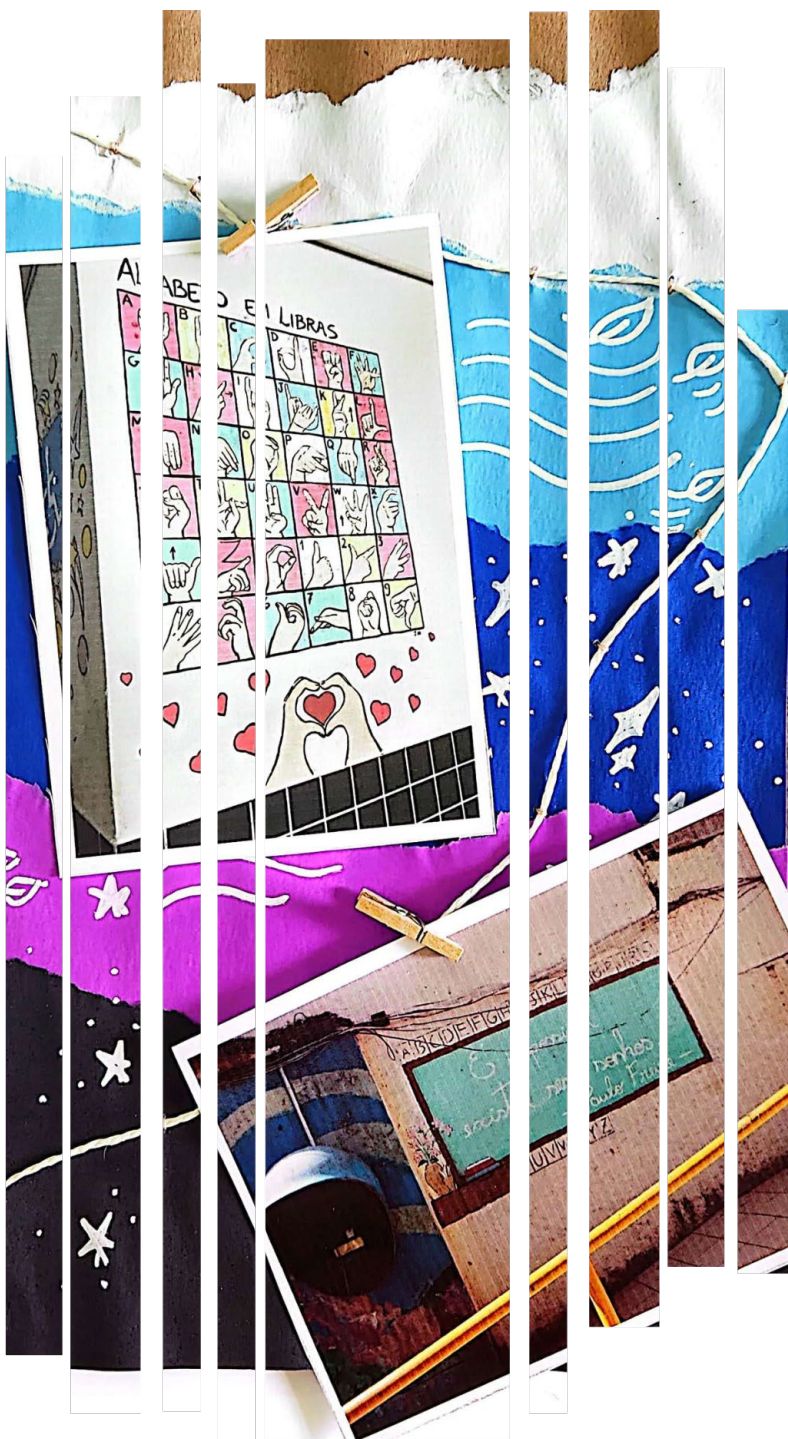
Como fotografar o tempo infinito de um segundo?

*"O peito salta, pelos se arrepiam, pupilas se dilatam, todo corpo vibra e um sorriso indomado toma todo rosto de Taís. No segundo seguinte, o sorriso é rigorosamente reprimido. Mas suas pupilas ainda brilham. Seus olhos não mentem."*

~\*~

Mesma oficina, outro grupo:

Seis estudantes adolescentes, três câmeras e a missão de trabalhar em duplas.





Com autonomia, duas duplas passeiam pela escola, consultando os papéis sorteados e produzindo fotografias. A terceira dupla conta com a professora Renata junto orientando. E eu corro de uma dupla para outra acompanhando.

Bruno, ao seu modo habitual diante do novo, sente-se inseguro e diz 'não'... aos poucos, com incentivo, começa a participar.

Judy (uma jovem chamada com deficiência múltipla) sempre muito viva e alegre, topa de cara. Mas, não conseguimos fazê-la parar para explicarmos como a câmera funciona. Tentamos explicar que na máquina que segurava, para que a foto fosse registrada, era necessário ficar pressionando o botão e não apenas apertar rápido. Em vão. Judy arranca a câmera das mãos de Renata, abana o braço para se desvencilhar dos meus e começa a apontar a câmera em diferentes direções apertando os botões sem sucesso.

Chega a vez de Bruno tentar novamente, dessa vez precisa agachar para registrar. Resistente, apoia um dos joelhos no chão e captura algumas imagens, enquanto uma inquieta Judy bate os pés e finca as mãos na cintura.

*/Cabô? Cabô! Cabô?... Judy exclama sua palavra repetida/*

Novamente a vez da Judy, ela caminha para longe, tentando e tentando ainda sem sucesso... até que ouvimos um grito de comemoração e Judy, em pulos de alegria, festeja e vem nos mostrar na tela a imagem que registrou.

Judy, ao disparar a foto, sentiu em seu corpo o vibrar da câmera quando esta foi registrada. Um vibrar diferente do que estava sentindo até então quando pressionava o botão de modo rápido e sem sucesso. A partir daí, Judy ganhou mundo pelos espaços da escola, abandona sua dupla e não há mais como retirar a câmera de suas mãos. Desde esse dia, sempre que me avista, a primeira coisa que Judy fala é o sinal CÂMERA em Libras. Acho que ganhei um novo nome...

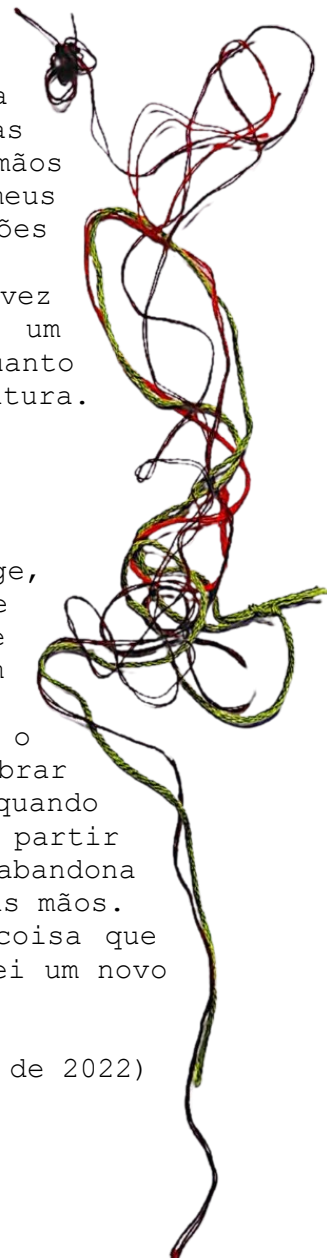
(Diários rabiscados 18 de agosto de 2022)

~\*~

Coisas do corpo... sentimos de modos singulares.

Usei, durante anos, câmeras digitais a tiracolo para registrar momentos cheios de afeto. Ouvia seus zumbidos e por eles me guiava no ligar, desligar, disparar, etc.

As professoras surdas Renata e Juliana ajudaram a calibrar minha atenção.



Taís e Judy me mostraram um outro modo: sentiram no próprio corpo as reverberações da câmera, transformaram-nas em sua própria extensão, em uma comunicação corpo-câmera que não me era possível.

...

...Como fotografar o corpo-câmera de Judy e Taís?

/No elevador, pressionamos o botão do 4º andar/

~\*~

### **Coisas do corpo... a singularidade surda e suas marcas**

- Tema livre.

- Vamos produzir histórias?

*Storyboards* distribuídos com espaços para desenho e escrita. Amanda pega sua folha, separa seus lápis coloridos e começa seu trabalho. Corpo compenetrado em seu desenhar. Abaixo dos espaços para o desenho, há linhas para escrever, em português, o roteiro de sua história. Amanda escolhe lançar mão de frases em português, mas também, nas linhas, escreve termos em inglês, comuns das redes sociais, e uma variedade de *emoticons* e *emogis*.

(Diários rabiscados, 05 de setembro de 2017)

"- *Eu estava na sala de aula. Percebi que uma das minhas estudantes estava brava. Fiquei curioso ao mesmo tempo em que me preocupei. Então pergunto:*

*- O que houve?*

*Aproximei-me e ela mostrou a tela do telefone. Estava brigando com a namorada. Brigando por mensagens no Whatsapp somente por emoticons e emojis. Sem nenhuma palavra. Nenhuma! Elas conversavam. Brigavam e depois fizeram as pazes. Eu fiquei pasmo!"*

(Trecho escrevivo pela amiga Sheila em conversa com Tiago Ribeiro. Santos, 2022, p. 106)

~\*~



Vídeo 9: Infinito de um segundo

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: <https://youtu.be/5Tlw3jWjkPQ>

~\*~

Modos de ser surdo e viver a surdez... Duas surdas afirmando modos possíveis de conversar. Brincando com a língua, gaguejando e transitando entre elas, dobrando a língua, produzindo língua.

“el ser sordo [...] no supone lo opuesto -y negativo- del ser oyente, ni el ser ciego el opuesto del ser vidente; son experiencias singulares que constituyen una diferencia específica” (Skliar, 2000, p. 115).

Aqui neste emaranhado de linhas, entendemos a surdez dentro de uma visão sócio-antropológica dentro do campo dos estudos culturais em educação<sup>87</sup>. Historicamente, habitamos um campo de conflitos onde se disputam sentidos sobre surdez e ser surdo com diferentes concepções. Transitando entre concepções clínicas e antropológicas, entendendo, principalmente, a surdez ora como deficiência auditiva, ora como uma experiência visual (Lebedeff, 2015).

Afirmamos os surdos como um grupo múltiplo, heterogêneo e multifacetado (Skliar, 2016a). Em nossas oficinas, ensaiamos a produção de encontros em consonância com as singularidades linguísticas dos surdos, distanciando-nos do conceito de identidade ao afirmar a diferença como condição de existência. Uma existência singular: “um cuerpo cuya presencia

<sup>87</sup>“Los Estudios Culturales ven la educación como un proceso cultural de significación, definido por relaciones de poder, concentrando su análisis en los mecanismos, estrategias y políticas de constitución de las identidades sociales, en los esquemas de representación de diferentes grupos y en la dinámica de funcionamiento de artefactos culturales vinculados a la educación.” Skliar, 2000, p.111.



nos obliga todo el tiempo a una tensión entre el conocimiento y el desconocimiento, a una suerte de atención y disponibilidad a cada instante, a la puesta en práctica de una conversación sin principio ni final” (Skliar, 2017, p. 164).

Sustentamos como posição ética, estética e política a compreensão da surdez como uma experiência visual entendida fora do campo da medicalização: a surdez como diferença, como uma marca, como uma experiência visual, como uma invenção, e os surdos como um grupo minoritário múltiplo e multifacetado.

/vasculho entre diários e notas esquecidas/

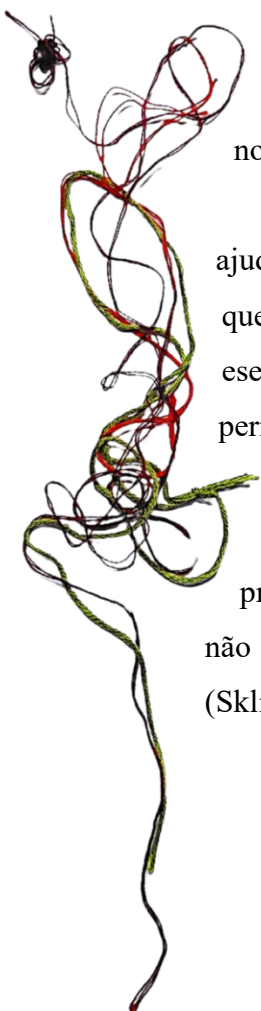
A surdez é uma condição comum à maior parte dos surdos, condição que possibilita falar uma língua própria, não única ou homogênea, mas uma língua outra, que, por se dar através da experiência visual, fora do referencial sonoro ouvinte, faz com que os surdos componham, assim, um grupo linguístico minoritário. Pensar nos surdos como um grupo linguístico minoritário é deixar de pensá-los como seres defeituosos e incompletos. É deixá-los falar e não os emudecer com a oralização. Não os invisibilizar com uma língua que não lhes é natural. É afirmar a diferença. É afirmar a língua. É sustentar que essa língua não é mímica, que essa língua é a expressão mais forte de sua experiência, que, como língua, é conhecimento capaz de compartilhar e produzir saberes.

No Brasil, chamamos essa língua de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Língua que foi reconhecida pela lei 10.436/2002, mas não é a única língua de sinais presente em nosso país, bem como não é única em sua forma e expressão entre os falantes.

A língua de sinais compõe uma das marcas da diferença surda. Nosso amigo Skliar, ajuda-nos a esgarçar a palavra diferença e seus sentidos. Skliar discute a diferença como algo que se dá na relação entre os sujeitos, a diferença como uma “palavra relacional, no de essências ligadas a sujeitos específicos, se pronuncia en el espacio y la distancia que permanece, siempre, entre dos singularidades. Hay diferencia, no se es diferencia” (Skliar, 2011a, p. 99).

Skliar entende a diferença não como uma marca corpórea, mas como algo que é produzido na relação, algo que acontece *entre* pessoas social e politicamente. As diferenças não são melhores nem piores, inferiores ou superiores, as diferenças são apenas diferenças (Skliar, 2015).

A diferença como simples diferença, sem fixá-la em identidades nem minimizá-la na diversidade, pressupõe, no caso dos surdos, não mais pensar se eles são ou não diferentes dos ouvintes se eles são ou não diferentes de outros grupos culturais(...) [Contudo] continuar pensando a diferença como



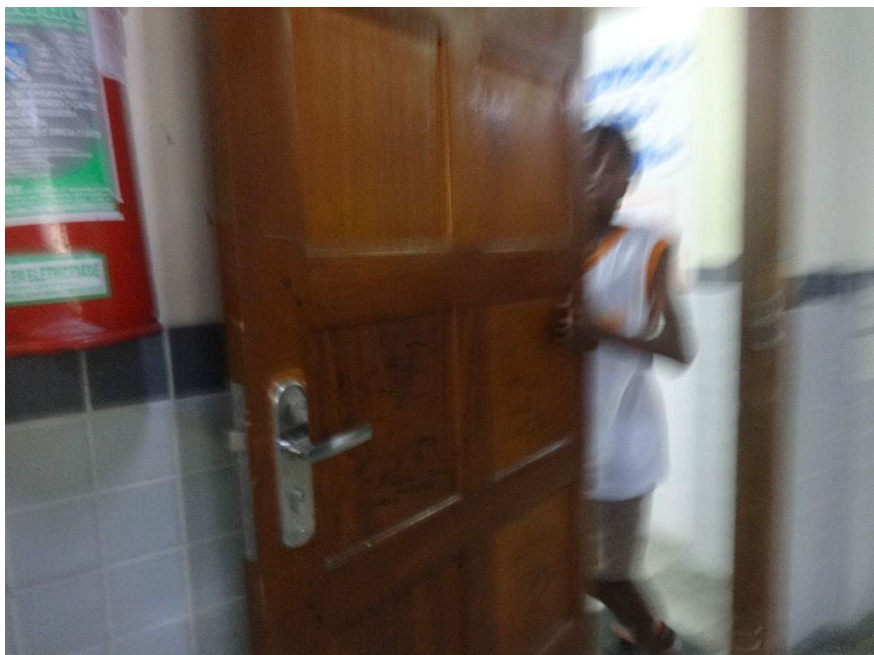
marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade surda (Corcini Lopes, 2007, p.23).

Afirmar a diferença como algo que se dá na relação entre sujeitos e pensá-la no caso dos surdos como uma marca pode parecer contraditório. Mas, ainda, nesse momento histórico, entendemos ser politicamente necessário assumir a diferença também como uma marca dos surdos, a fim de oferecer resistências frente ao que podemos chamar de invenção da surdez enquanto deficiência e falta (Corcini Lopes, 2007), buscando romper com as fronteiras de discursos hegemônicos que se impõem, ao longo da história, sobre o corpo dos sujeitos surdos, delimitando-os e definindo-os conforme os discursos ouvintistas. Nesse sentido, a surdez pode ser entendida como diferença e como marca, para além de uma marca corpórea, uma marca de resistência. Importante

olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez(...) por isso não concentro minha argumentação na falta de audição, mas na surdez (Corcini Lopes, 2007, p. 09 e 21).

*/um bocejo anuncia o cansaço/*

A surdez, conforme afirma Corcini Lopes (2007), é uma grande invenção, no sentido de que social e politicamente se constroem olhares e visões sobre os surdos. Surdez como invenção enquanto construção cultural inscrita em diferentes narrativas e campos discursivos: educacional, artístico, clínico, religioso, linguístico, jurídico, filosófico, entre outros. “Culturalmente produzimos o normal, o diferente, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum...” (Corcini Lopes, 2007, p.8).



*/só mais uma linha/*

Se historicamente a surdez foi inventada como deficiência e falta, também podemos inventá-la de outros modos:

Los sordos constituyen una diferencia política (...) la sordera no es una cuestión de audiología sino de epistemología. Esta definición nos lleva a problematizar la normalidad oyente: en vez de entender la sordera como una exclusión en el mundo del silencio, definirla como una experiencia visual; en vez de representarla a través de un formato médico y terapéutico, hacerlo por medio de concepciones sociales, políticas y antropológicas; en vez de someterlos a la etiqueta de deficientes del lenguaje, comprenderlos como formando parte de una minoría lingüística; en vez de afirmar que son deficientes, decir que están localizados en el discurso de la deficiencia. De esta forma, se estaría desoyentizando la sordera, es decir, denunciando las prácticas colonialistas de los oyentes sobre los sordos, sobre su lengua y sus comunidades” (Skliar, 2000, p.8).

/Pronto. Te encontro amanhã/

~\*~

#### **Entrecorpos... entrelínguas**

Pingando de suor e correndo para conseguir ir para a próxima escola, caminho pelos corredores com as crianças na direção do refeitório, e os deixo com os professores Sandro e Wandréia. Rapidamente, em meia dúzia de frases, preciso resolver com eles um problema que surgiu.

A conversa estava no fim quando a professora Juliana chega e entra em nossa caminhante roda. Rapidamente, Sandro e Wandréia deixam de responder em português e passam a sinalizar e pausam para que eu continue. Ainda caminhando, começo a reorganizar meus pensamentos, retomo o início do problema. Procuo sinais... Gaguejo. Avanço um pouco mais, mas paro. Não encontro palavras-sinais. Ao redor, olhos expectantes fitos em mim. Não encontro os sinais para dizer o que dizia. Não dá para dizer o mesmo que eu estava dizendo,

a língua é outra.

...como fotografar o que não digo?

(Diários rabiscados 19 de setembro de 2022)

~\*~

Entrecorporeidades...

O Encontro acontece quando algo nos acontece, um desassossego. Encontrar com outros em outras línguas, seja na EMPF ou em outros lugares que venho experimentando ao caminhar por aqui e por ali, constantemente me provoca rusgas e abalos. Encontrar não é romântico. Encontrar não é confortável (Skliar, 2011). É necessário que algo abandone seu lugar para que o encontro se dê. “Pues todo encuentro con otro resulta una bisagra en la vida: verdades o formas de presencia que asombran, conmueven y modifican la vida convencional de la que cada uno y cada una es capaz”(Skliar, 2017, p. 25). Encontrar é uma experiência com a alteridade, é a própria experiência-limite “aquela em que a vida atinge o máximo de intensidade abolindo-se (Pelbart, 2013. p. 46). Um processo de dessubjetivação, de não continuar sendo o mesmo, de transformar a si por si mesmo. (Foucault, 2006a)



~\*~

Encontrar entre.  
 Entre corporeidades...  
 entre o quê?  
 Corpo?  
 Corpos?  
 Corporeidades...  
 Mas que corpos são esses?  
 Que marcas carregam?  
 Que histórias escrevem?

~\*~

## corpo/Mente

Nosso mundo ocidental herdou de Platão a divisão entre corpo e alma<sup>88</sup>. O corpo como parte do mundo dos sentidos, e a alma como parte do mundo das ideias. O corpo material, habitante de um mundo imperfeito e mortal. A alma, parte do mundo ideal por isso perfeita e imortal.

As ideias? Elas estariam planando por aí, sempre existiram. Por meio do pensamento, podemos conhecer as ideias e a origem de tudo. Por meio do cuidado do corpo, cuidaríamos da alma e esta poderia então dominar o corpo imperfeito.

A alma é considerada como um recheio do corpo também em Aristóteles “o corpo físico é a matéria, enquanto a forma é dada pela alma” (Gallo, 2016, p.106) embora para Aristóteles sejam inseparáveis continuam sendo distintas “a alma é aquilo que anima o corpo” (Gallo, 2016, p.106). De Descartes, herdamos o penso logo existo, sabemos que existimos enquanto corpo porque habita esse corpo uma alma, uma consciência pensante.

Na idade média, as ideias da filosofia antiga de Platão e Aristóteles foram retomadas pelo pensamento cristão, atualizadas dentro das concepções do cristianismo daquele momento: “o corpo passou a ser considerado fonte e lugar do pecado, uma vez que, de acordo com essa tradição, foi por meio do corpo que o ser humano pecou e perdeu o paraíso. À alma, expressão de pureza divina, cabe a função de controlar os desvios do corpo” (Gallo, 2016, p.106).

...

/o telefone fixo toca. É minha avó/

...

A tradição herdada quebrou o corpo em dois: corpo/cabeça, corpo/mente corpo/recheio(alma). Mas a divisão não parou por aí (conforme discutimos mais detalhadamente a partir da página 86 do *platô riZomar*). Na modernidade, a cabeça, ela mesma, também foi dividida em várias partes e continua se ramificando a partir do UNO essência e raiz de todas as coisas. O conhecimento (a mente, o pensamento) seria como uma grande árvore, a “árvore do saber” com raízes profundas que “devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais

---

<sup>88</sup> Silvio Gallo é, aqui, parceiro e toma nossa mão nessa empreitada de tensionar a tradição do pensamento ocidental (Gallo, 2008, 2017 e 2016).

galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade” (Gallo, 2017, p. 73), à medida que cresce, essa árvore produz especializações por todas as direções.

O corpo também foi dividido e individuado, tornado em uma peça menor de uma grande engrenagem fabril industrial. A mente, palco da razão, o corpo, palco da saúde, do controle e da medicalização. O mundo capitalista exige um corpo saudável, útil e eficiente. “os ‘corpos doentes’ não são considerados produtos das condições de vida, mas das condições biológicas (consideradas naturais) e da não competência, capacidade de cada um cuidar de si.” (Rosa, 2012, p.40) Para o mundo moderno, impera o corpo do trabalho, o corpo útil, no suposto desvio produz-se o corpo doente, anormal e d(não)eficiente. “o povo doente é sinônimo de povo improdutivo, um impeditivo ‘grave’ para o progresso da nação” (Rosa, 2012, p.72).

/pausa para comer/

~\*~

## 4.2 Corpo medicado

Corpos	Errantes:	
corposurdos,		
corposnegros,		
corpospobres,		
corposmarcados,	corpos	
"cientifizados",		
corposclassificadas,		
corposmedicalizados,		
corpos	tornados	
deficientes...		

Ouçõ tantas faltas, veem  
 tantos anormais,  
 observamos tantos  
 diferentes, vê-se tanta  
 [d]eficiência, contemplam  
 tantos anormais. O que  
 pode aquele que nasceu  
 marcado para ser menos?  
 Qual a potência daquele  
 que nasceu marcado como  
 um [não]eficiente? Ele  
 nasceu para afirmar o  
 Nós. Ele é o outro, nós o  
 NÓS. Ele é o diferente de Nós. Nos espelhamos [n]ele para ver o  
 nosso contrÁrio e assim nos sentirmos inteiros e potentes - ao  
 minarmos a potência do outro, seu DEVIR. Devir, devir, devir...  
 Palavra que ressoa... Palavra que não se alcança... Palavra que  
 mexe, que puxa... O alcançar é para nós? Normais, letrados,  
 brancos, ocidentais, civilizados e aceitos? Ao outro que seja





ciborguizado, que tente ser algo parecido coNosco, mas não ainda Nós, entende?... Que seja sua única utopia ser: NÓS/NORMAIS.

*E se o outro não estivesse aí?*

*(Skliar, 2003a, capa)*

(Diários rabiscados, outubro de 2020)

~\*~

A modernidade esquartejou o corpo em uma miríade de partes com uma infinda nosografia de defeitos. Historicamente a medicina medicalizou os surdos, moldou-os e marcou-os a partir de um ouvido defeituoso e da fala insuficiente. Suas formas de ser e estar no mundo foram estigmatizadas pela falta, seus corpos domados para se comportarem como ouvintes, suas possibilidades de comunicação e aprendizagem limitados à fala mecânica e mãos cerceadas de movimento. Suas existências “pensadas como pedaços defeitos. Suas

mentes, como obscuras e silenciosas cavernas” (Skliar, 1999, p.28). A alteridade surda, como toda alteridade dita ‘deficiente’, tem sido constantemente inventada, nomeada e excluída.

No campo da educação, especificamente na educação especial, impera grande preocupação em incorporar conteúdos e critérios da área médica no fazer e pensar pedagógico. O discurso da medicalização se concentra em uma concepção sobre surdez e sobre a pessoa surda redutora da pessoa surda ao ouvido. Uma preocupação excessiva com a questão do diagnóstico; com as causas patológicas e prevenção da surdez; com o conhecimento do aparelho auditivo em detalhado; com a caracterização dos tipos e níveis de deficiência auditiva; com as técnicas e tecnologias de tratamento e recuperação dos ‘ditos deficientes auditivos’; com o diagnóstico precoce como tentativa de prevenção dos problemas que a falta de comunicação acarretaria ao desenvolvimento psicossocial dos surdos. Nessa perspectiva, o atendimento que o surdo deve receber na escola fica condicionado ao grau de perda da audição, e tem como objetivo a reabilitação e recuperação do sujeito surdo, com referência no sujeito ouvinte como ideal (Lunardi, 2002) a fim de alcançar um corpo tido como normal (Corcini Lopes, 2007).

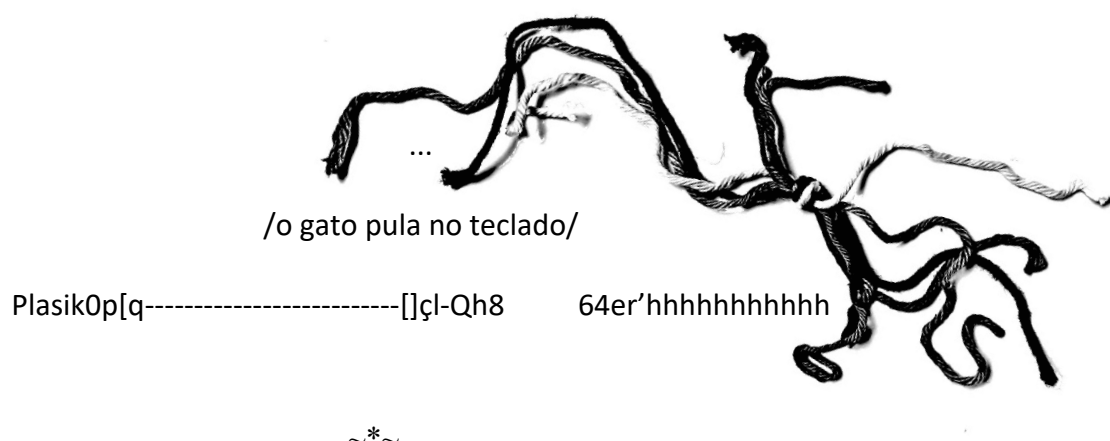
...

*“La medicalización no es un simple discurso de la medicina, relacionado con el progreso inevitable de su ciencia. La medicalización se ha infiltrado de una forma muy sutil en otras disciplinas del conocimiento, gobernándolas, debilitándolas y descaracterizándolas. Existe,*

*es claro, una práctica de medicalización directamente orientada hacia el cuerpo (del) deficiente, pero existe, sobre todo, una medicalización de la vida cotidiana, de la pedagogía, de la escolarización, de la sexualidad. En otras palabras: la medicalización debe ser entendida como una ideología dominante.”*

Skliar (2000, p. 113)

O que nos faz pensar, dentro do campo da educação na perspectiva da diferença, sobre a necessidade que sentimos aqui de ensaiar, junto com outros, essa coreografia e em alguma medida arriscar fissurar o modo como a alteridade surda é vista e compreendida, aproximando-nos do campo da surdez, problematizando a normalidade ouvinte e não a alteridade surda, buscando inventar o corpo surdo de outros modos. Pois, se o sentido clínico-medicalizante constitui uma invenção, a concepção sócio-antropológica, desde o campo dos estudos culturais em educação, que compreende a surdez enquanto diferença também o é.



Mas que corpo é esse do qual falamos? Que ora dança essas linhas e ora por aqui também se empedra?

...

O corpo, como fenômeno sócio-histórico-cultural, possui marcas, seu vocabulário gestual carrega as emaranhadas linhas de sua história, cultura e afetos. Nossa amiga Rosa Malena (Carvalho, 2012) propõe expandir a noção de corpo biológico com o conceito de corporeidade, entendendo o corpo como produto e produtor de mundo “compreendemos o corpo como conhecimento, linguagem e patrimônio cultural, inserido em contextos que constroem diferentes experiências, processos escolares e condições de vida” (Carvalho, 2012, p. 19). Rosa defende a noção de corporeidade como conhecimento e como uma das

possibilidades de ampliação da noção de conhecimento. Critica a fragmentação do conhecimento e o caráter propedêutico das práticas corporais no ambiente escolar, em especial, através da disciplina de Educação Física, que em consonância com a ideia de produção de um corpo saudável, disciplinado, engrenagem adequada ao mundo do trabalho, inscreve na corporeidade: “os gestos e ações ‘perfeitas’ dos esportes; os ritmos de quem não pode ‘perder tempo’; as práticas corporais em prol do vigor físico” (Carvalho, 2012, p.53) ; a prontidão para auxiliar os movimentos finos voltados à escrita; e a produção de momentos de extravasamento das tensões diárias do corpo, a fim de promover períodos de calma e concentração necessários ao estudo da escrita e da leitura em sala de aula (momento este em que o corpo negado deve ser passivo, obediente e disciplinado).

Nesta visão fragmentada “o não conseguir aprender é diretamente relacionado com a dificuldade do aluno em relação ao controle do seu corpo, do seu sistema nervoso” (Carvalho, 2012, p. 61). Nega-se o corpo e, conseqüentemente, o que ele traz: suas marcas produzidas socio-historicamente.

...

/começou o baile aqui do lado, a noite será na batida do funk/

...

O corpo, com suas marcas, compõe uma multiplicidade infinita de possibilidades. Pensar a corporeidade como conhecimento é pensá-la “como acontecimento do corpo, com a qual se experimenta o mundo, a vida, como um exercício de autonomia e liberdade” (Carvalho, 2012, p. 100). Assim, as práticas sócio-culturais inscritas no corpo dos estudantes sinalizam *aprendizagens aprendidas e recriadas*: o samba, o hip-hop, as batalhas de passinho, os jogos praticados e o funk dançado por Hiago, estudante surdocego que atravessa nossos encontros na EMPF, são produzidas como conhecimento.

A corporeidade, neste percurso, pode se constituir em uma das possibilidades de ampliarmos a noção de conhecimento, assim como os sentidos que damos à condição humana e aos processos educacionais – aqui afirmados como lugares de encontros e criação/invenção de novas possibilidades (Carvalho, 2012, p. 100).

~\*~

*Livre, livre é quem não tem rumo.*

Manoel de Barros, 2010

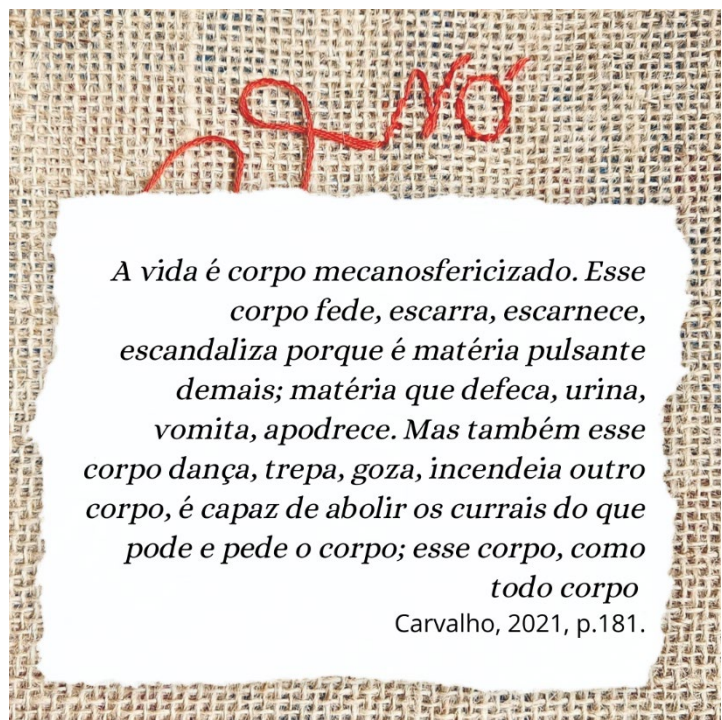
Novamente: Que corpo é esse do qual falamos? Que ora dança essas linhas e ora por aqui também se empedra?

Encontramo-nos nos corpos múltiplos. É necessário corpo para se fazer encontro. Nessa pista, encontram-se corpos que-não-veem-apenas-com-os-olhos com corpos que-não-ouvem- apenas-com-os-ouvidos e conversam e criam... *entre*. Encontram-se corpos que-se-movem- de-outros-modos, com corpos que-sentem-com-outros-sentires e criam... *entre*.

Falamos aqui de corpos, corpos produzidos.

O corpo é pura produção: corposgente, corpospedra, corpostexto, corposcheiro...

Não estamos discutindo corpo físico, orgânico... apenas – embora tenhamos a todo instante que nos esforçar para tomar consciência da herança moderna do UNO em nossa cabeça, hierarquia e dicotomia que nos compõe – na tentativa de expor as marcas inscritas em nós, ao acompanhar e explicitar por onde passam suas linhas. Falamos aqui de um corpo expandido, esgarçado, estirado para além do corpo físico e material que tradicionalmente a ciência moderna dicotomizou com a alma/mente.



...

Corpo/alma

Cabeça/corpo

Mente/corpo

Alma-recheio/corpo

...

Retomemos a tradição herdada por nós: corpo, matéria imperfeita e pecaminosa; alma/mente eterna cuja função é dominar o corpo imperfeito. A ideia de corpo inicia uma mudança não dualista com Espinosa no século XVII. Contrariando uma tradição de quase dois mil anos, Espinosa defende uma ideia não dicotômica do ser humano afirmando corpo e mente como uma mesma coisa: “ele nega que a mente prevaleça sobre o corpo. Como um e



outro são a mesma coisa, nem o corpo pode obrigar a mente a pensar, nem a mente pode forçar o corpo a agir. Quando pensamos, o fazemos na condição de corpo-mente; quando nos movimentamos, também o fazemos na condição de corpo-mente” ( Gallo, 2016, p. 107).

...

/o telefone toca, é minha avó/

...

A tradição herdada considera o corpo apenas uma matéria imperfeita e mortal, controlada por uma alma imaterial perfeita e eterna. Diante disso, Espinosa defende que até então ninguém havia conseguido dizer do corpo. Dizer do que ele é capaz, do que pode e do que não pode:

Ninguém, na verdade, até ao presente, determinou o que pode o corpo, isto é, a experiência não ensinou a ninguém, até ao presente, o que, considerado apenas como corporal pelas leis da Natureza, o corpo pode fazer e o que não pode fazer, a não ser que seja determinado pela alma. Efetivamente, ninguém, até ao presente, conheceu tão acuradamente a estrutura do corpo que pudesse explicar todas as suas funções, para já não falar do que se observa frequentes vezes nos animais e que ultrapassa de longe a sagacidade humana, nem do que fazem muitas vezes os sonâmbulos durante o sono, e que não ousariam fazer no estado de vigília. Isso mostra suficientemente que o corpo, só pelas leis da sua natureza, pode muitas coisas que causam o espanto à própria alma (Spinoza, 1983, p. 178).

~\*~

Relembremos o primeiro diário rabiscado deste platô:

Paulina é uma estudante surda que caminha de outras formas, que possui outros modos de estar em pé, sentar e se equilibrar... passa algum tempo balançando o corpo, parece estar pensando em como seguir os comandos da brincadeira...

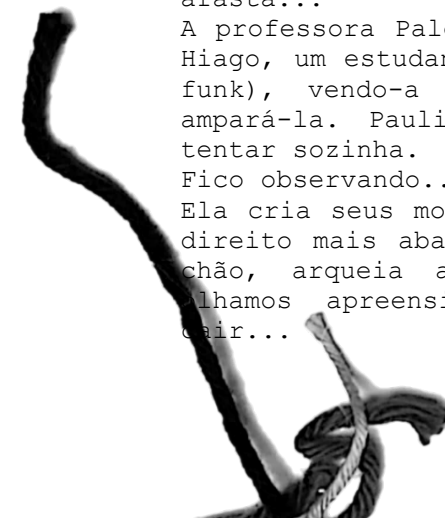
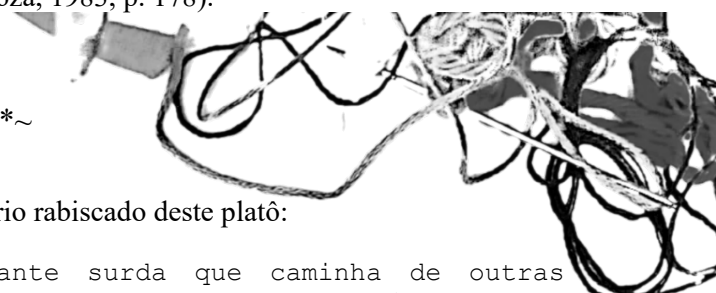
Morto-Vivo-Meio...

não adianta querer “poupá-la”, ou ajudá-la... um colega se aproxima para apoiá-la, ela sacode os ombros e o afasta...

A professora Paloma, que atua como guia e intérprete de Hiago, um estudante com surdo-cegueira (aquele que dança funk), vendo-a quase cair se assusta e corre para ampará-la. Paulina *lagartixeando* se desvencilha. Quer tentar sozinha.

Fico observando...

Ela cria seus modos: inclina o corpo para frente, ombro direito mais abaixo, com uma das mãos mais próximas ao chão, arqueia as pernas, pés dobrados para fora... Olhamos apreensivos. Hesitamos. Ela parece que vai cair...



Novamente os comandos: Morto-vivo-meio... e não é que... Paulina iça o corpo e abaixa-o, utilizando as mãos e os joelhos de um modo imprevisível e ágil... várias e várias vezes... e a cada movimento ri... ri alto! Empolgada, *feliz, orgulhosa e envaidecida mesmo*. (Diários rabiscados, maio de 2018. Cardoso, 2019, p.136)



~\*~

nosso devir-lagartixa nosso

Nos encontramos corpos múltiplos. É necessário corpo para se fazer encontro. Nessa pista, encontram-se corpos que-não-veem- apenas-com-os-olhos com corpos que-não-ouvem- apenas-com-os-ouvidos e conversam e se afetam... *entre*. Encontram-se corpos que-se- movem-de-outros-modos, com corpos que-sentem-com-outros-sentires e se afetam... *entre*.

~\*~

E como nos encontramos?

~\*~

**Oficina: dança, corpo e movimento**

**Coisas:**

...câmera digital sempre disponível, quem quiser, como quiser, registre. Linhas, leques gigantes, fitas de ginástica rítmica, *swing flags* e outros materiais circenses, bolinhas, tecidos,



ventiladores, caixa de som, cabos, desenhos, giz branco, água, álcool 70, silêncios, chocalhos, risadas, tombos... e afetos.

**Pistas:**

...plano alto, plano baixo, lento, rápido, direções, em formas ondulares, espaço, esforços, tocando um colega, tocando o próprio corpo, flutuando, para frente, para trás, rolando... - Laban nos ajuda a rasgar o "5, 6, 7, 8" e a pensar em outras possibilidades de mover nossos corpos, "trazendo da experiência de cada um novos arranjos, caminhos e possibilidades para dançar." (Marques, 2011, p. 280).

**Danças, e linhas, e rabiscos, e:**

...Deslocamento dos corpos acompanhando ritmos compassados no tablado de madeira... Deslocamentos sobre o tablado sentindo as vibrações de uma música contemporânea. Com música sobre o tablado. Sem música sobre o tablado. E sem o tablado, mas também com música (pois que meu corpo pede). Atravessar um espaço seguindo pistas, desviando de obstáculos. Caminhar tecendo um longo tapete infinito. Dançar como "A Casa Sonolenta", e se ela ainda dormisse, e fosse acordando? Caminhar com sua música favorita. Dançar de olhos fechados. Destecer o marido da "Moça tecelã". Subir castelos. Destruir castelos. Vestir as saias de uma clandestina festa junina. Escorregar e cair. Telefone sem fio: que frasecorpo chega do outro lado? Equilibrar-se. Olho no olho, olho no olho. Brincar de espelho. Peso e contrapeso: até onde posso ir apoiando corpo no corpo? Consigo fazer pêndulo? Peguem os gizos com as mãos e os pés, vamos rabiscar as vibrações? Esse sinal... como fazemos? Aquele sinal e mais aquele outro vamos expandir com todo corpo? Variando e variando agora ele virou outra coisa, e dança... "A Moça Tecelã" a gente consegue contar essa história? Como? Tragam as linhas! Elas não nos obedecem. A gente dança elas, e elas dançam a gente.



(Diários rabiscados do tempo presente)

~\*~

Na pista da Escola Municipal Paulo Freire, reunimo-nos para experimentar. A experimentação é o que nos conduz. Oficinar para quê? Para estar juntos na educação de surdos, experimentando isso do visual, do gestual... para experimentar o nosso corpo, sabe? Experimentar o corpo para quê? Para o que quiser, para desafiar modos, as formas e as fôrmas, expandindo-nos. Para experimentar o que pode um corpo "e os limites de seu poder

*de ser afetado*”. Para fazer encontros alegres misturando, combinando corpos e aumentando a potência de agir do corpo. (Spinoza, 1983)

“Qual é a estrutura (fábrica) de um corpo? O que pode um corpo? A estrutura de um corpo é a composição da sua relação. O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (Deleuze, 2017, p. 147). Um corpo se afeta no encontro com outros. A

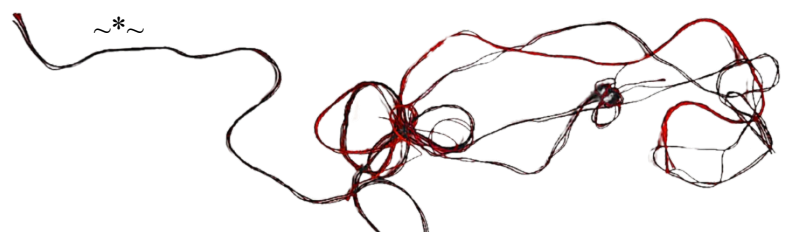


afecção indica a presença de um outro corpo, e o efeito provocado por este “é uma mistura de corpos em que um corpo age sobre o outro e este recebe as relações características do primeiro” (Machado, 2009 p.74).

Para que o afeto se produza é necessário não estar só, é necessário a presença do outro, é necessário multidão. O afeto indica aumento ou diminuição de potência de um corpo. No encontro, os corpos se compõem, se misturam, se modificam. Mas existem também encontros em que os corpos não se compõem e tendem a destruir a própria relação.

Para Espinosa, não existe bem e mal e sim o bom e o mal encontro. O mal encontro acontece quando os corpos não se misturam e destroem ou ameaçam destruir “a relação de movimento e de repouso que o caracteriza” (Machado, 2009, p.75). No mau encontro, a potência de agir diminui “porque ela é direcionada para minorar ou anular o efeito destrutivo ou nocivo do outro corpo” (Machado, 2009, p.78). Ao mau encontro, Espinosa chama tristeza. Por sua vez, no bom encontro, há a combinação dos corpos, eles se afetam, se misturam. A este encontro Espinosa chama alegria, pois pela combinação dos corpos, a potência de agir aumenta.

“Até o momento, ninguém, na verdade, determinou o que pode o corpo... Pois ninguém, até o momento, conheceu a estrutura do corpo” (Spinoza, 1983, p.178)



De que modo forjaríamos nossas oficinas? Mesmo com medo, para mim não restava dúvidas, faria ao meu bom modo de experimentar: com o corpo, o deles e o meu (entrelaçados), só que agora em uma língua outra, em Libras...

Enxaqueca!

Foi assim que acordei, não consegui dormir direito essa noite...

Hoje é nosso 5º dia de oficinas, um dia diferente...

Enxaqueca?

Como pode? Já fiz isso tantas vezes? As oficinas nas aulas de dança, teatro, em igrejas, com crianças em escolas...

Já faz quase dois meses desde o dia em que, conversando com a professora Wandréia, pensamos na proposta do dia de hoje. Mas, de algum modo, posterguei ao máximo que pude. Conversamos sobre as relações entre os estudantes na turma, as dificuldades que vinham se produzindo no

contato com o outro, as mudanças que vivenciavam em seus corpos em crescimento, a timidez de alguns... e assim, montamos a proposta:

Uma oficina de teatro, com jogos teatrais inspirados na "técnica do reflexo", do artista Oswaldo Montenegro: uma sequência de jogos musicais que exploram, de diferentes modos, a consciência corporal, atenção e a relação no contato com o outro.

Uma prática que para mim se tornou continuidade de meu trabalho (...) Arte e corpo e movimento. (...)

Bruno (estagiário surdo), e Viviam (intérprete) foram importantes intercessores nesse dia, seja brincando junto, incentivando os estudantes, ou me ajudando com algum sinal que ainda não conhecia. Ajudando a pensar no próprio processo de feitura, o *oficinar*.

(...) aos poucos, o ritmo foi se compassando, risos se ouvindo, corpos se movimentando, se soltando, olhos se mirando, toques se fazendo, relações se produzindo em equipes que precisam trabalhar juntas... fisicamente juntas. (...)

Isso em um momento de grande conflito entre dois colegas. Quando perguntei a Carlos o porquê que ele não podia sentar do lado de Alexandre, Carlos respondia: - "Ele é sujo!"... Pouco adiantou falar e reprimir dizendo que não poderia dizer isso, seja nas oficinas ou em

outros momentos de aula. Mas...

Hoje os vi abraçados... E mais de uma vez...

Seria isso um encontro alegre? Uma composição?

(Diários rabiscados, 12 de setembro de 2017. In: Cardoso, 2019, p.61)

~\*~



*na pele da Oficina, não há consertos ou repressões, apenas risco e gozo, potências ou devaneio. Uma nova roupagem se constrói em meio ao caos, um pequeno cosmos transmutado em sonho e expressão de si.*

Moehleckle (2015, p. 169)

Oficinamos para encontrar corpos.

Mas como dar a ver isso do risco e do gozo das nossas oficinas?

Risco e gozo...

**Niterói, 17 de outubro de 2022**

Quando os estudantes chegaram, hoje os mais velhos, a dinâmica era quase igual à de quinta-feira, porém com o auxílio das vibrações no tablado. Arina pediu que eles andassem e corressem de diferentes formas por todo o tablado no ritmo das vibrações que eles sentiam. Eles gostaram, mas acho que na parte de correr e pular os mais novos ganharam... no momento em que cada um deitava e o resto do grupo batia no tablado ou batia palmas, vi que alguns se emocionaram. Não entendi os sinais, mas acho que talvez tenham escutado algo, ou sentido muito intensamente. Foi lindo de ver quando eles tiravam a venda e abriam os olhos brilhando e às vezes marejados, tentando rapidamente enxugar os olhos ainda sem compreender o que eles próprios haviam sentido.

(Diário de Iniciação Científica de Luisa Anjos)

~\*~

Hoje trabalhamos intensamente, muito mais que a "uma hora" que nos haviam sido reservadas. Mas a professora Wandréia também embarcou e lá fomos nós afetados e nos afetando entre jogos e câmeras. Havia sido uma manhã intensa em que gravamos sequências animadas de pixilation<sup>89</sup>. No início, os estudantes ainda ficaram meio confusos com as orientações: anda/para, mexe a mão/congela/fotografa, sobe mais um pouco/estátua/fotografa... Após algumas sequências capturadas, passo as imagens rapidamente por um programa no celular que

---

<sup>89</sup> O *Pixilation* é uma variante do Stop Motion, que foi se desenvolvendo como um estilo diferente de outros trabalhos em Stop Motion. A principal diferença é o uso de pessoas reais no lugar de bonecos. O ator se torna um tipo de boneco vivo, utilizando os mesmos princípios da animação para exagerar os movimentos e conseguir situações que seriam impossíveis na vida real." Fonte: <<https://www.layerlemonade.com/especiais/ctrlaltn-pixilation>>

produz *gifs*<sup>90</sup> e que nos dariam uma prévia de como ficaria nossa animação.

Eles se amontoam ao meu redor para ver a tela... No fundo, está Matheus que permanece parado, absorto com o que vê, sem que pudesse impedir, seus olhos transbordam. A prévia termina, as crianças dispersam. Olho para Matheus que rapidamente se vira, enxuga os olhos e fica durante um tempo quieto em um canto da sala.

Até que os jogos recomeçam e ele volta animado.

(Diários rabiscados, 24 de maio de 2018)

~\*~

Em alguns momentos, podemos nos dar a ilusão de que em nosso muito preparo conseguimos um ambiente mais ou menos controlado em sala de aula, em outros nos desesperamos, pois a brincadeira vira uma verdadeira bagunça, os estudantes se agitam, alguém cai e se machuca, falta luz, algo quebra... alguém se emociona e ri ou ao contrário chora e se desestabiliza... e ‘não damos conta’

Nisso do corpo se afetar, não há controle, é sempre um risco. O trabalho com o sensível sempre coloca diante de nós o risco, pois não sabemos como a arte irá nos afetar, até onde nos levará, como iremos reagir... ou mesmo se haverá afetação. Mas, quando há, quando os corpos se misturam, na combinação dos corpos, afetos se produzem, a potência de agir aumenta, ou, ao contrário, diminui e destrói (Spinoza, 1983).

~\*~

Mas como dar a ver isso do risco e do gozo das nossas oficinas?

Não tem como.

Mas arriscamos.

Não imitando ou representando, mas produzindo por essas linhas em texto e imagens, um modo possível de narrar os efeitos dos encontros de nossos corposjuntos.

Então vamos lá:

Reunimo-nos duas vezes por semana durante cerca de uma hora, um dia com duas turmas, outro dia com outras duas turmas. Antes de cada encontro, há uma grande preparação, uma grande sacola, com diferentes materiais, carregada para lá e para cá, um livro com

---

<sup>90</sup> O GIF (Graphics Interchange Format) é um formato de imagem em que é possível criar imagens em movimento. Apesar de possuir a qualidade menor que os demais formatos, o GIF é amplamente utilizado, em redes sociais principalmente, quando é necessário criar uma animação (...) este formato possibilita a compactação de várias cenas, exibindo movimento. Os GIFs não possuem som, as próprias imagens transmitem a mensagem desejada. Fonte: < <https://www.futuraexpress.com.br/blog/o-que-e-gif/> >

histórias para inspirar e partilhar, uma lista de jogos, uma partitura corporal aberta com uma coreologia de movimentos (Laban, 1978, 1990) possíveis, que funcionam como pistas, centelha e gatilho para que possamos ir produzindo juntos, formando e desformando nossos corpos em movimento.

Além disso, no dia a dia, Luísa (minha parceira de Coletivo) e eu acompanhamos as turmas em diferentes momentos da rotina: em algumas aulas, nos intervalos (nos intervalos sempre, esse é meu lugar preferido, gosto de ser atravessada pelos sons e afetos do chamado ‘recreio’), na hora do almoço, em algum evento, ou outro. Apostamos em um tempo diário que separamos para pararmos em silêncio, um “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos” (Larrosa, 2002, p.24) no desejo de viver o que rola, onde rolar, sentindo o fluxo, vivendo e experimentando a EMPF. Também por isso, muitos dos diários rabiscados por aqui ensaiam dizer a respeito de coisas que aconteceram para além das paredes e do tablado reservados para o oficiar, mas de coisas que nos passam *entre*, quando estamos juntos, seja nos corredores, no refeitório, no pátio, no teclado do computador, no papel rabiscado, nos afetos, e em qualquer espaço *entre* nós.

~\*~

/o gato de novo/

Alikhniob      iewhowkjn x~/ ./]/Lõzmlç. /      ~PIOP’PPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPP

~\*~

Já faz algum tempo (como contamos no *platô gaguejos*, a partir das páginas 64 e 80 ) que em meu corpo, a dança explodiu em muitas outras possibilidades... Faz algum tempo, que venho experimentando o fazer, o jogar e o experimentar o corpo em seus movimentos para além das categorias tradicionais da dança. Venho experimentando, com ajuda de outros, o fruir e o fluir dos corpos disponíveis em sua disponibilidade. Tendo como medida do corpo o próprio corpo e experimentando-o em movimento.

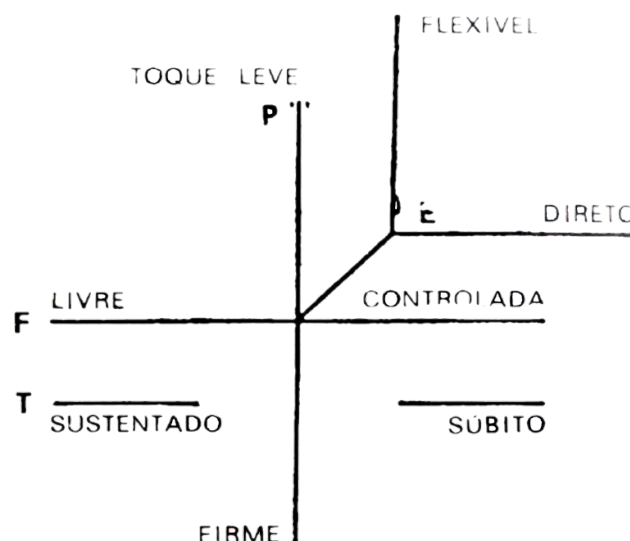
Trazemos conosco uma esburacada sacola de pistas que ousamos nos *insPirar* para produzir juntos outras coisas. Nesta sacola, não seguimos ou buscamos seguir um método,



mas carregamos pistas, apenas pistas catadas com outros, com Rudolf Laban, com Oswaldo Montenegro e outros<sup>91</sup>.

Com Oswaldo, cato (conforme expomos no *platô gaguejos* página 70) fragmentos da técnica do reflexo, criada por este grande artista, que a partir do jogo teatral, propõe uma série de experimentações com o corpo para o teatro musical, técnica que explorei em minha época de oficinas de teatro com o diretor Caio Ruas Miranda.

Com Laban, cato intensidades em sua dança livre, não metrificada, na qual cada corpo dá o tom com as marcas culturais que possui. Laban, em 1928, cria um sistema que tem como base a observação da complexidade do movimento humano em suas ações cotidianas: movimentos executados por um trabalhador na fábrica, o caminhar de alguém na rua, danças locais, observação de pessoas executando tarefas cotidianas. Laban se impressiona com a complexidade e o potencial variacional do movimento do corpo humano. A partir desta observação, propõe uma partitura corporal aberta com uma coreologia de movimentos, um sistema capaz de explorar e potencializar a diversidade de movimentos do corpo: “Sua proposta não se reduz à criação de uma técnica, de um método, de uma gramática ou sintaxe para a dança, mas sim de uma possibilidade de abertura, exploração e análise - buscando, nas unidades mínimas constitucionais de todo e qualquer gesto, a criação de um sistema” (Machado, ano não informado, p. 10, vol 3).



*A Cruz dos Esforços. Fonte: Laban, 1978, p. 126*

Laban compõe um trabalho coletivo, uma chamada *dança coral*, não apenas com bailarinos, mas em especial, com pessoas comuns. A dança coral produzida a partir da memória corporal dos corpos envolvidos, fabricando um modo como as pessoas pudessem dançar juntas sem fazer, necessariamente, o mesmo passo, mas explorando as mesmas qualidades de movimento.

Seu Sistema de Análise de Movimento elenca temas como: esforços, voltas, saltos, espaço, trajetórias, extensões, flexões, pausas, tempo. Para Laban, por exemplo, a categoria ‘tempo’ é composta por um tempo não metrificado (ele implode o “5, 6, 7, 8”, contagem

<sup>91</sup> Laban, 1978 e 1990; Marques, 2011, Madureira, 2020; Salles e Machado, ano não informado.

convencional dos que trabalham com dança) que pode ou não acontecer com música, “não existe a necessidade de sincronizar o gesto com uma determinada contagem rítmica por compasso. A sincronicidade passa a acontecer onde o gesto é soberano em seu tempo e intenção expressiva - e onde a música, quando presente, se constitui a partir dele” (Machado, ano não informado, p.12, vol. 4).

Utilizamos as categorias estudadas por Laban como pistas na produção de nossas oficinas. Vale ainda mencionar a Labanotação uma escrita do movimento criada por Laban, que mais tarde (1974) serviria como umas das inspirações para a criação da *Sign Writing*<sup>92</sup> (escrita das línguas de sinais) pela bailarina Valerie Sutton.

~\*~

### 4.3 Entrecorporeidades, fragmentos

No exame de qualificação, pensamos em um modo possível para a apresentação deste textodançatorabiscado, um modo que pudesse ser mais coerente com o modo como ensaiamos a escrita aqui. A fila indiana de páginas e capítulos separados incomodam demais a este *textorabiscado* que se propõe *tesedança* e ferem seu orgulho. Pensamos, então, em colocar o texto sobre uma mesa, espalhá-lo para poder vê-lo em suas partes todas ao mesmo tempo e, assim, fazer passar as linhas que o conectam em pontos distintos e que o rompem sem aviso, deixando palavras à deriva.

Na qualificação entre tentativas e experimentações, encontramos um modo: um modo mesa, taça, solo, platô que rasga a ordem e que nos permitiu, em certa medida, dançar suas linhas, ainda com limites em suas conexões, mas foi o possível naquele momento.

---

<sup>92</sup> “SignWriting é um sistema que permite ler e escrever qualquer língua de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Ela expressa os movimentos, a forma das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação através de símbolos que são combinados para formar um sinal específico da língua de sinais.” Disponível em: <[www.libras.com.br/signwriting](http://www.libras.com.br/signwriting)> Acesso em: 05/07/2023.



**Imagem:** Texto de qualificação

Acesse a versão produzida da qualificação escaneando o QRcode ou acessando o link:

<https://padlet.com/arinanina/ui77xauh021oafi0>

~\*~

“Estou diante de uma tese instalação, uma instalação de arte”, assim Tiago Ribeiro abre sua fala no exame de qualificação.

Mais à frente Alexandre Guerreiro<sup>93</sup> confessa: “enfrentei dificuldades durante a nossa dança. Não tenho nenhuma dúvida, o seu trabalho é uma dança para quem aceita dançar com ele. Mas e quem não aceita? Como alguém que não embarca na sua jornada se relaciona com ela? Talvez dance contrariado, pisando no pé.”

Outras falas, naquele dia de qualificar, mexeram bastante comigo, entre elas, algumas que separam a seguir:

“Deparo-me, na pág.5 com um rizoma formado por palavras: na mesma linha-raiz em sequência, leio Diferença – Arte – Pesquisavida. Estranhamente, durante a pesquisa, você não utiliza **Pesquisaarte ou PesquisaObradeArte**, e me parece ser isso o que tenho em mãos. **Você não assume explicitamente seu texto como arte, por quê?**”

“Na Pág 22, ao falar sobre as multiplicidades de linguagens que utiliza em seu trabalho, você lista alguns e completa com etc., **você empurra a**

<sup>93</sup> Prof. Dr. Alexandre Guerreiro, professor no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ.

**fotografia e o audiovisual para o multiverso do etc.** Ainda que tenhamos visto seus alunos e alunas com a câmera na mão. **Pergunto-me, por quê?** “Nos créditos de seus filmes, aparece: “Câmera de Filipe Mendes. Direção Arina, entre outros”... **Me pergunto quando você vai começar a colocar ao lado das outras coisas que te constituem (professora, pesquisadora, artesã, dançarina)... a condição de cineasta** ou realizadora de vídeo, fotógrafa etc??” (Alexandre Guerreiro, grifos no original)

Então... creio que àquela altura, apenas não havia pensado nestas questões de modo direto, ou mais detidamente. A verdade é que fazemos o que fazemos aqui muito ao modo intuitivo também, por acreditar na fabricação de modos coerentes com a dança livre que nos propomos. Com ênfase nos processos criativos e na experimentação, compomos a cada rabisco uma dança livre, não metrificada, na qual cada corpo dá o tom com as marcas culturais que possui e que pode.

Assim também acontece a entrada dos registros filmicos e fotográficos por aqui, produzidos enquanto coreografamos a caminhada, rasgando o “5,6,7 e 8” e esgarçando os roteiros, buscam dar a ver não uma estética comprada, enlatada, dominante, mas a estética daqueles que se doam e fazem a caminhada.

Talvez na contramão dos tradicionais roteiros do cinema, que cada vez mais assumem ‘linhas de ordem’ “se instalam em todo lugar para agir (e pensar) em nosso lugar, se querem totalizantes, para não dizer totalitários. Programas que não se ocupam daquilo que o real lhes escapa, que se imaginam sem restos, sem exterioridade, sem tudo que estivesse fora do cálculo (...) temem aquilo que lhes provoca fissura, que os corta, os subverte... afastam o acidental e aleatório” (Comolli, 2008, p. 172 e 177).

Os filmes e as fotografias, bem como os diários e os modos ensaísticos de escrita que arriscamos, funcionam aqui como dispositivos (DELEUZE, 2011b) a cartografar o caminho enquanto se caminha em seus encontros e desencontros, com suas cenas por vezes, borradas, não ‘bem’ enquadradas, suas incongruências e incoerências.

Podemos compreender, com Deleuze, os dispositivos como um conjunto multilinear, que operam por linhas em um processo sempre em desequilíbrio, linhas que se aproximam e que se afastam seguindo em diferentes direções: “linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, etc” (Deleuze, 2011b, não paginado). Os dispositivos são demarcados por aquilo que têm de novidade, de invenção, e contém a capacidade de se “transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro” (Deleuze, 2011b, não paginado). Operam em meio a jogos de poder e saber dos quais

emergem e são condicionados, o dito e o não dito são elementos dos dispositivos. Têm função estratégica, agem sistematicamente. Manipulam as relações de força operando racionalmente sobre estas, seja reforçando-as, desenvolvendo-as, utilizando-as ou bloqueando-as (Foucault, 2008a; Castro, 2016).

Claro que a intuição não se faz do nada. Mas há um Coletivo de forças a ensaiar junto a invenção de narrativas que possam revelar o encontro ético com o outro, não objetivando escrever sobre um assunto, uma pergunta, um objeto, um problema, mas expondo “os caminhos que o encontro com o assunto-pergunta-objeto-problema provoca em nós (outros) e o que fazemos com isso. Para tanto, criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro. Assim, afirmamos a escrita de diários, biografias (Barthes, 2004), crônicas, ensaios (Larrosa, 2016), a produção de paisagens sonoras, relatos mínimos, fotografias expandidas etc” (Ribetto e Busquet, 2022, p. 29). Alguns dispositivos construídos coletivamente como vídeos, documentários, fotografias, desenhos, costuras e bordados não necessariamente promovem a escrita, mas são agenciados como força expressiva, como uma expressão da aposta na micropolítica da diferença que se narra também com outros contornos metodológicos. “E potencializam acolhendo o outro porque transformam a escrita em problema que pergunta ao interior dela mesma permitindo, talvez, a emergência de alguma coisa que ainda não é.” (Ribetto e Busquet, 2022, p. 29-30).

O trabalho desenvolvido pelo Imago, grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. César Leite<sup>94</sup>, também nos insPira há algum tempo. Em especial, suas formas longe das fôrmas e sua estética. Uma estética que traz para a cena imagens produzidas por pequeninas mãos a experimentar dos seus modos a câmera, “em produções deveras autorais, que dizem respeito há um tempo experiência, a uma brincadeira sem fim (...) as imagens produzidas pelas crianças pequenas em seus devaneios são de uma intensidade que aponta para outros olhares o que não pode ser capturado/transformado em prisão, uma liberdade que propaga a rumos desconhecidos” (Barbosa et al, 2019, p. 111 e 116; Leite, 2021). E que nos deixam uma assombrosa sensação de abertura.

~\*~

Entre tateios, trazemos conosco uma esburacada sacola de pistas em que, entre outras coisas, há sempre algum livro com histórias para inspirar e partilhar... Uma dessas histórias

---

<sup>94</sup> Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite (UNESP – Rio Claro)

nos acompanhou durante um tempo maior e com a qual ensaiamos muitas de nossas oficinas foi “A moça Tecelã” de Marina Colasanti, em uma linda edição ilustrada com bordados manuais.

“A Moça Tecelã”, a gente consegue contar essa história? Como? Tragam as linhas! Elas não nos obedecem. A gente dança elas e elas dançam a gente.

(Diários rabiscados do tempo presente)

~\*~



Vídeo 10: FraGmentos entrecorporeidades

Escaneie o QR Code ou siga o link para assistir: [https://youtu.be/wusF5\\_M1ypI](https://youtu.be/wusF5_M1ypI)

Esse filme foi composto com fragmentos da experimentação que fizemos em nossos encontros entrelaçados com a história d'A Moça Tecelã. Nesse vídeo, fabricamos uma costura de diferentes momentos ao longo das nossas oficinas no ano de 2022. Costuramos esses momentos ao recontar e reinventar a história de “A Moça tecelã” em narrativas coletivas, singulares, jogos corporais e experimentações diversas.

No trabalho que compomos aqui, não há uma forma única, ou um roteiro prévio (como um *storyboard*, por exemplo, que muito utilizamos nas oficinas de animação dos anos de 2017-2018), nem mesmo a produção de uma legenda unificadora a posteriori, mas uma grande experimentação ao longo de cada encontro. Talvez juntos em um trabalho de produção de vídeos sem roteiros prévios, tenhamos nos dado a chance de nos “ocupar(mos)



apenas da fissura do real, daquilo que resiste, daquilo que resta, a escória, o resíduo, o excluído, a parte maldita” (Comolli, 2008, p. 172).

Após diferentes encontros e experimentações, fomos reunindo fragmentos de oficinas nas quais trabalhamos determinados exercícios, temas, composições etc., e com esses fragmentos, fomos compondo os filmes curtos que trazemos ao longo desses platôs. Entre milhares de fotografias, centenas de horas gravadas, por vezes com câmeras esbarradas a filmar o teto, com câmeras roubadas em uma brincadeira, em imagens trêmulas de um corpo que se faz movimento, ou com câmeras esquecidas a filmar sem fim, ou posicionadas em um ângulo “perfeito”, filmando inútil sem bateria, pois que na experimentação do corpo a esquecemos. Um filme que “se forja a cada passo, esbarrando em mil realidades que, na verdade, ele não pode nem negligenciar, nem dominar” (Comolli, 2008, p. 174).

Na tentativa de forjar um modo como podemos dançar juntos, viver juntos sem fazer, necessariamente, o mesmo passo do mesmo modo, mas explorando as mesmas qualidades do movimento seja na Libras, no dançar, no fotografar, no rabiscar, no bordar... mesclando exercícios mais ou menos direcionados, tendo como medida do corpo o próprio corpo e experimentando-o em movimento. Ao longo do processo, os estudantes foram contando e recontando, de modo livre, a história d’A Moça Tecelã, a partir da memória de suas afetações.

Ah, e como gostam de se exhibir! Em especial ao contar e recontar histórias em uma língua toda deles. Tornam-se personagens que furam os planos, “produzem buracos ou borrões nos programas (...) escapam tanto da norma majoritária como da contra-norma minoritária tal como esta é cada vez mais bem roteirizada pelos poderes” (Comolli, 2008, p. 173). E criam outros planos. Assumem à frente, posicionam equipamentos, enquadram como querem, orientam as crianças menores. E fazem suas regras: “– *antes de mais nada cumprimente, diga seu nome e seu sinal*” (...) depois disso, inventam, contam, dançam, correm e gargalham. Doam-se por completo.

Em nosso oficiar com dança, corpo e movimento, não fazemos um trabalho com a Libras seguindo padrões de interpretação e tradução, não há legenda de tradução e interpretação neste vídeo, mas uma bricolagem de diferentes momentos registrados, em que os estudantes contaram e recontaram, de modo livre uns para os outros, a história que nos acolheu. Cada um se expressando em sua própria língua e fora dela também, inspirando-nos na Libras para produzir algo para além dela...

Uma bricolagem de afetos.

Diante do que vimos experimentando, na qualificação, nosso amigo Alexandre nos presenteia: “*seu trabalho me remete à contribuição de Jean-Louis Comolli (2008): ‘Filmar os*

*homens reais no mundo real significa estar às voltas com a desordem das vidas, com o indecível dos acontecimentos do mundo, com aquilo que do real se obstina em enganar as previsões. Impossibilidade do roteiro, necessidade do documentário.’’*. E compartilha conosco a ideia de cinema documentário, que, como podem perceber, já esburacou nosso texto por aqui.

O que nos apresenta me encanta: o quão cartográfico pode ser um documentário! (confesso que descobri apenas recentemente). Assim gaguejando (sempre titubeantes) arriscamos pequenas aproximações e catamos também algumas pistas do cinema documentário que nos ajudam a pensar nossa cartografia.

O cinema documentário (e a cartografia) não está apenas aberto, mas furado, atravessado, esburacado pelo mundo. Completamente exposto: dependente da boa vontade de quem se doa. Esses que filmam e que filmamos (os surdos da EMPF e seus professores) “que nessa relação aceitaram entrar, nela irão interferir e para ela transferir, com sua singularidade, tudo o que trazem consigo de determinações e de dificuldades, de gravidade e de graça” com “aquilo que farão conosco (e às vezes contra nós)” (...) Eles nos atraem e nos retém, antes de tudo, porque existem fora do nosso projeto de filme” (Comolli, 2008, p. 175-176).

Um projeto, sob risco do real (sempre imprevisível e indomável), encontra-se aberto ao que ameaça à própria existência, uma colcha costurada pelas desordens da vida na qual “*as condições da experiência fazem parte da experiência*” (Comolli, 2008, p. 169).

Uma narrativa confessa que reescreve o mundo “um filtro que muda as formas das coisas. A forma delas, sim, mas não sua realidade” (Comolli, 2008, p. 170). Mas uma versão reelaborada que “ainda que diga respeito ao fato, reconfigura-o em formas que não são mais as deles. Nada do mundo nos é acessível sem que os relatos nos transmitam uma versão local, datada, histórica, ideológica” (Comolli, 2008, p. 173).

O documentário(cartografia) como algo útil, apenas para permitir a exploração do que ainda é desconhecido. Algo que se forja a cada passo, frágil e precário, movimentado pela irrupção do outro: “ao mesmo tempo que se entrega, a matéria do cinema documentário lhe escapa (...) o não controle do documentário (cartografia) surge como condição de invenção” (Comolli, 2008, p. 177).

Oh, indomável imprevisibilidade! Aquilo que irrompe, que escapa... “*Chamemos essa parte de ‘a parte da arte’*” (Comolli, 2008, p. 178).

Imprevistos? Muitos! Por vezes, era um inesperado dia sem aula, o único elevador da escola quebrava, o que impedia os estudantes, que usam cadeiras de roda ou com mobilidade reduzida, de subir para as turmas, incluindo a nossa. Outras vezes, uma prova ou uma outra atividade que interrompia a sequência das oficinas. Em alguns momentos, problemas técnicos com os simples equipamentos de que dispúnhamos. Algumas perdas de arquivos quase prontos, refilmagens, conflitos, acordos e desacordos, quedas de energia... Todas essas questões também compõem, pelo meio, a experiência do oficinasinar que se inventa a cada encontro.

(Diários Rabiscados ao fazer o caminho andando)

~\*~



~\*~

## 5 PLATÔ GESTOS - Gestos de uma professoraartista: Dançar/Rabiscar/Gaguejar como possibilidades trans(de)formativas com estudantes surdos

~\*~

*“...eles produzem a própria vida como potência, produzem a própria vida como uma obra de arte.”* (Cardoso, 2019b, p. 139-140)

~\*~

É possível pensar a produção da vida, quALqueR vida e c.a.d.a. vida como uma obra de arte<sup>95</sup>?

Não sabemos. Mas é essa pergunta que nos move desde o meio por aqui.

Move cada linha. Move cada dança.

...quALqueR vida e c.a.d.a. vida como uma obra de arte...

Por esse mover gaguejamos as linhas rabiscadas nesta pista de dança. Pois, desde o tempo do ainda, “a ideia do bio (vida) como material para uma peça de arte estética é algo que me(nos) fascina” (Foucault, 1995, p.260).

A ideia da produção de uma vida que em alguma medida escape à normalização, à deficiência e ao fascismo...

~\*~

### **Normalização:**

processo de tornar a diferença em mesmice.

### **Deficiência:**

(Desde uma perspectiva normalizante) o lugar da falta, lugar do não. Daquele que é eternamente incompleto, pois que desvia do UNO.

### **Fascismo:**

Não o Fascismo grande, mas aquele “que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora.” (Foucault, 1977, p.3)

---

<sup>95</sup> Vida como obra de arte, conceito que encontro e guardo em conversas com os amigos Deleuze, 1992 e Foucault, 1995, 2006a.

~\*~

Pois que no encontro com os estudantes, a professor*arteira* vive o “desejo de viver uma vida bela, e de deixar, como legado, uma existência bela” (Foucault, 1995, p.254)

Com que os gestos? Com que gestos inventar uma vida outra? Com que gestos para inventar uma vida bela? Quais os gestos que vão nos tornando professoras?

O dançar, o gaguejar e o rabiscar podem se forjar como gestos trans(de)formativos dos modos como a professor*arteira* vai se tornando, inventando possibilidades outras de *serestaRexistir* no mundo, escapando talvez daquilo que majoritariamente foi pensado para ela?

~\*~

Se lhe perguntassem qual seu trabalho, peralta, ela responderia:

- Sentar no chão.
- Sentar no chão?
- Sim.
- Mas é arriscado, o chão é perigoso.
- Mas só dá para brincar assim. É a altura da relação.

Na saída, os pais entram pelos corredores da escola para buscar as crianças. A mãe de T.Z chega. T.Z. resiste. A professor*arteira* o toma pela mão e caminha com ele alguns passos, abaixa e lhe dá um genuíno abraço de despedida. T.Z. enrijece e, antes que qualquer um pudesse antecipar, dá um tapa no rosto da professor*arteira*.

Por um segundo, tudo para! Em *kanon*, todos olham assustados. T.Z. paralisa. Seus olhos arregalados fitando a professora. A mãe é a primeira a reagir: seu rosto enrubesce, repreende T.Z., grita, pede desculpas, foge, enfia o filho dentro do útero e tenta justificar:

- “Desculpa, desculpa professora, meu filho é violento. Foi o que me disseram na outra escola. É preciso ter cuidado, mas ele às vezes não se controla e, e a gente precisou sair de lá.. e-e-eu não sei, não sei mais.....”.

A professor*arteira* enfim reage:

- Violento? Não! Ele não é violento. (a professora respira e explica). Essa é a forma como ele sabe falar, ele está nos dizendo algo, mas a gente ainda não entende. Mas, aos poucos, vamos forjando nossos modos de conversar.

A professor*arteira* toma a mão de T.Z. entre as suas, leva-a até seu rosto novamente e a move como num carinho.

- Isso. Suas mãos são lindas e elas podem fazer carinho... isso, assim...

Os olhos sorriem.

Crônicas de rabiscos

~\*~

Sentar no chão, um gesto que cato e guardo.

~\*~

**Professora :**

Aquela que o barbudinho de olhos gentis descreve como: *alguém que aprende ao ensinar e ensina ao aprender.* (Freire. 1996.)

**Arteira :**

Peralta, astuta, travessa, sapeca, levada... Impossível!

~\*~

**Professorarteira**

Alterego? Heterônimo?

Personagem? Figura estética?

Nela cabem várias, forjada com fragmentos de muitas. Composta de fragmentos de outros no encontro com outros.

À tira colo, carrega uma sacola com achados de muitas histórias, nenhuma de sua propriedade.

Um personagem meio desforme e multiforme, qualquer... que pode, quem sabe, com outros, criar e explorar afetos e conceitos.

Uma figura estética a rodopiar sobre um plano de composição, forçando os limites das sensações a produzir afetos no encontro com o outro, com c.a.d.a. um.

Um modo de escapar do mesmo, em meio à crise e produzir um corte no caos.

Ama o encontro e odeia seus monstros... mas não é só isso que sente por eles.

Veste uma saia rodada mágica.

Um personagem malabarista a dançar conceitos sobre um plano de imanência (Deleuze e Guattari, 1992)

~\*~

Por aqui, ela nos tem acompanhado, há algum tempo, quase como uma sombra, por vezes oculta. Não apenas dá a pensar, mas ela mesma pensa por aqui. Não apenas é inspiração



artística, como ela mesma produz sensações. Em alguns lugares meio escondida, mas nesse platô ela mesma tomou forma, rasgou o plano individual, íntimo, trouxe seus gestos múltiplos que são de muitas outras, mostrou-se multidão e requisita agora suas agulhas para tecer aqui, por ela mesma, os gestos catados pelos muitos lugares onde passou e das muitas pessoas que um dia foi e que vai se tornando. Ela seria como eu ou você, mas está mais *entre nós*, como uma amiga, entendendo a amizade como possibilidade de produzir pensamento (Deleuze e Guattari, 1992), como uma relação que comporta “tanto a desconfiança competitiva com relação ao rival, quanto tensão amorosa em direção do objeto do desejo” (Deleuze e Guattari, 1992, p.10).

Recorremos aos nossos amigos Deleuze e Guattari (1992) que nos ajudam a pensar. No livro “O que é Filosofia?” afirmam que a filosofia é a arte de criar conceitos, mas só é possível criá-los entre amigos “como uma confiança ou uma confiança, ou então face ao inimigo como um desafio, e ao mesmo tempo atingir esta hora, entre o cão e o lobo, em que se desconfia mesmo do amigo” (Deleuze e Guattari, 1992, p.8). A esse amigo, nossos autores chamam de personagem conceitual.

Entre os personagens conceituais, alguns permanecem escondidos, outros têm nome próprio, como Sócrates de Platão, este (afirmam) é o principal personagem conceitual. Alguns são antipáticos como o Sacerdote e os Homens superiores em Nietzsche, outros circulam entre a filosofia e a arte, ora criando conceitos, ora produzindo sensações como o espírito livre de Zarathustra. Os personagens conceituais não são um símbolo, uma alegoria, uma personificação abstrata, mas vivem, insistem e fazem viver. Pensadores que fazem gaguejar a língua e fazem da gagueira o próprio movimento de pensar. Agentes de enunciação que têm como papel manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações entre os planos.

São capazes de pintar o plano de imanência, que são a mesa, o platô, o solo, no qual se forjam os conceitos e, eles, interveem na própria criação de conceitos.

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: O filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os "heterônimos" do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. (...) O filósofo é a idiossincrasia de seus personagens conceituais. E o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais. (Deleuze e Guattari, 1992, p.79).

É possível que, por vezes, estes se confundam com as figuras estéticas que operam no plano da arte, criando sensações. A arte, como linguagem das sensações, pensa por afetos e perceptos, que são sensações criadas em um plano de composição estética. Os personagens

conceituais são potências de conceitos, já as figuras estéticas são potências de afectos e perceptos. Contudo os dois podem passar frequentemente um pelo outro, entrelaçando-se,

é que o conceito como tal pode ser conceito de afecto, tanto quanto afecto, afecto de conceito. O plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro. (...) Um pensador pode, portanto, modificar de maneira decisiva o que significa pensar, traçar uma nova imagem do pensamento, instaurar um novo plano de imanência, mas, em lugar de criar novos conceitos que o ocupam, ele o povoa com outras instâncias, outras entidades: poéticas, romanescas, ou mesmo pictóricas ou musicais. E o inverso também, Igitur<sup>96</sup> é precisamente um desses casos, personagem conceitual transportado sobre o plano de composição, figura estética transportada sobre um plano de imanência: seu nome próprio é uma conjunção (...) Não fazem uma síntese entre arte e filosofia. Eles bifurcam e não param de bifurcar (...) um malabarismo perpétuo. (Deleuze e Guattari, 1992, p.81-82).

Arte e filosofia produzem cortes no caos e o enfrentam, ainda que de modos diferentes, “a arte não pensa menos que a filosofia”. (Deleuze e Guattari, 1992, p.81).

Deleuze e Guattari (1992) identificam ainda uma terceira forma de pensamento: a ciência. São três as grandes formas de pensamento: A filosofia, a arte e a ciência, como um rizoma, as três se cruzam e se entrelaçam todo tempo.

A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. Mas a rede tem seus pontos culminantes, em que a sensação se torna ela própria sensação de conceito, ou de função; o conceito, conceito de função ou de sensação; a função, função de sensação ou de conceito. E um dos elementos não aparece, sem que o outro possa estar ainda por vir, ainda indeterminado ou desconhecido. Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogênese. (Deleuze e Guattari, 1992, p.234-235).

~\*~

Uma tal professorarteira a dançar entre a arte, a filosofia e outras coisas e que aqui, nos encontros com estudantes surdos, com estudantes ditos com deficiência, propõe-nos perguntas:

É possível pensar a produção da vida, quALqueR vida e c.a.d.a vida como uma obra de arte?

Pois reverberam em nós certas palavras de Foucault:

*O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são*

<sup>96</sup> Termo do latim que pode ser entendido aqui como: *por isso mesmo, portanto, logo ou enquanto.*

*artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?” (Foucault, 1995, p.261)*

Como estudantes surdos e pessoas chamadas com deficiência na escola se produzem, se inventam em sua corporeidade e se trans(de)formam a despeito dos padrões de normalidade que organizam majoritariamente nossa sociedade?

O que seriam os tais processos de estetização da vida?

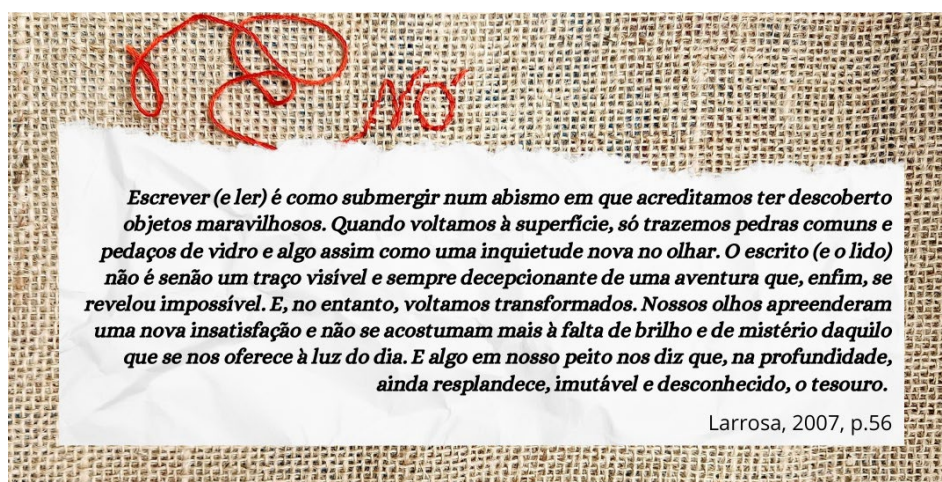
Como se forjam processos de singularização que produzem a vida de outros modos nas fugas ao que está posto para os corpos *ditos* deficientes?

Poderíamos pensar o dançar, o gaguejar e o rabiscar como gestos possíveis a produzir devires no espaço escolar com estudantes surdos, criando fissuras e inventando a vida?

Em alguma medida o dançar, o rabiscar e o gaguejar com os corpos em sua potência nos dá elementos para problematizar a produção da vida, quALqueR vida e c.a.d.a. uma como uma obra de arte?

~\*~

Pode ser que nada aqui haja de extraordinário, seja coisa escrita ou rabiscada. Contudo, esses mesmos rabiscos me trans(de)formaram extraordinariamente. E aqui só posso fazer o esforço de trazer alguns lampejos dessas experiências trans(de)formativas. Quem sabe juntar com experiências outras, entre outros, para quem sabe continuar extraordinariamente a me trans(de)formar.



## 5.1 Gestos, uma lista

Menino-nômade

Eles chegam em bando, suados, eufóricos, puxam, empurram, gargalham e se provocam. No pátio, um sinal luminoso juntamente com o sonoro é acionado e, aglomerados, eles deixam (não de todo) seu momentorecreio e sobem para a sala de aula. Na porta da sala, mãos agitadas movem-se para todos os lados. Alexandre vem correndo, seus pés parecem quicar! Aproxima-se da professorarteira e de mim. Entusiasmado, comenta conosco algo que conversava com seus colegas. Ambas sorrimos.

A professorarteira levanta o polegar mais afirmativo que se possa conceber. Ele nos olha, seus olhos brilham... Eu não tinha entendido um só sinalpalavra! Constrangida, insegura com a língua, deixo-me copiar o outro, e, como professorarteira, aceno positivamente. Alexandre, sorrindo, se afasta, acompanha os colegas até o fundo da sala e continuam a conversar em suas carteiras.

Entre os dentes, pergunto à professorarteira: “- O que ele disse mesmo?” (minha necessidade de compREeNDER grita alto!). A professorarteira olha para mim e sorri: “- Não sei, alguma coisa que inventou em casa. Às vezes, eu também não entendo, fique tranquila (meus pensamentos quase palpáveis). A maioria deles vêm de famílias ouvintes e muitos chegam no Ensino Fundamental sem ter passado por escola ou sem ter tido contato com surdos em outros espaços. Em casa, eles criam seus sinais para conversar com seus pais e irmãos. Quando chegam aqui, eles trazem isso com eles e nessa cacofonia de línguas, conVERSAM.”

(...)

Alexandre, um nômade em sua língua, escapando pelo tempo livre da escola de seus enraizamentos...

Crônicas de Rabiscos

~\*~

**Entender**<sup>97</sup>,

v. transitivo direto. Perceber ou reter pela inteligência; compreender; captar; capturar.

~\*~

Não entender o outro causa angústia. O sentimento de angústia faz parte do estar em relação com o outro. Mas o não entender provoca que tipo de angústia? Angústia causada pelo desejo de compreender e explicar, gestos que podem proporcionar alguma auto-satisfação, harmonia e conforto diante do mesmo? Angústia causada pelo desejo de sustentar o incômodo para que o outro não seja capturado pelo raciocínio instrumental, mas que, em alguma medida, permaneça como desconhecido (Skliar, 2011b)? Possa ser outro e não apenas o

---

<sup>97</sup> Oxford Languages and Google

mesmo? Um outro *outro*? "Hablar con desconocidos significa no saber el mundo de antemano, no conocerlo jamás, [...] Un desconocido trae una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la tierra, un gesto que nos hace torcer lo ya sabido, una palabra antes ignorada."(Skliar, 2013, p.1)

Ó pedagogia que tudo explica, classifica e esmiúça! Obcecada que é por colonizar os corpos ao “impor somente uma possibilidade de língua, de aprendizagem, de inteligência, de corpo” (Sampaio; Esteban, 2012). Ao sustentar que todo desvio necessita ser explicado, expõe sua própria incapacidade.

Não explicarás. A primeira lição do conhecido mestre, aquele ignorante:

a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.” (Rancière, 2002, p. 19-20.

A explicação constrói a incapacidade do outro e a incapacidade do outro permite o nascimento de seu explicador... Coloniza o outro, torna-o mesmidade.

Destacamos, mais acima, a palavra entender. Talvez a palavra entender já esteja muito gasta para dizer do que queremos dizer.

Outro (autre se refere a todo o outro, em termos gerais; autri, por outro lado, poderia se traduzir pelo "próximo", a outra pessoa) existe o próximo – esse que não sou eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar – e também o outro radical, (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável (Baudrillard, 2002, apud Skliar, 2003b p. 40-41).

A professorarteira, cuida que ao narrar, quando diz ‘não entendo algo’ esse dizer não carregue o sentido de que algo deva ser apenas traduzido e explicado e assim satisfazer a arrogância de um ser sabedor de tudo e do outro. Cuida no esforço por se relacionar com o outro *radical*, (in)assimilável, incompreensível, impensável. Pois o outro é sempre “exterioridade(...) alguma coisa que eu não sou, que nós não somos” (Skliar, 2003b, p. 41).

Desentender, um gesto que cato e guardo.

## 5.2 A irrupção do outro

(2019, antes da pandemia)

Miguel, uma criança autista.

Ele ama comer, mas ama muito, um muito que assustou a todos quando o conhecemos. Miguel busca colocar toda comida que puder com a ajuda das mãos na boca. Um dia de manhã, sua mãe contou que antes que ela conseguisse impedir, Miguel subiu na cadeira e comeu direto das panelas do fogão.

Na escola, sua professora tem buscado estabelecer uma rotina com Miguel. A refeição é uma das primeiras coisas que fazem juntos e é o meio pelo qual conseguem ir produzindo encontros. Ele já entendeu que para isso precisa sentar na cadeira em frente à mesinha branca e esperar pela comida.

Mas Miguel come com as mãos!

A professora sabe que precisa ensiná-lo a usar a colher como as demais crianças. E imagina o quanto Miguel precisa da escola para aprender coisas básicas. Criaram juntos uma estratégia: enquanto Miguel segura a colher com a mão direita, sua professora toma sua mão esquerda nas dela e faz carinhos tentando distraí-lo, às vezes ele puxa, mas ela volta a brincar com seus dedos enquanto cantarola. Quando resta pouca comida no prato, ele puxa a mão para empurrar a comida na colher, nessa hora a professora o ajuda, organizando a comida na colher para que ele consiga levar à boca até o último grão de arroz.

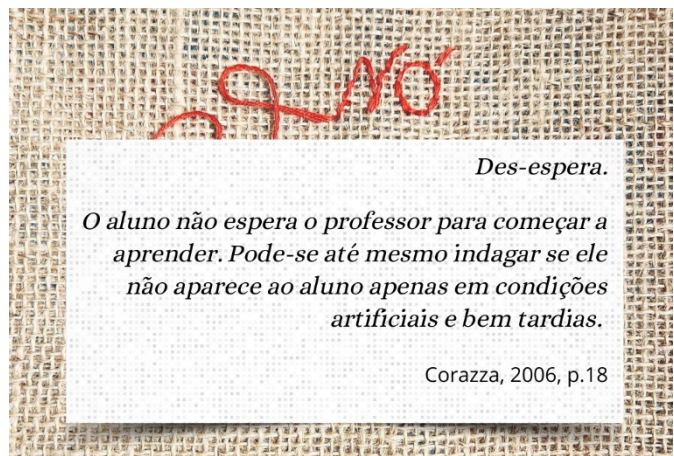
~\*~

(2020, em pandemia)

Agora, Miguel e sua professora estão distantes, os encontros se fazem pela tela do celular... Sua mãe, em uma conversa descontraída, enviou alguns vídeos dele, disse que Miguel está muito crescido e que aprendeu muitas coisas. Em um dos vídeos, Miguel, após a terapia, aparece sentado à mesa de um restaurante comendo com garfo e faca. Com muito interesse e habilidade, ele empurra a comida com a faca e leva o garfo à boca. Com uma tranquilidade e uma cadência hipnotizantes...

É como um soco no estômago.

(Crônicas de Rabiscos)





~\*~

Por que fazemos tudo igual? Por que ensinamos as mesmas coisas e dos mesmos modos? Por que caímos na armadilha de nos achar sabedores de tudo e damos as diferenças como dadas? Por que aprendemos receitas, inventamos receitas e passamos à frente receitas que continuam não cabendo nos corpos outros?

~\*~

...entre

**os que estavam aí****(os mesmos),****os recém-chegados****e os outros....**

No mundo moderno, impera o corpo do trabalho, o corpo útil e, no suposto desvio,

produz-se o corpo doente, anormal e d(não)eficiente. Desde Comenius (Gallo, 2000, 2017 e Veiga-Neto; Corcini Lopes, 2012) nos vemos afeccionados na tarefa de ensinar tudo a todos no esforço de que todos, em um só tempo, possam aprender o que é ensinado (Veiga -Neto; Corcini Lopes, 2012). o grande ideal moderno de constituição de identidades únicas e universais, representação do UNO que nunca coube em nossa cabeça – sempre entendida como entidade separada do corpo – que nos assombra e nos deixa permanentemente em crise.<sup>98</sup>

Veiga-Neto e Corcini Lopes (2012) discutem que a educação pode ser entendida como um conjunto de procedimentos nos quais os outros, enquanto “recém-chegados, os estrangeiros, as crianças, **os que não estavam aí**, os anormais etc., são trazidos para o interior de um grupo **que já estava aí**” (Veiga -Neto; Corcini Lopes, 2012, p.60.

*Jamais os encaixes são bem ajustados; jamais os que já estavam aí conseguem efetivamente trazer para a sua morada os recém-chegados. Seja porque a morada daqueles que já estavam aí não é, de nenhuma maneira, única e homogênea ou, seja porque os processos educativos jamais são efetivos, o fato é que a educação nunca consegue repor, para todos os recém-chegados e de uma mesma maneira, tudo aquilo que já estava aí.*

Veiga -Neto; Corcini Lopes, 2012, p. 60

grifo nosso).

<sup>98</sup> Nos platôs Rizomar (p. 86) e Entrecorporeidades (p. 174) discutimos a produção do conhecimento dentro do ideal moderno representacional, o UNO, a Árvore e a separação entre corpo e mente.

Entre *os que já estavam aí* colocam os professores que atuam, entre outros, como responsáveis por trazer *os outros* o mais próximo possível para sua morada, seu domínio, através do que eles denominaram rebatimento. Os que não estavam aí sofrem a força do rebatimento a fim de que “aqueles que se situam num plano, fossem rebatidos para o plano onde já se situavam os mesmos (...) um notável esforço no sentido de encaixar, o mais ajustadamente possível, todos os recém-chegados” (Veiga-Neto; Corcini Lopes, 2012, p. 60) segundo determinados saberes, práticas, classificações e padrões estabelecidos por *aqueles que já estavam aí*.

Veiga e Corcini Lopes (2012) identificam ainda, nas políticas de inclusão atuais (sem esgotá-las), três formas de dominação: o poder, a violência e a tutela, sendo o poder “uma ação sobre ações (e não sobre coisas)”, a violência, “uma ação sobre um corpo, sobre as coisas” e a tutela, a mais presente nas políticas de inclusão, um modo de “proteção de uns sobre outros, considerados mais frágeis e ainda incapazes de decidirem sobre suas próprias vidas.” (Veiga -Neto; Corcini Lopes, 2012, p. 61). Na tutela, há uma racionalidade envolvida, contudo, os tutelados não participam das razões de sua tutela, nem se espera que a conheçam, apenas sofrem sua ação, seu rebatimento.

O tutelado é tematizado, fala-se sobre e não com, planeja-se para e não a partir de suas demandas, suprime-se o falar por si ou entre si, “alienado(s) ao desejo e aos cuidados daquele reconhecido como sendo capaz de decidir sobre sua vida, se submete às decisões e ao domínio” (Corcini Lopes, 2011, p. 256). Algo que Skliar (2006) problematiza nas políticas de educação, de educação inclusiva e de educação especial como “*obsessão pelo outro*”, que transforma o outro em um outro específico, nominado, localizável, fixado em determinada identidade e modo de ser. Uma obsessão por transformar *o outro* em *o mesmo*, ainda que nunca se consiga alcançar tal façanha. Uma obsessão por traduzir o outro e inventá-lo, para então dominar, conter, tutelar, localizando-se em uma trama discursiva que fabrica os recém-chegados “ora como um anormal a ser contido, ora como um anormal a ser conduzido e ora como um anormal a ser tutelado”, sendo que a tutela “não reconhece desejo e, tampouco, capacidade de autonomia moral do outro” (Veiga-Neto; Corcini Lopes, 2012, p. 61).

Existe um processo civilizatório em curso, processo pelo qual produz-se realidades, escolhendo certas realidades e não outras. Ao estar na escola, esses processos agem sobre as singularidades ali presentes.

Retomando o encontro com Miguel e sua professora, não queremos aqui dizer que a escola não deva se preocupar com o modo como Miguel come, ou com ensiná-lo a comer, com quais talheres, e etc. O que estamos tentando problematizar aqui é: de que modo fazemos

o que fazemos? Quais as implicações do que fazemos na vida do outro? Buscamos compreender, ao menos em parte, o funcionamento desse processo do qual, como educadores, fazemos parte, não ingenuamente, nem por obrigação, mas como engrenagem de um dispositivo.

No caso do Miguel, por exemplo, simplesmente não se deve ter como fato consumado que a crianças pequenas deve-se oferecer como talher apenas a colher. E por que não garfo e faca? E por que não outros? E por que não a mão? E por que não em outros tempos?

Como professores, parte de uma grande máquina que se convencionou chamar escola, somos também nós engrenagem, alternando ora entre os administradores, gestores e mantenedores das regras, ora escapando às linhas molares, ora corpos nômades nos quais crescem várias linhas ainda estruturadas, linhas duras, molares, ora corpos-árvores explodindo em hastes por todos os lados.<sup>99</sup>

Nosso amigo Skliar, move-nos ao perguntar “*e se o outro não estivesse aí?*” (Skliar, 2003) Move-nos a pensar a respeito da escola enquanto instituição totalizadora, para todos, na qual todos devem ser incluídos. Instituição “que tudo deseja apoderar-se, que tudo deseja conter e incluir, que não suporta as ausências, os esquecimentos, as ambivalências, e que repousa satisfeita ao fechar suas portas por dentro” (Skliar, 2003a, p.24). A escola como um dos lugares de produção da mesmidade. A *mesmidade* como uma ação que proíbe e elimina a diferença.

Porque sem o outro não seríamos nada porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (Skliar, 2003a).

“Pero la discapacidad no es su resultado sino, quizá, aquello que comienza cuando esa mirada ya no pueda ver, de tanto creer que y alo visto todo.” (Skliar, 2011, p.106). Um olhar acostumado, sabedor de todas as coisas: naturaliza, não conversa, não encontra e torna o outro d(não)eficiente.

No encontro com Miguel, a professorarteira senta no chão e repensa. Desaprende os próprios sabimentos e *deixa aprender*.

*Deixar aprender não é um nada fazer, senão que é um fazer muito mais difícil e muito mais exigente do que ensinar o que já se sabe. É um fazer que*

---

<sup>99</sup> Conforme tratamos a partir da página 91 do platô Rizomar

*requer humildade e silêncio. Mas que também exige audácia e falar alto, porque para deixar aprender tem-se de eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância daqueles que sabem. (Larrosa, 2007, p. 148)*

Deslocamento.

O corpo dói.

Mais certezas se desfazem.

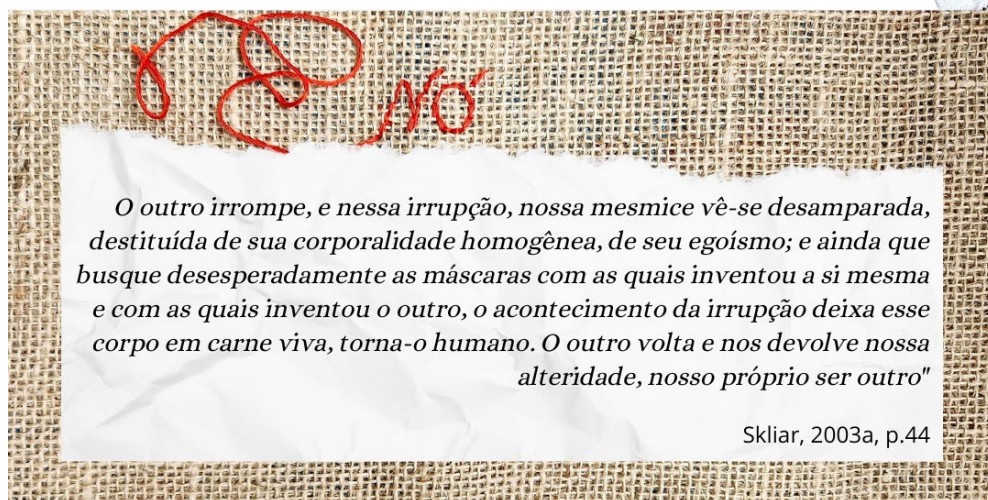
O corpo deforma, o outro o transforma e ensina a desaprender.

~\*~

**Desaprender**, um gesto que cato e guardo.

**Deixar aprender**, outro gesto que cato e guardo.

~\*~



~\*~

### 5.3 O fantasma da Inclusão (de surdos)

Há quem diga que o Congresso de Milão ficou pra trás, que o oralismo ficou para trás... Mas volta e meia ele se se disfarça a cada avanço da medicina, a cada novo programa, a cada novo texto oficial...

No Ensino Médio, lembro-me de alguns dos professores que, ao saírem de determinadas turmas, comentavam que os surdos não estavam preparados como os outros estudantes, não aprendiam as matérias, não entendiam os problemas de Matemática, não sabiam escrever direito, não acompanhavam os conteúdos.

- *Eles não conseguem aprender! O que eu vou ensinar para eles? Ah, Inclusão! Vou passá-los com nota seis porque tenho que passar, mas, na verdade, há dois anos tento ensinar a mesma coisa e eles não aprendem.*

Algo que também me lembro é que esse professor, especificamente, utilizava como recursos explicativos para os conteúdos de Matemática, apenas a fala, o quadro e o giz.

(...)

Houve um tempo (de novo, outra vez) em que certas coisas ficaram interditadas. Pois que a escola devia ser Uma Só e Inclusiva. Assim, as coisas precisavam seguir determinada ordem e acontecerem em um mesmo momento, sob um mesmo panóptico. Se não??? Arriscava o controle! *Afinal é um prédio enorme com mais de mil alunos, correndo para lá e para cá. Não se podia ter duas escolas dentro de uma (como se já não fossem várias). Não é bom haver separação: classes bilíngues X escola regular. SOMOS UMA ESCOLA SÓ! Aqui É TUDO INCLUSÃO!*

...E com isso lá se foram as nossas festas...

(Crônicas de Rabiscos de um tempo **ainda** presente)

~\*~

Quantas escolas cabem em uma mesma escola? Quantas línguas cabem em uma escola? Uma escola? Lugar de todos? Quem cabe no seu todos? (Werneck, 1999) Onde ficam os corpos qualqueres e c.a.d.a. corpo???

~\*~

*Para la mayoría de los oyentes, la sordera representa una pérdida de la comunicación, un prototipo de auto-exclusión, de soledad, de silencio, oscuridad y aislamiento. En nombre de ese estigma se practicaron y se practican las más inconcebibles formas de control de sus cuerpos y mentes: entre los más significativos, la violenta obsesión para hacerlos hablar; la tendencia a preparar a esos sujetos como mano de obra barata; la experimentación biónica en sus cerebros; la formación paramédica y pseudo-religiosa de los profesores; la prohibición de su lengua -la lengua de señas- y su persecución y vigilancia por todos los rincones de la mayoría de las instituciones especiales; el desmembramiento comunitario entre los niños y los adultos sordos*  
(Skliar, 2000, p. 6)

Inclusão.

Há tantas coisas dentro dessa palavra... “A inclusão “é”, ao fim e ao cabo, o que fizermos dela, o que fizermos **com** ela. Não ‘é’ em si mesma, nem por si mesma, nem a partir de si mesma, e nem mesmo por própria definição.” (Skliar, 2015, p.5). Sem a pretensão de esgotar qualquer discussão a respeito dos sentidos da inclusão, ou compreendendo a inclusão como uma invariante ao longo da história, cremos ser importante nos demorarmos um pouco mais nessa palavra, catando alguns fragmentos e rabiscando pensamentos. Essa nos é uma

palavra cara e provocadora. Não pretendemos aqui levantar qualquer bandeira contra ou a favor da inclusão, nenhum discurso plebiscitário de condenação, ou de salvação. Esforçamo-nos por escapar aos binarismos que buscam explicar tudo de forma rápida e simples. Vivemos uma realidade extremamente complexa, somos parte da engrenagem. A questão que se nos coloca é: como fazemos, o que fazemos e para quê?

A Inclusão tem representado uma política recente em nosso país que busca prover as condições para o atendimento do princípio universal de “Educação para todos”, desde Jontiem (Tailândia), no ano de 1990 e a Declaração de Salamanca (1994). As lutas e movimentos sociais em nosso país têm um papel muito importante e, nas últimas décadas, impulsionaram a formulação de todo um arcabouço legal ainda recente em nossa história. Temos alcançado conquistas que continuamos defendendo com veemência, pois vez por outra as vemos ameaçadas<sup>100</sup>: a ideia de que os estudantes têm direito a estudar todos juntos na escola regular, independente de gênero, etnia, deficiência, classe social, ou outros; a compreensão de que as escolas especiais e classes especiais são formas de exclusão e discriminação; e a abertura inegociável das portas da escola para todas as crianças sem discriminação.

Em Niterói, vivemos uma experiência de abertura das portas da escola para todos desde o início dos anos 2000, onde se deram nossas primeiras experiências de inclusão<sup>101</sup> (Gonçalves, no prelo). Em 2004, tem início o projeto de educação bilíngue-bicultural de surdos<sup>102</sup>, tendo a Libras como primeira língua e língua de instrução, compondo classes bilíngues com professores bilíngues, uma busca constante pela presença do professor surdo como referencial linguístico, e uma série de produção de materiais, discussões e formações nesse sentido. Contudo, não é um projeto com uma trajetória linear e harmônica. A cada nova mudança de governo, a cada troca de gestão, a cada programa comprado e adotado pelo

---

<sup>100</sup>Por exemplo na fala de um recente Ministro da Educação que entre outras coisas afirmou que: “estudantes com deficiência atrapalham o aprendizado de outros alunos” (<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-ministro-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.html>). Ou no decreto decrépito de 2020 publicado em 30 de setembro de 2020, (Dec. 10.502/2020), nele o (des)Governo Federal instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” com o objetivo de substituir a política anterior de 2008 (PNEEPEI, 2008). O referido Decreto, teve seus efeitos suspensos pelo Superior Tribunal Federal em dezembro do mesmo ano. Contudo, ele faz parte de todo um contexto político recente que promete inovação, mas que recebe uma série de críticas da comunidade científica e dos movimentos sociais de luta pela Inclusão, por significar um grande risco de retrocesso em relação às conquistas alcançadas na luta pela Inclusão nos últimos anos. A respeito das discussões em torno da política trazemos como sugestão a *live* promovida pelo GT15 da ANPEd “O processo de desmonte da Educação Especial em meio à pandemia”, no dia 22 de outubro de 2020 <[https://www.youtube.com/watch?v=AXtKyx1NLEw&t=3555s&ab\\_channel=GT15ANPEdEduca%C3%A7%C3%A3oEspecial](https://www.youtube.com/watch?v=AXtKyx1NLEw&t=3555s&ab_channel=GT15ANPEdEduca%C3%A7%C3%A3oEspecial)>

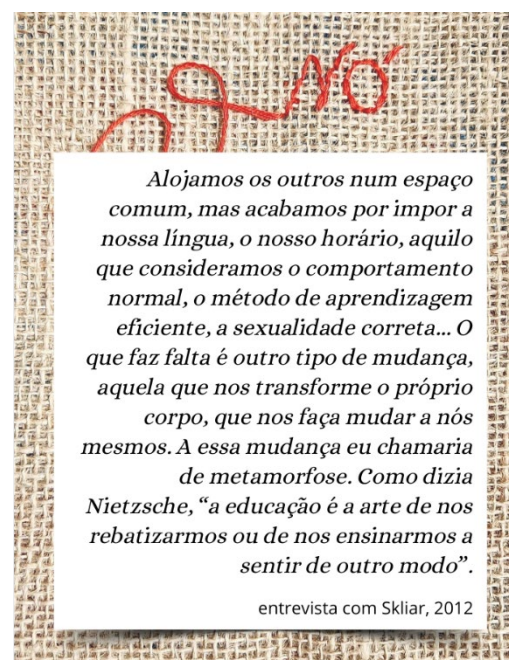
<sup>101</sup> Tese da amiga Joyce em andamento.

<sup>102</sup> A partir da página 143 do Platô Entrecorporeidades apresentamos o projeto da rede.



município é necessário lutar e reafirmar nossas escolhas. Diariamente, lutamos pelo atendimento das demandas linguísticas dos nossos estudantes, pela educação bilíngue-bicultural dos surdos em nosso município. Há uma disputa de concepções sobre a surdez e a educação de surdos que se fazem a cada dia, em cada recurso destinado, em cada recurso perdido, a cada momento em que pessoas “desavisadas” aligeiramente buscam impor suas “bem intencionadas” propostas inclusivas sem se dar ao trabalho de compreender as diferenças que nos compõem.

Existem diferentes narrativas a respeito da inclusão, muitas falam em nome dos direitos humanos, da cidadania, ornadas com uma linguagem politicamente correta de que todas as pessoas *ditas* deficientes deveriam ser incluídas e/ou integradas (Skliar, 2000, p. 6), sem parar para pensar sobre os efeitos que essa inclusão totalizadora tem para determinados grupos e singularidades, adotando a inclusão como um grande guarda-chuva que contém e controla corpos múltiplos: surdos, autistas, indígenas, negros, mulheres, cegos, e etc. “Muitos responsáveis pelo planejamento e pela implementação das políticas públicas não conseguem distinguir minimamente as diferenças entre uns e outros, de modo que impõem os mesmos critérios e as mesmas técnicas de rebatimento sobre toda e qualquer diferença que encontram pela frente” (Veiga -Neto; Corcini Lopes, 2012, p. 67). Em um contexto que argumentos que busquem pensar a inclusão de outros modos são “rápidamente censurado(s), considerado(s) politicamente incorrecto(s), a favor del segregacionismo y de la formación de guetos.” (Skliar, 2000, p.9).



Os discursos de inclusão, por trás das bandeiras de igualdade e justiça, frequentemente estão impregnados de estereótipos semelhantes aos das classes especiais, e intimamente ligados a um discurso de eficácia e eficiência do mercado como sinônimo de qualidade na educação. As políticas de inclusão que tudo contém, abarcam e controlam servem cada vez mais à correção dos corpos, à produção de normalidades e à produção do mesmo (Veiga -Neto e Corcini Lopes, 2012; Skliar, 2000).

### Como pode um corpo deficiente caber aí?

Como expomos, Veiga-Neto e Corcini Lopes (2012) tensionam as atuais políticas e práticas de inclusão como dispositivos envolvidos numa operação de dominação do *outro* sobre *o mesmo* a serviço do neoliberalismo. Políticas de inclusão que atuam como ações poderosas e de tutela do outro, de rebatimento dos *outros* a um mesmo plano comum *daqueles que já estavam aí*, os mesmos. Os autores discutem a inclusão dentro do ideal moderno de produção de identidades universais como: “um conjunto de saberes e normas às quais todos devem obedecer” ou deveriam, produzindo assim os desvios que apontam novamente para a norma; e ainda, a inclusão como “uma tecnologia definidora dos sujeitos, isso é, como uma fonte capaz de dizer (ou representar) quem se é, quem é o quê —incluído, em processo de inclusão, excluído etc.” (Veiga-Neto e Corcini Lopes, 2012, p. 67) na qual o anormal deve ser conduzido e tutelado, sem nem precisar se dar conta de que está sendo conduzido e tutelado.

Na educação bilíngue de surdos, vive-se em constante tensão com a palavra Inclusão. Os surdos compõem um grupo linguístico minoritário. Sua língua gesto-espaco-visual se produz de modos diferentes das línguas de modalidade oral, é ela que permite que os surdos falem entre si e lhes proporciona autonomia para falar de si mesmos aos outros. Sua língua compõe seus modos de ser, estar e aprender no mundo. Sem ela, resta a oralização e a leitura labial com as quais os surdos podem se comunicar com os ouvintes, mas não entre eles mesmos, nem por eles mesmos.

Aos reclames da inclusão dos surdos, somam-se os avanços da medicina com novas técnicas de oralização e correção da surdez com aparelhos auditivos modernos e implantes cocleares, uma alternativa cara, com acesso limitado, que demanda um acompanhamento caro e longo para acomodação do corpo à tecnologia. Além disso, uma alternativa que não serve indiscriminadamente a qualquer surdo, com reverberações complexas para o corpo que se submete e dentro dos próprios grupos surdos. Os discursos do oralismo sobre o corpo surdo ainda se fazem presentes e permeiam as falas, os pensamentos e ações, os ditos e os não ditos... O oralismo, em nossa história, não é passado e volta munido de mais força ainda a cada novo avanço tecnológico, e se reafirma nos discursos politicamente corretos de inclusão, sem pensar quais os efeitos desta para as especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

Nos grupos surdos, existe ainda uma grande defesa de que é a educação bilíngue-bicultural<sup>103</sup> de surdos que encarnaria uma experiência real de inclusão e que “juntar alunos surdos com alunos ouvintes numa sala de aula com metodologias educativas ouvintistas é uma ‘pseudoinclusão’” (Santos, 2021), se traduzindo em dolorosas experiências de exclusão, solidão e deficiência (Skliar, 2000). Ressoa a defesa de que apenas o convívio com seus pares e a fabricação de saberes e modos de ser e existir, que permeiam a produção da língua, atendem às necessidades linguísticas dos surdos, expressam o empoderamento dos surdos, promovendo o acesso e produção de cultura, conhecimento, informação dentro e fora dos grupos surdos, possibilitando intercâmbio entre grupos, possibilitando a produção de projetos pedagógicos pelos surdos e a participação no debate educativo (Ribeiro e Janoario, 2019; Skliar, 2000, 2012; Veiga -Neto e Corcini Lopes, 2012). Ser bilíngue ultrapassa a comunicação em duas línguas, mas está ligado às questões culturais, às concepções político-pedagógicas e à simples ideia do “direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua” (Skliar, 1998, p. 54). A educação bilíngue é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada para os surdos. Um reflexo coerente – talvez o primeiro da história – a reconhecer e valorizar a situação sociolinguística dos surdos (Skliar, 1998).

~\*~

Hoje Carlos chegou sorrindo, seu corpo projetado para frente, para cima. Sua postura era outra. Assim que chegou, pegou seu material e começou a trabalhar...

A professorarteira pega algumas folhas e se põe a postos para orientá-los no processo.

Começam a produção.

Outra professorarteira, que atua como referencial linguístico, intervém. Explica em Libras de formas diferentes, criando outros classificadores<sup>104</sup>, atua, expressa-se intensamente, utiliza referências outras, compreendendo aspectos da visualidade dos surdos de muitos outros modos.

As crianças montam as sequências das histórias com desenhos. Em seguida, embaixo de cada imagem, escrevem a narrativa em português, as professoras ajudam na escrita.

<sup>103</sup> Trabalhamos melhor este conceito a partir da página 141 no platô entercorporeidades

<sup>104</sup> Classificadores são formas de estabelecer concordância em uma língua. Na Libras os classificadores são formas representadas por configurações de mãos que funcionam como marcadores de concordância em relação à coisa, pessoa ou animal. São muito importantes, pois ajudam construir a estrutura sintática em relação à coisa, pessoa ou animal, através de recursos corporais que permitem relações gramaticais abstratas. Com função descritiva, por exemplo, podem “detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”. (Pimenta e Quadros, p.71, 2006).

De um lado, uma professorarteira chama a outra, pede que veja a produção escrita de um estudante que estava com ela: “- Está escrito certo? Ajuda-me?”.

De outro lado, Gustavo bate o lápis na mesa chamando a professorarteira: “- Acabei.” Ela passa o olho rápido.

Ao meio, Amanda pega sua folha, separa seus lápis coloridos. Corpo compenetrado em seu desenhar. Abaixo dos espaços, para o desenho, há linhas para escrita. Mas Amanda, nas linhas, escreve termos em inglês comuns das redes sociais e uma variedade de *emoticons* e *emogis* como legenda de sua história.

Mais ao fundo na sala, inquieto, Carlos olhava o tempo todo para a professorarteira, parecia querer chamar sua atenção. Efusivamente todos continuam as atividades coletivas da oficina, um *senalatório* só!

Mais uns minutos...

A *professorarteira* enfim caminha até Carlos, abaixa, aproxima o rosto e pergunta sobre a atividade. Carlos ignora solenemente a pergunta, abre um sorriso gigante e diz:

- Hoje é meu aniversário!

(Crônicas Rabiscadas de estarjuntos)

~\*~

*O que pode significar/ter significado estar aí?*

*O que pode significar/ter significado permanecer junto a ele?*

*O que pode significar/ter significado fazer coisas juntos?*

Carlos Skliar<sup>105</sup>

Com perguntas que nos provocam, nosso amigo Skliar nos apresenta algo como três dimensões do *estar juntos*: estar aí, permanecer junto e fazer coisas juntos.

A escola, hoje, em especial a pública, tem sido um dos lugares em que se permite a entrada de tantos desconhecidos, *daqueles que não estavam aí* – muitos ainda estão fora dela... é verdade, mas muitas camadas, historicamente excluídas, têm tido sua *entrada* nela ao serem incluídos, através de políticas públicas e investimentos feitos no período democrático recente de nosso país.

Entrar nem sempre é *estar juntos*.

Mas esse espaço, a escola, torna-se, também, um pouco daquilo que fazemos dela...

Skliar afirma o *estar juntos* como ponto de partida para fazer coisas juntos. Estar juntos “es estar en el afecto, es afectar y ser afectado; supone sobre todo la dificultad en

---

<sup>105</sup> In: MAGALHAES, 2020, p. 90. Perguntas feitas por Carlos Skliar inspirado em Fernand Deligny na ocasião da Qualificação da amiga Sara Busquet em 11 de março de 2019.

pensar una conversación al interior de las escuelas que, como tal, nos plantea dudas, titubeos, controversias, malestares, una especie de choque entre lo común y lo singular, la normalidad y lo otro. En fin, ‘estar juntos’ es un punto de partida para ‘hacer cosas juntos’, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos.” (Skliar, 2017, p. 76).

Talvez possamos pensar a inclusão como um “*estar aí*”, dos recém chegados, daqueles que não estavam e que não podiam estar aí. Um primeiro gesto. Um gesto que nos faz “*permanecer juntos*”.

Mas como permanecemos juntos? E para quê?

“não se trata apenas de proclamar políticas de acesso universal às instituições, quanto à entrada irrestrita de todas as pessoas com deficiência nas escolas, mas também, e no mesmo ato, criar um pensamento e uma sensibilidade relacionados ao que significa estar juntos, o “para que” desse estar juntos, qual o conceito desse estar juntos.

(...) Não acredito que primeiro seja necessário “incluir” e depois pensar do que se trata o “habitar e o estar juntos na escola”.

(...) a afirmação “devemos estar todos juntos” foi imperiosamente destacada, mas ao mesmo tempo a pergunta “para quê e como é este estar juntos?” (Skliar, 2015, p.5)

Estar aí.

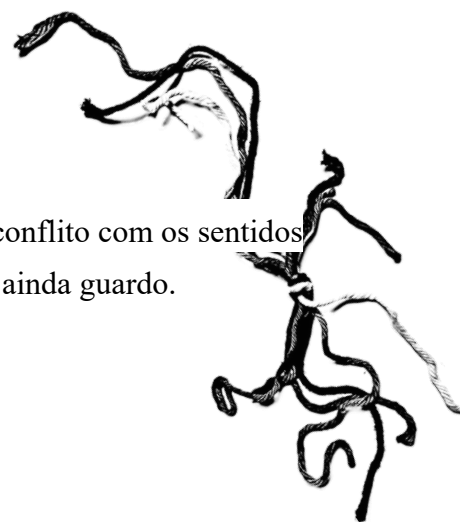
Estar (permanecer) juntos.

Qual a altura do estar juntos? A professorarteira responderia: ‘- Sentados no chão, dançando com as mãos’... Mas, há riscos. A altura da relação carrega muitos perigos. Estar juntos não é tranquilo e confortável, é "un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno" (Skliar, 2010, p.105).

Penso que *estar juntos* não pode ser outra coisa que não seja um gesto, um primeiro gesto. Podemos, quem sabe, talvez, com linhas e retalhos, ir tecendo por pequenos gestos, por gestos mínimos *o junto* que queremos.

Un gesto. Un gesto mínimo. Un acontecimiento que irrumpe y provoca experiencia. El gesto, su presencia, viene antes... antes de cualquier reforma en las leyes, de cualquier propuesta didáctica, de cualquier adaptación de la currícula, de cualquier proyecto político pedagógico. El gesto antecede estos movimientos: es una composición y un pasaje entre todos ellos. (Ribetto, 2014)

*Estar aí, permanecer juntos e fazer coisas juntos*, produzindo com estudantes surdos uma forma de educação que lhes toque o viver, que nos dê pistas para fabricação de uma vida bela, quem sabe inventando vida de outros modos, produzindo a própria existência como uma obra de arte.



~\*~

**Incluir** .... palavra que nos é cara, mas que nos põe em constante conflito com os sentidos produzidos... **Ainda assim:** Gesto que cato, risco, mas ainda guardo.

**Estar Juntos,** Gestos que cato e guardo.

~\*~

#### 5.4 Os ‘sem língua’

A *professorarteira*, com sua saia rodada, ama estar no meio de crianças pequenas. Contudo entre os surdos sempre chegou em um tempo depois, já no que tradicionalmente se considera puberdade e adolescência. Momento em que os surdos já estão há algum tempo na escola, convivendo com outros surdos e com a Libras. Tempo em que a maior parte das conversas versam em Libras, com sinais.

Este ano, ela se viu diante de um desafio novo: oficinas com todos os estudantes surdos, inclusive os recém-chegados: surdos do 1º e 2º anos.

“- Mas eles não têm língua!” Dizem... (e dentro de si ela também grita).

Eles correm, escorregam, derrapam, vibram, gritam, giram, pulam a todo, todo, todo instante! E brigam. E como brigam! Em um instante está tudo bem e um segundo depois, caos! Dois ou três se embolam no chão sem que nenhum adulto consiga acompanhar ou entender o que aconteceu.

(Mas não é assim também com outras crianças?)

A *professorarteira* não entendia uma vírgula do que as crianças falavam entre si. Pois sim, eles falavam, e muito! Com sinais? Com palavras? Pelos poros.

Falavam pelos poros e através de cada partezinha de seus corpos em movimento.

Sem ter muito para onde fugir, lá estavam em uma mesma sala as crianças e a professora acompanhada de seus medos e inseguranças. O que iam fazer juntos? O que eles gostam de fazer? O que eles mais fazem? Esta seria a pista para o início dos encontros entre esses corpos que não falavam a mesma língua: BRINCAR!

Apenas brincar.

Brincar de correr, de pular, brincar com o corpo expandido, estendido, esgarçado...

Nas oficinas, a *professorarteira* continuou não entendendo metade do que as crianças falavam entre si. Contudo, brincando entre elas, seus corpos conversavam.



... Sentidos que se produzem quando corpos sem uma língua em comum se enlaçam, entrelaçam e produzem outra coisa, uma língua para conversação.

(Crônicas de rabiscos)

~\*~

Em que língua?

Em nosso Coletivo<sup>106</sup>, de modo constante e em diferentes situações, reverberamos a pergunta de Larrosa: Em que



língua?<sup>107</sup> Parece que essa pergunta colou em nós. Nos encontros com os estudantes, em nossas *pesquisasescritas* volta e meia nos deparamos com ela.

É possível uma língua produzida com corpos que se enlaçam? É possível profanar tanto assim os ditames da língua e ainda assim chamar isso que fazemos entre nós de língua? De con-Versa? Porém, esta pergunta não nos leva a respondê-la, leva-nos a continuar reverberando a pergunta: Em que língua?

Quem sabe ensaiar uma língua que suporte a experiência, quem sabe uma língua que não é minha, nem sua, mas que se produz entre nós?<sup>108</sup> Quem sabe uma língua para conversação, pois “só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja, em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós” (Larrosa, 2018, p. 71).

...deparamos-nos com o dever de compreender outra língua, mas, compreender com nossa própria e mesma lógica, e não a do outro; compreender para ‘converter o distante em próximo, o estranho em familiar, o outro no mesmo’ (Larrosa, 2004, p.74) e não dispostos a perder o próprio domínio da situação e nos sentirmos um pouco, pelo menos algumas horas, estrangeiros, exilados.

Ribetto, p. 62, 2016

<sup>106</sup> A partir da página 46 do platô Avós apresentamos nosso Coletivo Diferenças e Alteridades, coordenado pela professora Anelice Ribetto na FFP-UERJ.

<sup>107</sup> Pergunta que roubamos de Larrosa, 2018.

<sup>108</sup> Na Nota soltinha ii (página 125) ampliamos a discussão sobre língua.

E, de tateios em tateios, suportar que nem tudo possa ser compreendido, nem tudo deva ser compreendido, que o mistério faz parte da incrível experiência do encontro com o outro, inassimilável pelo *mesmo* e assim ir forjando por balbucios uma tal linguagem para conversação

para ver até que ponto ainda somos capazes de nos falarmos, de colocar em comum o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros sentidos ou a ausência de sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos (...) em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós (Larrosa, 2018, p. 71).

Em que língua?

Talvez aquela que nos permita brincar?

~\*~

**Brincar**, gesto que cato e guardo.

~\*~

## 5.5 Funk dos menorzin

Hoje é dia de Festa! As professoras e os funcionários correm de um lado para o outro para arrumar tudo a tempo. Mas a festa é com todas as turmas, todas as crianças de três a cinco anos juntas.

Quem ficará com elas enquanto arrumamos tudo?

- *Podem arrumar, deixem as crianças comigo! Tragam a caixa de som. Vou pegar farinha na cozinha.*

(Respondeu, a professorarteira e como hoje vestia sua saia rodada, se sentia poderosa e mágica. Em cada aba de sua saia um feitiço.)

...e assim a festa começou antes de seu início.

Sentindo-se o próprio Flautista de Hamelin, reuniu as crianças em torno da caixa de som e começaram suas brincadeiras musicais. De uma aba da saia, sacava uma varinha mágica, da outra, um pó mágico, e soprava farinha de trigo sobre crianças que viravam cobras, minhocas, lagartos e sapos.

O melhor ela reservou para o final (da festa que antecedia à Festa).

Ela costumava circular pelas turmas, e sabia exatamente os *hits* que as crianças gostavam e dançavam. Volta e meia escapulia para a turma de outra professorarteira para dançarem juntas com as crianças.



Então...  
 Atenção crianças!  
 5, 4, 3, 2, 1:

FUNK DOS MENORZIN!

De um lado a outro, as crianças dançavam: "ombrinho, ombrinho, palminha, palminha..."; "desenrola, bate e..."; "Acorda Pedrinho..."; "Tu é cria de onde?..."; "é mentira da barata..." e até "Onda, onda, olha a onda...".

Mas entre os adultos, correndo de um lado a outro para garantir que tudo ficasse perfeito para a festa, aproximaram-se do pátio os Gestores da Ordem e da Moral, e gritando:

- "Absurdo! Isso não é música de criança! Isso não pode na escola! Não dá para tocar funk, independente da letra, pois leva as crianças a rebolarem! E os pais das crianças? Tsc, tsc, tsc, eles não vão gostar nada disso! E as famílias evangélicas? Temos que respeitar a crença dos nossos alunos! E... blá, blá, blá...

...

Parênteses: (Estico o olho e vejo uma funcionária da escola, que é professora de escola dominical em uma igreja, filmando a filha de 3 anos que dançava entre os amiguinhos...)

...

Outros parênteses: (Talvez alguém ao ler a palavra "gestor" pense logo na direção da escola. Não. Pois somos nós, cada um de nós gestores e administradores da máquina chamada escola. A direção, nesse caso, corria para lá e para cá, forjando intervalos em que dançava até o chão, junto com as crianças).

...

Mas os gritos dos Gestores continuavam e sobrepujaram a música e anunciaram seu fim.

...

Paixão triste.

...

A professorarteira murchou, a mágica foi embora, a varinha quebrou e o pó foi soprado. Tentou argumentar, mas não teve força... As crianças paralisaram, seus olhos correndo de um lado a outro sem entender.

Logo, as crianças dispersaram.

...

Com sua saia sem mágica, a professorarteira sentou-se no chão ao lado da caixa de som.

Logo viu as crianças correndo, brincando, rindo e dançando...

Recomeçou ela também a dançar, dentro de si, murmurando desobediente, bruxa, feiticeira, velha e louca.

~\*~

*Nem vem tirar meu riso frouxo com algum conselho  
 Que hoje eu passei batom vermelho*

*Eu tenho tido a alegria como dom  
Em cada canto eu vejo o lado bom*

*Pode falar que eu nem ligo  
Agora eu sigo o meu nariz  
Respiro fundo e canto  
Mesmo que um tanto rouca*

*Pode falar, não me importa  
O que tenho de torta, eu tenho de feliz  
Eu vou cambaleando  
De perna bamba e solta*

(Velha e louca, Malu Magalhães)

~\*~

Dançar, gesto preferido.

~\*~

## 5.6 Sacola de gestos





## Gestos, uma sacola cheia deles.

Mas para quê? Por que afirmar o gesto desde a escola? Desde o encontro com o outro? Desde o encontro com corpos ditos com deficiência?

~\*~

Agamben, ao tratar sobre cinema em um de seus textos, afirma que o elemento central do cinema, ao contrário do que se acreditava, não é a imagem, mas sim o gesto, pois “o cinema reconduz as imagens para a pátria do gesto” (Agamben, 2008, p. 12) transbordando a esfera da estética, compondo-se como uma arte ao mesmo tempo estética, política e ética.

Nesse texto, Agamben (2008) traz para nós importantes elementos para pensar o gesto. O gesto não como uma ação, algo que se faz ou reproduz, mas algo que se “*assume e suporta*”. Como um ethos, rompendo a esfera do fazer, e os fins e os meios. O gesto não seria um meio em vista de um fim ou mesmo um fim sem meios. O gesto apenas “torna visível um meio como tal” (Agamben, 2008, p. 13) algo em suspensão, medialidade a ser suportada em sua duração, puro meio. Inscreve-se em uma dimensão ética, o gesto é puramente “comunicação de uma comunicabilidade. Este não tem propriamente nada a dizer, porque aquilo que mostra é o ser na linguagem do homem como pura medialidade” (Agamben, 2008, p. 13). Não é algo que possa ser dito, explicado. É como uma gagueira, “um mostrar-se daquilo que não pode ser dito” (Agamben, 2008, p. 14) mas suportado, assumido e encarnado.

É assim o gesto dançar, “é somente o suportar e a exibição do caráter medial dos movimentos corporais” (Agamben, 2008, p. 13). A professorarteira e suas crianças dançam porque dançam, porque algo como uma gagueira indescritível impele seus corpos a fazê-lo, dançam em formas, ou sem forma palpável, até seus pensamentos dançam porque assumem “a transitoriedade e o risco do pensamento perante a segurança que oferece uma visão sistemática do mundo” (Guervós, 2003, p. 94) dançam pelos poros independente de autorizações e de personagens antipáticos (Deleuze e Guattari, 1992) – como os Gestores da Ordem e da Moral. Mesmo diante de afectos tristes que buscam diminuir a potência de agir (Spinoza, 1983)<sup>109</sup>, afectos regidos “por estados doentios de envenenamento do pensamento,

---

<sup>109</sup>Para Espinosa não existe bem e mal e sim o bom e o mal encontro. O mal encontro acontece quando os corpos não se misturam e destroem ou ameaçam destruir “a relação de movimento e de repouso que o caracteriza”. No mau encontro, a potência de agir diminui “porque ela é direcionada para minorar ou anular o efeito destrutivo ou nocivo do outro corpo”. Ao mau encontro Espinosa chama tristeza. Por sua vez no bom encontro há a

cujos intérpretes são incapazes de afirmar a vida porque precisam se sentir superiores a tudo aquilo que foge do controle, pautando sua existência numa moral do dever ser (e não na ética do devir, que só é, sendo)” (Nascimento, 2016, p. 53).

E não se trata de um grande feito, uma rebelião, mas de um gesto pequenino que os faz dançar, devindo cobras e minhocas, e lagartos, e sapos, e bruxas, e feiticeiras, e velha, e louca.... E sua dança se conserva, mesmo que fugaz, dura o quanto dura seu suporte (o próprio corpo em movimento e o ar a rodopiar). Um gesto, sem finalidade, apenas meio, apenas ar ligeiro que move junto com seus gestos. Possui uma existência em si enquanto o gesto dura, e como “sensação poderia conservar-se, sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, este tempo é considerado como duração” (Deleuze e Guattari, 1992, p.196) e se sustenta.

Para Nietzsche (2012), a dança é uma “arte leve” se libertou da asfixia e do peso da moral e suas prescrições, as quais não se deve apenas superar, mas também dançar. Evoquemos a mensagem do espírito pássaro de Zaratustra: a dança como máxima expressão de afirmação de vida, um dizer SIM à vida. Uma ode ao sim! (Nietzsche, 2021).

Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares. De seus gestos fala o encantamento. Assim como agora os animais falam e a terra dá leite e mel, do interior do homem também soa algo de sobrenatural: ele se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho os deuses caminharem. O homem **não é mais um artista, tornou-se obra de arte** (Nietzsche, 1992, p. 31, NT, §1º. Grifo nosso).

~\*~

“O gesto abre a esfera do *ethos*” (Agamben, 2008, p.12).

Em nossa sacola de gestos, temos recolhido alguns que forjamos pelo caminho do *entre*. Trazemos aqui alguns ditos: *sentar no chão, desentender, desaprender, deixaraprender, estar juntos, brincar, rabiscar, dançar* e outros tantos não ditos.

A fim de dar a ver quem sabe o gesto como efeito político e poético do encontro com o outro, qualquer outro, como agenciamento que nos permite pensar a educação como uma possível relação de alteridade (Ribetto, 2014).

---

combinação dos corpos, eles se afetam, se misturam. A este encontro Espinosa chama alegria, pois pela combinação dos corpos, a potência de agir aumenta.



Apesar de minha-nossa empolgação e suspeita preferência pelo gesto de dançar (ré confessa), pode-se perceber que os gestos não se encontram entre as grandes palavras e os grandes feitos... Gostaria de tecer aqui um deslocamento, um deslocamento que talvez minore ainda mais a palavra gesto... Para tanto convido mais uma vez nosso amigo Skliar.

Skliar (2011a) propõe pensar o gesto desde o pequeno, o irrelevante e insignificante. Pensar o encontro com o outro na educação como uma gestualidade mínima, na contramão das linguagens heróicas, salvacionistas que compõem grande parte dos discursos pedagógicos nas políticas educacionais. Gestualidade mínima como linguagem e modo como vamos nos produzindo no encontro o educativo, na contramão dos grandes relatos, eloquentes, exacerbados “abriendo la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre “eso que pasa”, “eso que nos pasa” en la educación a diario”( Skliar, 2011. Apud, Ribetto, 2014, p. 3).

Desde o pequeno “aquello que puede ser confundido com lo intrascendente, com lo fugaz y que, si embargo, resulta decisivo, se vuelve enfático por su tibieza, esclarecedor, em certo modo, cuando se trata de alguien que quiere decir algo de alguien o algo de ‘algo’” (Skliar, 2011a, p. 262).

Isso tem a ver com a passagem do ser-hostil para o ser-hospedado pelo outro, através de gestos simples: saudar, acolher, acompanhar, possibilitar, ceder, conversar, olhar, brincar e ficar quieto, respirar, ser paciente, ficar em silêncio... *estar aí, permanecer juntos e fazer coisas juntos*. Um estar juntos que não significa um ato de bondade, redenção ou caridade, mas entendido como pura tensão, ato de diferir e negociação de desejos desde o mínimo.

Porque falamos sempre e demais de uma tal Educação para Todos, um gesto grandioso para um Todos abstrato e ideal. Um gesto no qual não parece caber qualQueR um “cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender. cualquier posición social, cualquier sexualidade” (Skliar, 2011a, p. 263), em suma, quaLquer qualcheRidade.

A palavra quaLquer e a ideia de qualcheRidade me afetam de um modo singular. Há nela um duplo efeito em mim. Efeito como *singularidade*, que são singularidades, *várias*, no sentido deleuziano de “singularidades ‘nômades’, ao mesmo tempo inatribuíveis e não hierarquizadas, constituindo puros acontecimentos” (Zourabichvili, 2004, p. 54).

Singularização “como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que

constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação” (Gallo, 2010, p. 241). Como uma linha de fuga aos processos de subjetivação, como uma resistência aos processos de produção em massa de subjetividades, em um movimento de estando dentro produzir fugas e abrir novos fluxos “*um estar fora estando dentro*” (Deleuze, 1980, p. 434, apud Galo, 2010).

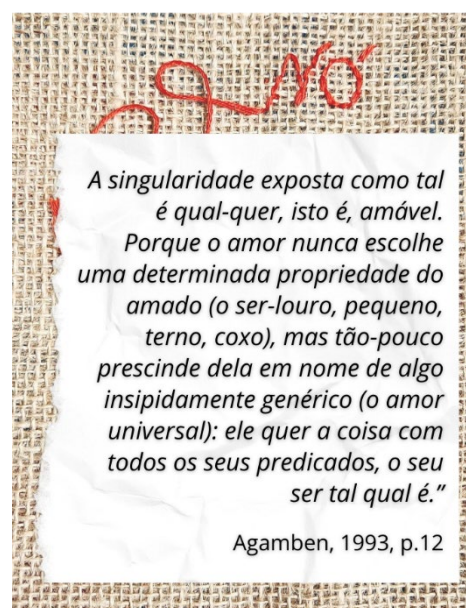
O segundo efeito é da ordem do *sensível*, do modo como ouço e sinto a palavra QUALquer em meu corpo: como uma provocação, ao pensar historicamente na educação, as vidas ditas desviantes, deficientes, pobres, negras e analfabetas... essas vidas marginais, ordinárias: quaiSquERes...

.... é que não podemos dizer onde um corpo pode chegar, mas dizemos... é que não podemos definir o que um corpo é, mas definimos.

Em meu corpo, quaLquER diz daquilo que é achado: dos restos, dos cacos, rabiscos e das sobras miúdas... Daquelas coisas fragmentadas que são catadas pelos cantos, pelas frestas, “*Nas encruzilhadas da vida, entre becos, ruas e vielas, a sorte está lançada: Salve-se quem puder!*”<sup>110</sup>

Para Agamben (1993), a singularidade é *qual-quer*, independente das características de sua superfície que identificam sua inclusão em determinado conjunto ou classe: o estrangeiro, o deficiente, o negro, o indígena etc.

A qualqueridade ou *quodlibetalidade* em Agamben (1993) é um encontro com a alteridade, com outros modos de ser, sob um modo de potência, com seres que inquietam e incomodam, com sua presença, os bons costumes e suas normas que



até mesmo quando falamos de si, em uma língua mais ou menos inteligível, eles perturbam os nossos esquemas representativos, pois, ao dizerem-se de outros modos, põem em cheque (sic) a exatidão dos nossos modos de dizer, de dizer-nos humanos (...)” nos provocam “...(nos) expõe e põe em risco, depondo os próprios saberes do campo pedagógico (NUNES, 2018, p. 16 e 81).

<sup>110</sup> Samba enredo da escola União da Ilha do governador de 2020... último carnaval antes da pandemia.

e nos mostram que é possível fazer outros usos da corporeidade, da língua e viver outras formas possíveis de ser.

Skliar nos ajuda a pensar na perspectiva da qualqueridade na educação como um ponto de partida necessário para pensar o encontro: disponibilidade e responsabilidade no encontro com cada um:

Como eu faço para ensinar a qualquer um? Sei que isso não seria suficiente. Isso seria como uma parte do trabalho, na medida em que seria a primeira parte do trabalho (...) o que há em qualquer um, há também em cada um: algo específico, singular(...) uma arte de saber que no início é o trabalho com qualquer um e, com o passar do tempo, com o passar da conversa, com a experiência, com o trabalho, vamos saber identificar o que tem de cada um nesse qualquer um. Mas não se trata apenas dos outros como cada um e como qualquer um; nós também somos qualquer um e cada um (Sampaio e Esteban, 2012, p.318 - Entrevista com Skliar).

Assim, quem sabe possamos educar não mais a Todos, esse ser abstrato e inexistente, mas a qualquer um e a cada um: “La cualquieridad y la cada-unicidad com las que venimos al mundo. Y com las que nos marchamos de él” (Skliar, 2011a, p. 263-264).

Assim seguimos ca(n)tando fragmentos e rabiscando o presente... E, por mínimos, talvez, possamos arriscar juntos com o outro a potência da produção de uma educação qUaLquER, para qUaLquER um, como possibilidade de experiência trans (de)formadora.

E talvez –entre tantos restos– quem sabe, fazer potência com coisas catadas, rabiscando nos *en(tre)contros* com outras corporeidades uma vida fragmentária qualQUER, que profana usos e costumes<sup>111</sup>, regras e ditames, com sua existência e quem sabe, nesse movimento, produzir um cada um, com cada um, entre nós.

~\*~

---

<sup>111</sup> Profanar como um desvio, como a ação de “*destituir as coisas, o tempo e o espaço de seus usos comuns*” (Agamben, 2007). Interessante que, a partir do conceito de profanação fabricado por Agamben, Masshelein e Simons propõe a ideia de profanação na escola, profanação como constituinte de tudo que compõe o escolar. (Masshelein; Simons, 2019)



~\*~

### **Por fim (e pelo meio) apenas fragmentos, restos e rabiscos.**

Em 26 de setembro, como parte das celebrações do chamado "mês dos surdos", apresentamos no auditório da escola a história "A moça tecelã" de Marina Colasanti, para os surdos da EMPF e seus professores. Uma performance com Libras, pantomima, vídeo e diferentes materiais. Na plateia, as crianças menores gargalhavam, os adolescentes de boca aberta atentos às reviravoltas, entre os professores, Renata e Juliana emocionadas, Wandréia se debulhando em lágrimas e um sério professorarteiro segurava o queixo, franzia o cenho, com olhos fixos na apresentação, mas a mente ganhando mundo.

Três meses depois desse dia, na última semana de aula em uma conversa descontraída com o professorarteiro, relembramos a história que nos acompanhou durante aqueles meses, ele aproveitou o gancho e perguntou:

- Você reparou em como eu estava naquele dia no auditório?

-Que dia?

-Quando você apresentou 'a moça tecelã' para gente... Após a história, fiquei quieto, não ouvi quase nada durante toda discussão que rolou depois com os estudantes... Porque enquanto você contava a história, eu a roubava para mim, a escrevia em minha pele... Mil pensamentos passavam em minha mente ao mesmo tempo: 10 anos de relacionamento estável com meu companheiro, um filho de 4 anos e tanta coisa tecida com paixão... Você já sabe que eu me separei, você conhece o desfecho. Mas o que eu não contei é que foi naquele dia que eu decidi me separar. Afinal, se como a moça tecelã eu havia tecido aquilo tudo que havia se tornado tão pesado, eu poderia destecer. Eu podia fazer isso!... Isso de tecer e destecer a própria vida... e começar de novo, sabe? Começarmos de novo, meu filho e eu.

(Crônicas Rabiscadas, 05 de dezembro de 2022)

~\*~

O professor *arteiro* e uma moça tecelã...

Nosso livro querido, de Marina Colasanti (2004), conta a história de uma moça que tem um tear mágico e tece sua realidade a partir dele. Um dia, sentindo-se sozinha, tece um marido. Mas, quando ele descobre a magia do tear, a faz tecer projetos ambiciosos sem descansar. Percebendo que já teceu de tudo, a moça então puxa o fio e destece tudo de volta, até mesmo seu marido. Ao se encontrar sozinha novamente, percebe que tem tudo o que precisa e se sente suficiente e satisfeita consigo mesma.

“*Tener alguna autoría en lo que somos*” (Barrionuevo, 2022, p.23)...

Após vivido, rabiscado, lido e relido tantas e tantas vezes, chego aqui sem conseguir comentar o relato que trazemos nesta crônica... é o que resta, e como um resto querido, guardei-o durante algum tempo e creio que continuarei a guardá-lo.

(Repito não sei quantas vezes, por esses platôs, essa citação) “*Tener alguna autoría en lo que somos*” (Barrionuevo, 2022, p.23), quem sabe nos fazendo ao mesmo tempo os artistas e a obra que vamos nos tornando? Ressoa a moça, ressoa o professor *arteiro*, ressoamos nós... Rabiscando modos possíveis de produzir a vida, modos possíveis de escrevê-la: apagando, ajustando o assento, apontando lápis e tornando a reescrevê-la, sempre que quisermos (É possível? Talvez nem sempre).

Na palavra professor *arteira* cabem:

- A artesã, não porque crocheta ou borda, mas porque na educação produz coisas, não grandes coisas, mas coisas únicas, singulares.
- A artista, não porque dança, mas porque inventa a vida.
- A *arteira*, porque desvia.

Mas seu corpo não é um só, mas um emaranhado de linhas e afetos de outros corpos que nos fazem e nos trans(de)formam no encontro (apenas eles importam).

No encontro com outros a tecer coisas novas. Não coisas grandes ou mirabolantes, mas coisas únicas, pois ela cria peças únicas que passam a integrar o mundo (Larrosa, 2018b e 2018c).



Professorarteira: “Todos os semestres, novas turmas, outros alunos para o mesmo professor ‘artesão’? O mesmo professor? Certamente que não. Ele se constitui de forma diferente a cada experiência formativa no processo da ‘artesanaria de dar aula’” (Lanzarini, 2021, p.153)

~\*~

Nesse rabiscar sem fim, em algum momento, encontros terminam. Não porque acabam, mas porque são interrompidos e assim podem produzir outros novos e imprevisíveis encontros. Mas como a pele anseia por viver e reviver o momento fremente de arpejo do encontro, costuramos e deixamos ao mundo (ao nosso pelo menos) também um álbum de memórias de encontros iniciados em 2017 e que continuam em algum tempo.

Antes da despedida, um último gesto faz ecoar a rabiscação sem fim que produz nossas vidas. Assim, em 2023, catamos fragmentos do que passou, das coisas que se passaram entre nós, daquilo que passou em nós, em meio a uma multiplicidade de experiências vividas ao longo de sete anos entre idas e (bem)vindas de oficinas, compondo um álbum de memórias. Um álbum múltiplo, de memórias atualizadas no presente e que, ao serem retomadas, se transformam e seguem rabiscando nossas vidas de outros modos.



Nosso álbum de memórias



Escaneie o QR Code ou acesse pelo link: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.entrecorporeidades.com/\\_files/ugd/3711c2\\_4dac7220256743eda4f4c080864c197c.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.entrecorporeidades.com/_files/ugd/3711c2_4dac7220256743eda4f4c080864c197c.pdf)

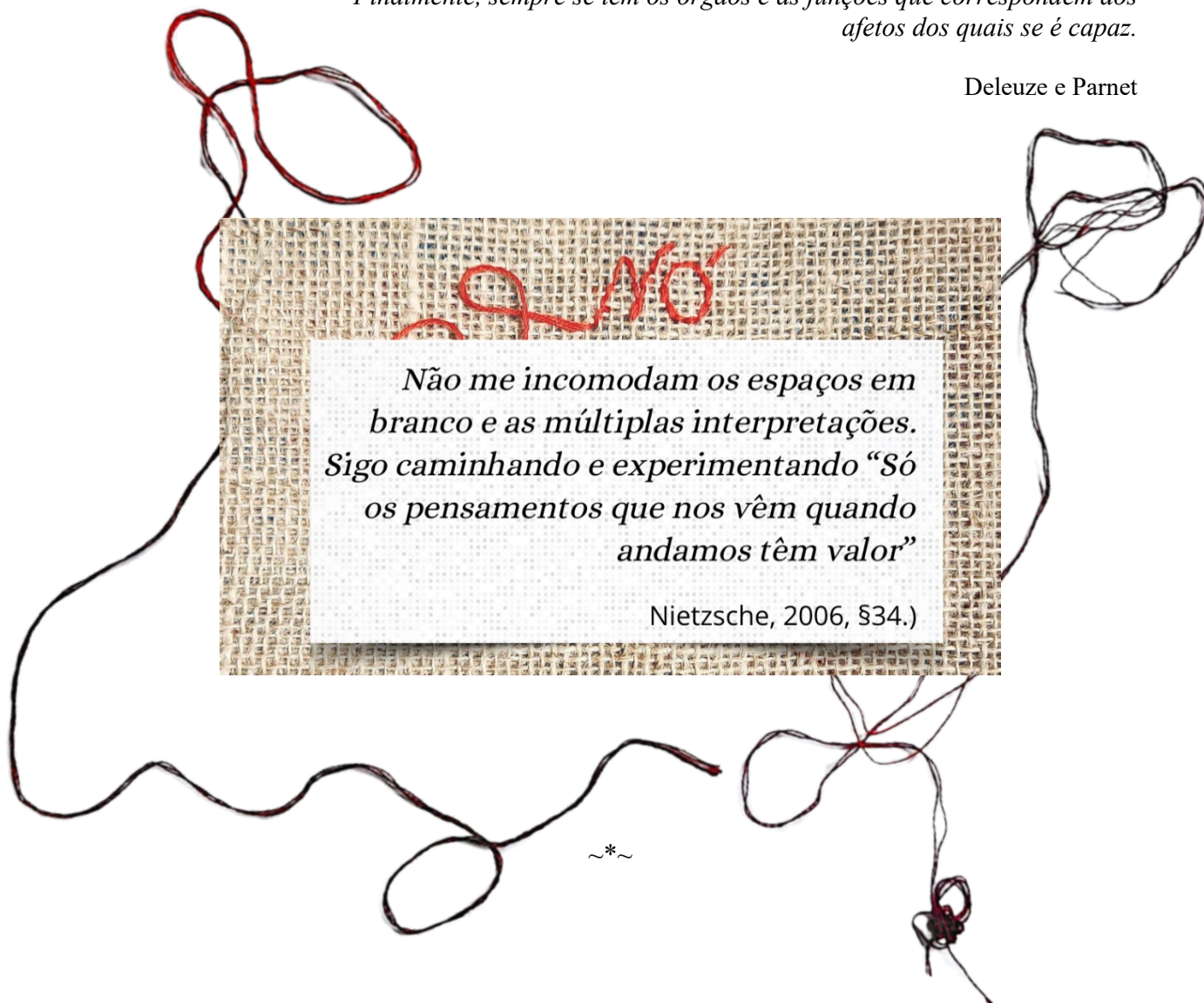
~\*~

Rabiscar, como possibilidade de escrever a vida. Gesto que cato e guardo.

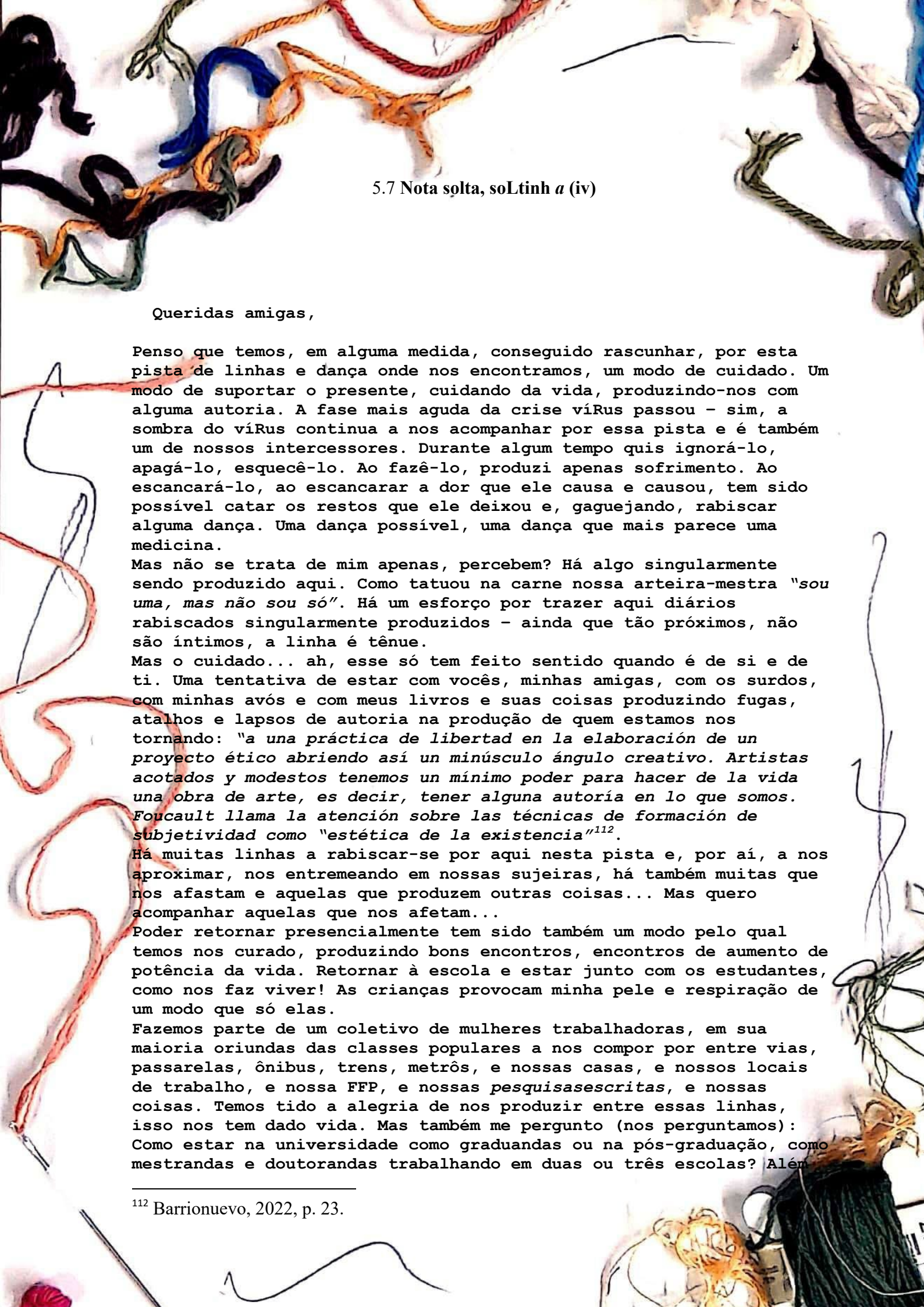
~\*~

*Finalmente, sempre se tem os órgãos e as funções que correspondem aos afetos dos quais se é capaz.*

Deleuze e Parnet



~\*~



## 5.7 Nota solta, soLtinha (iv)

Queridas amigas,

Penso que temos, em alguma medida, conseguido rascunhar, por esta pista de linhas e dança onde nos encontramos, um modo de cuidado. Um modo de suportar o presente, cuidando da vida, produzindo-nos com alguma autoria. A fase mais aguda da crise vírus passou - sim, a sombra do vírus continua a nos acompanhar por essa pista e é também um de nossos intercessores. Durante algum tempo quis ignorá-lo, apagá-lo, esquecê-lo. Ao fazê-lo, produzi apenas sofrimento. Ao escancará-lo, ao escancarar a dor que ele causa e causou, tem sido possível catar os restos que ele deixou e, gaguejando, rabiscar alguma dança. Uma dança possível, uma dança que mais parece uma medicina.

Mas não se trata de mim apenas, percebem? Há algo singularmente sendo produzido aqui. Como tatuou na carne nossa arteira-mestra "sou uma, mas não sou só". Há um esforço por trazer aqui diários rabiscados singularmente produzidos - ainda que tão próximos, não são íntimos, a linha é tênue.

Mas o cuidado... ah, esse só tem feito sentido quando é de si e de ti. Uma tentativa de estar com vocês, minhas amigas, com os surdos, com minhas avós e com meus livros e suas coisas produzindo fugas, atalhos e lapsos de autoria na produção de quem estamos nos tornando: *"a una práctica de libertad en la elaboración de un proyecto ético abriendo así un minúsculo ángulo creativo. Artistas acotados y modestos tenemos un mínimo poder para hacer de la vida una obra de arte, es decir, tener alguna autoría en lo que somos. Foucault llama la atención sobre las técnicas de formación de subjetividad como "estética de la existencia"*<sup>112</sup>.

Há muitas linhas a rabiscar-se por aqui nesta pista e, por aí, a nos aproximar, nos entremeando em nossas sujeiras, há também muitas que nos afastam e aquelas que produzem outras coisas... Mas quero acompanhar aquelas que nos afetam...

Poder retornar presencialmente tem sido também um modo pelo qual temos nos curado, produzindo bons encontros, encontros de aumento de potência da vida. Retornar à escola e estar junto com os estudantes, como nos faz viver! As crianças provocam minha pele e respiração de um modo que só elas.

Fazemos parte de um coletivo de mulheres trabalhadoras, em sua maioria oriundas das classes populares a nos compor por entre vias, passarelas, ônibus, trens, metrô, e nossas casas, e nossos locais de trabalho, e nossa FFP, e nossas pesquisas escritas, e nossas coisas. Temos tido a alegria de nos produzir entre essas linhas, isso nos tem dado vida. Mas também me pergunto (nos perguntamos): Como estar na universidade como graduandas ou na pós-graduação, como mestrandas e doutorandas trabalhando em duas ou três escolas? Além

<sup>112</sup> Barrionuevo, 2022, p. 23.

das nossas coisas, sabe? (casas, filhos, bichos, idosos...). Curso noturno? Na graduação até existe curso noturno. Mas é só isso? É só sobre isso? Quais as condições que vamos encontrando e produzindo para estarmos aqui juntas? Como me encontrar presencialmente com os surdos na EMPF, e trabalhar o dia todo em outras duas escolas, e me encontrar com vocês, e cursar as disciplinas do doutorado, atentando também para as coisas que são singulares, cuidando de si e do outro? Para além do tempo cronológico que impera sobre todas nós, temos cavado nossas próprias frestas. Encontrando-nos com os surdos, por exemplo, por pequenas brechas até final de agosto de 2022, produzindo com eles nossos encontros, nossos possíveis. Apenas no final de agosto (após mais de um ano de tentativas) consegui na rede de ensino de Niterói uma licença parcial que me permite uma abertura maior dentro deste processo chamado doutoramento. E isso precisa ser dito, pois é recurso público sendo investido em pesquisa na escola e universidade pública. Foi-me concedida uma licença parcial e temporária, que apenas alguns poucos conseguem, mas e as demais *professoraspesquisadoras*, como continuarão fazendo? Continuamos nos perguntando estas e outras questões, e continuaremos. As respostas não estão dadas. Vamos precisar continuar cavando. Perguntas politicamente necessárias, pois sentimos na pele o quanto alguns espaços não são feitos para periféricas, para trabalhadoras, para aquelas de nós membros de famílias que nunca em suas vidas pisaram em uma universidade pública ou mesmo sonharam com este espaço, para aquelas com filhos, para aquelas que pela norma, não são mais consideradas jovens em idade de habitar os corredores da universidade e, em especial, para aquelas de pele retinta como minhas avós e como algumas entre nós, que ainda não são maioria, embora sejam maioria nos lugares de onde viemos.

Com afeto,

Arina

24 de setembro de 2022

~\*~

## REFERÊNCIAS - luGar de C.a.t.a.Ç.ã.O

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Notas sobre o luto**. tradução Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ADORNO, Theodor W. “O ensaio como forma”. *In: Adorno, W.T, Notas de Literatura I*. Tradução Jorge de Almeida, Ed. 34, Coleção espírito crítico, 2003. p. 15-45.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução de: António Guerreiro Lisboa: Editorial Presença, 1993.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giórgio. **Notas sobre o gesto**. Artefilosofia. Ouro Preto, n. 04, p. 09-14, jan. 2008. Publicado originalmente em: AGAMBEN, Giogio. MEZZI senza fine. Note Sulla politica. Torino: Bollati Boringhieri, 1996, p. 45-53. Tradução autorizada pelo autor.

ANDRADE, Isabella Santos; SLAVIERO Amanda Riccioppo. Constituição de objeto transicional na criança autista: intervenção no psicodiagnóstico. **Revista Uniabeu**, v. 9, n. 22, 2016. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2456>. Acesso em: 1 abr. 2021

ANIMA MUNDI. **Storyboard** perfeito: o primeiro passo para uma animação perfeita. 2013. Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/blog/storyboard-perfeito-o-primeiro-passo-para-uma-animacao-perfeita/>. Acesso em: 25 out. 2018.

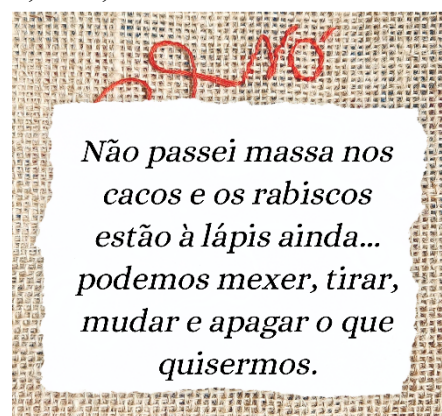
BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Mariana de Barros; OLIVEIRA, Luana Priscila de; SILVA, Peterson Rigato da; LEITE, César Donizetti Pereira. Entre Percursos, Infâncias e Imagens: a Produção da Pesquisa enquanto Experiência. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 36, p.105-117 jan./abr. 2019. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/)

BARRIONUEVO, Adriana. El Ensayo o como ingresa la primera persona en la escritura académica. *In: BARRIONUEVO, Adriana (org), et. al. El oficio de estudiante. Aprender em la Universidad*. Vol. v. Córdoba: Editorial Universitaria (UPC), 2022. Disponível em: <https://upc.edu.ar/editorial/volumen-5-el-oficio-de-estudiante-aprender-en-la-universidad/>

BARROS, Elizabeth; ZAMBONI, Jésio. Gaguejar. *In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; Maraschin, C. Pesquisar na diferença*. Sulina. Porto Alegre, 2015. p. 121-123.

BARROS, L. P. de, KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (org). Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2009.





- BARROS, Manoel de Barros. **Ensaio Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARROS, Manoel de Barros. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- BEDIN DA COSTA, Luciano. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v.7, n. 2, p.65-76, mai./ago. 2014.
- BEDIN DA COSTA, Luciano. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Paralelo** 31,2(15), 10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/p31.v2i15.20997>
- BEDIN DA COSTA, Luciano. *live “Deleuze e a Cartografia”* do projeto “Deleuze: modos de usar”, do grupo LAPSO (Laboratório de Artes e Psicologia Social) da UFPEL. Plataforma Youtube, 02 de setembro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/CIQM5piXFxo>. Acesso em: 4 dez. 2020.
- BENSUSAN, Hilan. E daí? Todo mundo morre. *In: PELBART, Peter P.; FERNANDES, Ricardo Muniz. Pandemia Crítica – Outono 2020*. N-1 Edições. EdLab Press Editora Eirele, 2021. Sem página. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/6>
- BORTOLOTTI, Elaine Cristina; LODI, Ana Claudia Balieiro. Sala Libras língua de instrução: reflexões sobre uma experiência. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/sala-libras-lingua-de-instrucao-reflexoes-sobre-uma-experiencia?lang=pt-br>. Acesso em: 07 set. 2023.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 27 abr. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 10.436/2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 27 abr. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm). Acesso em: 27 abr. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 5626/2005**. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 27 abr. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 948/2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 1 maio 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 de jul 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. **Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018.** Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9656.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9656.htm). Acesso em: 1 maio 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRITO, Eliana Povoas Pereira de; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida. A metáfora do rizoma: contribuições para uma educação apoiada em comunicações e informática. **Novas Tecnologias na Educação** CINTED-UFRGS v. 3, n. 2, nov. 2005. Disponível em: [http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/nov2005/artigosrenote/a52\\_rizoma\\_Eiana.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/nov2005/artigosrenote/a52_rizoma_Eiana.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

CARDOSO, Arina Costa Martins. **Educação Bilíngue em Questão:** A experiência Bilíngue no Município de Niterói – RJ. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Faculdade Unyleya, Brasília, 2018.

CARDOSO, Arina Costa Martins. Trajetória da educação de surdos em uma escola pública de Niterói: uma aposta na conversa. **Communitas**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 7–23, 2019a. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2596>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CARDOSO, Arina Costa Martins. **A produção de oficinas de animação na educação de surdos:** MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019b. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9903>

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Maquinejos na mecanosfera: escarros, escárnios e escândalos como cena dos corpos. In: Monteiro, Alexandrina; Vicentin, Marcelo; Corrêa, Mirele; e Gallo, Sílvio [org.]. **Conexões:** Deleuze e Corpo e Cena e Máquina e .... São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 209p.



CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: Editora da UFF, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Muller Xavier; Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia V.S. de. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. *In*: **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções (org). CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice. Rio de Janeiro. Lamparina, 2016.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. São Paulo. Editora Global, 2004. Ilustrações: “Bordados das irmãs Dumont, Ângela, Martha, Marilu e Sávvia e da mãe, Antônia, sobre desenhos de Demóstenes Vargas”.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e Poder**: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles. O que é um Dispositivo. *In*: **Michel Foucault, filósofo**. Trad. Anderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Dimensões/ Helena Amaral da Fontoura (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011b.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza e o Problema da Expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

Deleuze, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981) / tradução Emanuel Angelo da Rocha Frago, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvin, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. São Paulo: editora 34, 2011. 2ª edição.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3. São Paulo: editora 34, 2012a. 2ª edição.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4. São Paulo: editora 34, 2012b. 2ª edição.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka: por uma literatura menor**. Trad. Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DOMINGUES, Leila. **À flor da pele**: subjetividade, clínica e cinema. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2010.

- DUARTE, Rodrigo. **A arte**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2012.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros. 2000. **Revista Educação e Realidade**. Disponível em: file:///C:/Users/anelice/Downloads/46855-189950-1-PB.pdf
- FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci **Pesquisar na diferença**. Sulina. Porto Alegre, 2015.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Trad. Vera Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Prefácio: Introdução à vida não-fascista. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Manoel Barros da Moita org. Tradução Elisü Monteiro, Inês Autmn Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006b.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Trad. Vera A. Lúcia Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006c.
- Foucault, Michel. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b, p. 243 - 277. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81007/mod\\_resource/content/1/TC%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20da%20sexualidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81007/mod_resource/content/1/TC%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20da%20sexualidade.pdf). Acesso em: 25 ago. 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: Alves, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro DPeA, 2000.
- GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, 27(2). 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926> Acesso em: 6 jul. 2023
- GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In*: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.
- GALLO, Sílvio. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 31 mar. 2021.

GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento: volume único** / Sílvio Gallo. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade e Biopolítica no Brasil Contemporâneo. 2021. **ET Ecuador Today**. Disponível em: <https://ecuadortoday.media/2021/04/05/gubernamentalidad-y-biopolitica-en-el-brasil-cotemporaneo/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

GARCIA MARQUES, Gabriel. **Cem anos de solidão**. Trad. Eric Nepomuceno. 112. edição. Rio de Janeiro: Record, 2019.

GONÇALVES, Joyce da Silva Costa. **Trajetórias no Apoio Educacional Especializado em Niterói com professoras egressas da FFP/UERJ**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, (no prelo)

GREEN, John. **Antropoceno: notas sobre a vida na Terra**. Trad. Alexandre Raposo, Ulisses Teixeira. Rio de Janeiro: intrínseca, 2021.

JOMTIEN, Tailândia. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 1990.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E. *et al.* **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-50.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. Trad. de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Trad. de Maria da Conceição Parahyba Campos, São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

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

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Maria Vonrraber (org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. org. CALLAI; RIBETTO. Rio de Janeiro. Lamparina, 2016. p. 17-30.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ª edição; 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, Jorge. **P de Professor**. Comentários Karen Rechia. 1ª ed. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Ditáctico, 2018b.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. Autêntica Editora. Edição: 1. Coleções: Educação: experiência e sentido. Coordenadores da Coleção Jorge Larrosa, Walter Kohan. Mês/Ano de publicação: 09/2018c.

LANZARINI, Joice **Docência universitária e artesanaria em tempos de inovação**. 2021. 211 f. ; 29 cm. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3219/1/Joice%20Nunes%20Lanzarini.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LEÃO, Vivian Padial. **Anotações de Improviso e problematizações - Efeitos de encontros entre estudantes e uma professora na escola que acontece no hospital**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

LEBEDEFF, Tatiana. As crônicas de Jorge Sergio L. Guimarães e as representações da surdez entre as décadas de 1950 e 1960. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, p. 173-192, Set/Dez 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

LEBEDEFF, Tatiane. B. **O povo do olho**: uma discussão sobre a Experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiane B. (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2017.

LEITE, César Donizetti. Blocos, infância e crianças: entre movimentos e ensaios brincantes. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 2, p. 321-336, mai./ago. 2021.

LIMA, Samuel. “Você não é você quando está com fome”. In: PELBART, Peter P.; FERNANDES, Ricardo Muniz. **Pandemia Crítica** – Outono 2020. N-1 Edições. EdLab Press Editora Eirele, 2021. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/135>. Acesso em: 24 abr. 2022.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: **O primeiro beijo e outros contos**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. org Pedro Karp Vasquez. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

LOBO, Lilia F. **Os infames da História**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CORCINI LOPES, Maura. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CORCINI LOPES, Maura. Condução das condutas dos escolares surdos. In: Karnopp, L., Kleinn, M., Lunardi-Lazzarin, M. (org). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Editora da Ulbra: Canoas, 2011, p. 251–262.

CORCINI LOPES, Maura; FABRIS, Eli H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, Reabilitação, Normalização**: Uma Política de Educação Especial. Dezembro/2002. [online]. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29:medicalizacao-reabilitacao-normalizacao-uma-politica-de-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29:medicalizacao-reabilitacao-normalizacao-uma-politica-de-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16). Acesso em: 6 jul. 2018.

MACHADO, Marcos Vinícius. Coleção: **Um novo Olhar**. Arte/Educação + Acessibilidade + Inclusão vol 3. Rio de Janeiro: Editora Escola de Música UFRJ. Ano não informado.

MACHADO, Marcos Vinícius. Coleção: **Um novo Olhar**. Arte/Educação + Acessibilidade + Inclusão vol 4. Rio de Janeiro: Editora Escola de Música UFRJ. Ano não informado.

- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro Zahar, 2009.
- MADUREIRA, José Rafael. A coreologia de Rudolf Laban e o ensino de artes corporais: uma síntese de conceitos-chave. **Revista Pensar a Prática**. 2020, v. 23:e60104.
- MAGALHÃES, Sara Busquet. **Biografando um encontro**: cartografia de uma experiência entre um estudante e uma professora de apoio educacional especializado em uma escola pública do município de Niterói /. – 2020. 94f. : il.
- MARQUES, Isabel A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**, 2, 276-281. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p276-281> Acesso em: 3 out. 21.
- MARTINS, Arina Costa Cardoso. Movimentos de uma pesquisa escrita cartografada na diferença. In: **Pesquisas em Processos Formativos e Desigualdades Sociais** / Helena Amaral da Fontoura (organizadora). – Niterói: Intertexto, 2018.
- MARTINS, Arina Costa Cardoso. A PRODUÇÃO DE OFICINAS DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. In: Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais (5 : 2021 : Rio de Janeiro). Trabalhos apresentados. Niterói: Intertexto, 2021. p. 322-330.
- MARTINS, Arina; RIBETTO, Anelice. Oficinar na educação de surdos: Movimentos e potências de uma proposta pedagógica visuoespacial. In: **Diferenças e alteridade na educação**: conversas, problemas e perguntas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022. p. 155-171. Disponível em: <https://intertextoeditora.com.br/produto/ebook-v-seminario-processos-formativos-e-desigualdades-sociais-iv-seminario-de-egressos>
- MARTINS, Arina Costa Cardoso. Propostas de Ensino Visuoespaciais na Educação de Surdos. In: Orgs. Gildete da Silva Amorim M. Francisco; Gláucio de Castro Júnior. **Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues** [livro eletrônico]. – Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023. PDF. ISBN 978-85-8412-047-5. DOI - <https://doi.org/10.29327/5200627>. p. 233-257. E-book Disponível em: [bit.ly/livroprofilingue](http://bit.ly/livroprofilingue)
- MARTINS, Vanessa. 2016, p. 721. Ed. Bilíngue... Artigo in... Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016.
- MASSHELEIN, Jan e SIMONS Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSHELEIN, Jan e SIMONS Maarten. **Em defesa da Escola**: uma questão pública. Trad Cristina Antunes, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- Mèlich, Joan-Carles. **La lectura como plegaria**. Fragmentos filosóficos 1. Barcelona: Fragmenta Editorial, 2015.
- MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Educação bilíngue de alunos surdos**: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2010.
- MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz, & COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ. In **Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Não paginado. Rio de Janeiro, RJ, 2011. [http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/poseduc\\_uff\\_004.384.991-15\\_trabalho.doc](http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/poseduc_uff_004.384.991-15_trabalho.doc)

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos**: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014.

MENDES FRANCISCO, Gildete. da S. A.; COSTA MARTINS CARDOSO, Arina; SOUZA CAMPELLO, Ana Reguina. Análise de práticas inclusivas educacionais em Libras: o entendimento das responsabilidades com o meio ambiente: Analysis of inclusive educational practices in Libras: understanding responsibilities with the environment. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6444>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmologia moderna. *Revista Civitas*, v. 14 n. 1 p. 66-80 jan.-abr. Porto Alegre: 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/LhdvrTHy73MP8sxQQqK4QDR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MOEHLECKE, Vilene. Oficinar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; Maraschin, C. **Pesquisar na diferença**. Sulina. Porto Alegre, 2015.

MOSÉ, Viviane. **Poemas Presos**. Poema declamado no Congresso Pensar em outubro de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4CrEFX4Bjns>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MOYSÉS, Maria Aparecida. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2001.

NASCIMENTO, Aline Ribeiro. Nietzsche e(m) Foucault: O tiro espiritualizado da flechado pensamento. *Mnemosine* v. 12, n. 2, p. 42-72, 2016. Artigos. **Departamento de Psicologia Social e Institucional**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: [https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41653/pdf\\_362](https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41653/pdf_362). Acesso em: 24 abr. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**: ou Helenismo e Pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Tradução de J. Guinsburg.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**. Tradução Adriana M. Saura Vaz. Campinas: Faculdade de Educação/ UNICAMP, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A vontade de poder**. Trad. de Marcos Sinésio Pereira Fernandes; Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Brasil: Pé de Letra, 2021.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. **Projeto de Educação Bilingue/Bicultural para surdos no Município de Niterói, 02 de fevereiro de 2004**. Niterói-RJ: 2004. In: MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2010.

NITERÓI, Fundação Municipal de Niterói (FME). **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói**: Ensino Fundamental, Uma Construção Coletiva. Niterói-RJ: 2010.



NITERÓI. Prefeitura Municipal. **Portaria FME 087/2011**. Proposta Pedagógica das Unidades de Educação que da Rede Municipal de Ensino de Niterói. 2011a.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. **Portaria FME N° 085/2011**. Institui na Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos. 2011b.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. **Deliberação CME nº 031/2015**. Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Niterói- RJ: 2015.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. **Programa de Bilinguismo de/na Rede de Niterói**. Niterói-RJ: 2024. Disponível em: [https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/educacaoespecial\\_educacao\\_niteroi\\_rj\\_gov\\_br/EZKUrCoXStFIs6pGUK7HALcBOVaQAPJqbQYAHvkb\\_vNdkw?e=el4yXG](https://fmeniteroi-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/educacaoespecial_educacao_niteroi_rj_gov_br/EZKUrCoXStFIs6pGUK7HALcBOVaQAPJqbQYAHvkb_vNdkw?e=el4yXG)

NITERÓI. **Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal e Educação de Niterói**. Secretaria Municipal de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói, Niterói-RJ: 2022. Disponível em: <https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/> Acesso em: 6 jul. 2022.

NUNES, Cleiton de Barros. **Poéticas da comunidade em Giorgio Agamben: espectros da espiritualidade em uma educação qualquer**. Recife: UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. Como ‘produzir clarões’ nas pesquisas em educação? **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. p. 1-13.

ORLANDI, Luiz B. L. **Um gosto pelos encontros**. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://deleuze.tausendplateaus.de/wp-content/uploads/2014/10/Um-gosto-pelos-encontros-Artigo-de-Luiz-Orlandi1.pdf>.

PASSETTI, Edson. Diferir. *In*: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; Maraschin, C. **Pesquisar na diferença**. Sulina. Porto Alegre, 2015.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. Por uma Política da Narratividade. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pal. Experiência e Sujeito. *In*: MUCHAIL, Salma Tannus, FONSECA, Márcio Alves da, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **O mesmo e o outro: 50 anos da História da loucura**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-57.

PETRY, Franciele Bete. A relação dialética entre arte e sociedade em Theodor W. Adorno. **Revista Veritas**. Porto Alegre, v. 59, n. 2, maio-ago. 2014, p. 388-406 Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/about>. Acesso em: 09 maio 2021.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista , Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDEZ, Eulalia (org.) **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual; Tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAUGUST, Mayara Bataglin. As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão. In: LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2017.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO Carmen Sanches. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Tiago e JANOÁRIO, Ricardo de Souza. Por que ensurdecer a educação de surdos? **Revista Communitas** v. 3, n. 5, jan./jun. 2019. Diferença e alteridade na educação de surdos.

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. 2009. 131 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/tese%20anelice%20ribetto.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/tese%20anelice%20ribetto.pdf). Acesso em: 1 dez. 2017.

RIBETTO, Anelice. Gestos, palavras e imagens como efeitos políticos e poéticos no campo da educação nas diferenças. In: **VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**, 2013, Rio de Janeiro: Topdesk, 2013.

RIBETTO, Anelice Astrid. Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. **Polis [Online]**, 37 | 2014, posto online no dia 06 Maio 2014, consultado o 16 Junho 2017. URL :<http://polis.revues.org/9785>.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Orgs. Callai & Ribetto. Rio de Janeiro. Lamparina, 2016. p. 58-67.

RIBETTO, Anelice e BUSQUET, Sara. Cartografando e biografando um coletivo de forças entre escolas, famílias e Universidade Pública. In: RIBETTO, Anelice; SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas (org). **Diferenças e alteridade na educação**: conversas, problemas e perguntas. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2022.

RIBETTO, Anelice; CARDOSO, Arina Costa Martins. Anotações de pesquisa no mundo dos sem sons. **Notandum**, ano XXV, n. 59, maio/ago. 2022. CEMOrOC-Feusp / GTSEAM. São Paulo: 2022.

Ribetto, Anelice, & Martins, Arina. A produção de oficinas de animação com estudantes surdos na escola pública. *Revista Digital do LAV*, 2021, 14(2), 247-262. doi: <https://doi.org/10.5902/1983734865406> .

RIBETTO, Anelice; SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas (orgs). **Diferenças e alteridade na educação**: conversas, problemas e perguntas. - 1. ed - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.304 de 07 de abril de 2004**. Dispõe sobre a utilização de recursos visuais, destinados as pessoas com deficiência auditiva, na veiculação de propaganda oficial. Rio de Janeiro, RJ, 2004a. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136085/lei-4304-04>. Acesso em: 23 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.309, de 14 de abril de 2004**. Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência auditiva nas universidades públicas estaduais. Rio de Janeiro, RJ, 2004b

Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136081/lei-4309-04>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. *In*: LINS, Daniel, S. (org.). **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papyrus, 1997. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SALLES, Beatriz. Coleção: Um novo Olhar. Arte/Educação + Acessibilidade + Inclusão (apresentação). Rio de Janeiro: Editora Escola de Música UFRJ. Ano não informado.

SAMPAIO, Carmen S. ESTEBAN, Maria T. Provocações para pensar em uma educação outra: Conversa com Carlos Skliar... **Revista Teias**, v. 13, n. 30. Rio de Janeiro, Set/dez 2012. p. 311-325.

SAMPAIO, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael. Conversa como metodologia de pesquisa. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO C. S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTIAGO GUERVÓS, Luis Enrique de. Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança. **Cadernos Nietzsche 14**, São Paulo: UNIFESP, 2003 Disponível em: <https://gen-grupodeestudosnietzsche.net/wp-content/uploads/2018/05/CN014.83-104.pdf>. Acesso em: 24 abr 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Emmanuelle Felix dos Santos. Educação bilíngue para surdos é inclusão e não segregação!!! **Boletim APUR**. Amargosa-Ba, 03 de setembro de 2021. Disponível em: <https://apur.org.br/2021/09/08/educacao-bilingue-para-surdos-e-inclusao-e-nao-segregacao/> Acesso em: 7 set. 2023.

SANTOS, Sheila Martins. **Escrevivências: Denegrir(-se) e ensurdecer(-se) com estudantes negras surdas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Bilinguismo e Biculturalismo**. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/ago. n. 8, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Códigos para la ciudadanía**. La formación ética como práctica de la libertad. Buenos Aires: 2000; p. 109-122.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Proposições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

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

SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é nossa e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, núm. 56, enero-abril, 2010<sup>a</sup>.

SKLIAR Carlos. “De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito do informe mundial sobre o derecho a la educación de personas com discapacidad”. **Política e Sociedad**, v. 47, n. 1, pp. 153-64, 2010b.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011<sup>a</sup>.

SKLIAR, Carlos. Conversar e Conviver com os desconhecidos... *In: Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da Júl (org.)*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011b.

SKLIAR, Carlos. Da razão jurídica a uma ética peculiar. Em relação ao relatório mundial sobre o direito à educação das pessoas com deficiência”, **Política e Sociedade**, 2011c Vol. 47 No. 1: 153-164.

SKLIAR, Carlos. Entrevista com Carlos Skliar - Porsinal, consegues ouvir o Mundo? **Porsinal**. setembro de 2012. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92> Acesso em: 19 jul. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Hablar con Desconocidos**. Apuntes para una poética del desconocimiento. Candaya Abierta. 2013. Disponível em: [http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v6/caidal\\_1.html](http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v6/caidal_1.html)

SKLIAR, Carlos. **Hablar con desconocidos**. Barcelona: Editorial Candaya, 2014.

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

SKLIAR, Carlos. (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016a.

SKLIAR, Carlos. Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão - Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas, v. 34, n. 66, p. 13-29, 2016b.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogias de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.

SKLIAR, Carlos. Elogio à Conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SPINOZA, Benedictus. **Pensamentos metafísicos**; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado Político; Correspondência. Trad e seleção Marilena Chauí [et al.] 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

STROBEL, Karin. **As imagens do Outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Edu da UFSC, 2016.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze. **Revista Educação e Realidade**. jul/dez 2002, p.47-57.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Declaração de Salamanca** sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994. Paris, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; CORCINI LOPES, Maura. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **Pedagogia y Saberes**, núm. 36, p. 57-68, enero-junio, 2012. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VIVAR, Rodrigo Diaz de; KAWAHALA, Soler e Edelu. A potência de viver: Deleuze e a arte. **Revista Psicologia & Sociedade**, 29: e157570. 2017.

VIOTTI, Evani de Carvalho, **Introdução aos Estudos Linguísticos**. EDUFSC. Florianópolis, 2008. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO\\_BASE\\_-\\_VERSAO\\_REVISADA.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf). Acesso em: 6 jul. 2023.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva**. Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Gilles Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

**APÊNDICE A** - Educação de surdos da Rede Municipal de Niterói em números de matrículas - 2022/2023

Ens. Fund.	Matriculados	2022		2023	
	Ed. Infantil		03	03	03
1º Segmento		25	55	25	54
2º Segmento		30		29	
EJA		01	01	01	01
	<b>Total</b>		<b>59</b>		<b>58</b>

Condição/Laudo	2022	2023
Def. auditiva	11	24
Dupla excepcionalidade	-	1 (investigação)
Surdocegueira	-	-
Múltiplas Def.	15	13
Apenas surdez	33	29
	<b>Total</b>	<b>59</b>
		<b>58</b>

Distribuição	2022	2023
Classes Inclusivas (EMPF)	27	26
Classes Regulares	14	15
Classes Bilíngues (GRBi)	18	17
	<b>Total</b>	<b>59</b>
		<b>58</b>



**APÊNDICE B** - Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização de uso de imagem e som para responsável de estudante

**Dados de identificação:**

O seu filho(a) \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_\_, está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “CARTOGRAFANDO A PRODUÇÃO DE OFICINAS DE DANÇA, CORPO E MOVIMENTO COM ESTUDANTES SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NITERÓI”, submetido ao NEST-FME de responsabilidade da pesquisadora Arina Costa Martins Cardoso, estudante do curso de Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/UERJ, professora da rede municipal de educação de Niterói, portadora do CPF 11507505701, estabelecida na Rua Dr. Carlos Imbassahy – Fonseca – Niterói – RJ – CEP 24.120-440, que usará os dados coletados para fins de pesquisa, publicação em periódicos e outros meios de divulgação científica, em especial, no âmbito da educação.

**Informações sobre a pesquisa:**

Afirmando a surdez como experiência visual, esta pesquisa propõe um exercício que tome como pista a intervenção junto a estudantes surdos da Escola Municipal Paulo Freire, escola que integra a rede pública de Niterói, RJ, lançando mão de práticas que emergem da criação de aprendizagens, métodos e adaptações de acesso predominantemente visuais. Propomos como campo de intervenção a realização de **Oficinas de Dança, Corpo e Movimento**. Em nossas oficinas com estudantes surdos, pretendemos forjar encontros semanais e juntos produzirmos momentos de experimentação corporal a partir das possibilidades do movimento dos corpos disponíveis, dentro de suas potencialidades. Entendendo a surdez como uma experiência visuo-espacial, em nossas práticas corporais, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é o nosso guia e bom modo de produzir e se relacionar, buscando experimentar com nossos corpos a potência artística da Libras em uma multiplicidade de possibilidades. Através da dança, da expressão corporal e da Libras, nossa ênfase se dá na experimentação mais que no produto, a fim de produzir um trabalho com base em uma relação corporal com a totalidade da existência, produzindo humanos mais livres capazes de se expressar criativamente em seu contexto. Uma expressão que é estética, mas também ética e política.

Esta autorização permitirá a pesquisadora produzir materiais escritos, de imagem e som, coletar dados para fins de pesquisa e publicação. Os dados da pesquisa poderão ser divulgados ao público em geral e/ou apenas para uso interno, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem, depoimento e som em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) participação de atividades educativas promovidas de forma presencial ou remota através de plataformas digitais; (II) apresentações acadêmicas; (III) folhetos em geral; (IV) *folders* e pôsteres; (V) revistas científicas em geral e jornais em geral; (VI) *home page*; (VII) cartazes; (VIII) mídia eletrônica (painéis, redes sociais, vídeos, televisão, cinema, *podcasts*); entre outros.

Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo do andamento da pesquisa, sem prejuízos à continuidade das atividades nas aulas da classe bilíngue na E.M. Paulo Freire.

O Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre o andamento da pesquisa e, caso seja solicitado, daremos todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação. Qualquer despesa adicional, será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Arina Costa Martins Cardoso, matrícula (UERJ-FFP): DO2111602, telefone de contato (21) 99504-4043; e-mail: arina.nina@hotmail.com

Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

**Autorização:**

Eu, responsável legal por \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ por esta ser a expressão da minha vontade declaro ter sido informado e que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa, e que concordo e autorizo o uso de imagem, som e sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às imagens, som e conteúdos produzidos e divulgados ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Niterói, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Responsável 1: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Responsável 2: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização de uso de imagem e som

O(a) Sr.(ra) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “CARTOGRAFANDO A PRODUÇÃO DE OFICINAS DE DANÇA, CORPO E MOVIMENTO COM ESTUDANTES SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NITERÓI”, submetido ao NEST-FME de responsabilidade da pesquisadora Arina Costa Martins Cardoso, estudante do curso de Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/UERJ, professora da rede municipal de educação de Niterói, portadora do CPF 11507505701, estabelecida na Rua Dr. Carlos Imbassahy – Fonseca – Niterói – RJ – CEP 24.120-440, que usará os dados coletados para fins de pesquisa, publicação em periódicos e outros meios de divulgação científica, em especial, no âmbito da educação.

### **Informações sobre a pesquisa:**

Afirmando a surdez como experiência visual, esta pesquisa propõe um exercício que tome como pista a intervenção junto a estudantes surdos da Escola Municipal Paulo Freire, escola que integra a rede pública de Niterói, RJ, lançando mão de práticas que emergem da criação de aprendizagens, métodos e adaptações de acesso predominantemente visuais. Propomos como campo de intervenção a realização de **Oficinas de Dança, Corpo e Movimento**. Em nossas oficinas com estudantes surdos, pretendemos forjar encontros semanais e juntos produzirmos momentos de experimentação corporal a partir das possibilidades do movimento dos corpos disponíveis, dentro de suas potencialidades. Entendendo a surdez como uma experiência visuo-espacial, em nossas práticas corporais, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é o nosso guia e bom modo de produzir e se relacionar, buscando experimentar com nossos corpos a potência artística da Libras em uma multiplicidade de possibilidades. Através da dança, da expressão corporal e da Libras, nossa ênfase se dá na experimentação mais que no produto, a fim de produzir um trabalho com base em uma relação corporal com a totalidade da existência, produzindo humanos mais livres capazes de se expressar criativamente em seu contexto. Uma expressão que é estética, mas também ética e política.

Esta autorização permitirá a pesquisadora produzir materiais escritos, de imagem e som, coletar dados para fins de pesquisa e publicação. Os dados da pesquisa poderão ser divulgados ao público em geral e/ou apenas para uso interno, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem, depoimento e som em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) participação de atividades educativas promovidas de forma presencial ou remota através de plataformas digitais; (II) apresentações acadêmicas; (III) folhetos em geral; (IV) *folders* e pôsteres; (V) revistas científicas em geral e jornais em geral; (VI) *home page*; (VII) cartazes; (VIII) mídia eletrônica (painéis, redes sociais, vídeos, televisão, cinema, *podcasts*); entre outros.

Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo do andamento da pesquisa, sem prejuízos à continuidade das atividades nas aulas nas classes bilíngues na E.M. Paulo Freire.

O Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre o andamento da pesquisa e, caso seja solicitado, serão fornecidas todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Qualquer despesa adicional será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa poderá consistir em entrevistas na forma de conversas ou semi-estruturadas, participação conjunta das atividades nas oficinas experimentais,

observação e participação em sala de aula nas práticas ali desenvolvidas e outras atividades ligadas à produção da pesquisa. Todas essas atividades poderão ser registradas através de foto, filmagem, gravação de áudios ou por escrito, sempre com o prévio conhecimento dos participantes.

Os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa, publicação em periódicos e outros meios de divulgação científica, em especial, no âmbito da educação, podendo os participantes terem seus nomes identificados, caso autorizem.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Arina Costa Martins Cardoso, matrícula (UERJ-FFP): DO2111602, telefone de contato (21) 99504-4043; e-mail: [arina.nina@hotmail.com](mailto:arina.nina@hotmail.com). Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180.

#### **Autorização:**

Por esta ser a expressão da minha vontade eu, \_\_\_\_\_, sob o CPF: \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa, e que concordo e autorizo o uso de imagem, som e participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às imagens, som e conteúdos produzidos e divulgados ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Niterói, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_