



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

JANAÍNA CABELLO

**CARTOGRAFIA DAS (RE) TERRITORIALIZAÇÕES NO
MOVIMENTO SOCIAL SURDO NO BRASIL ATUAL:
(DES)CAMINHOS PARA AS PEDAGOGIAS SURDAS
COMO DEVIR**

CAMPINAS

2021

JANAÍNA CABELLO

**CARTOGRAFIA DAS (RE)
TERRITORIALIZAÇÕES NO MOVIMENTO
SOCIAL SURDO NO BRASIL ATUAL:
(DES)CAMINHOS PARA AS PEDAGOGIAS
SURDAS COMO DEVIR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Dra. Heloisa Andreia de Matos Lins

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA JANAINA CABELLO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. HELOISA ANDREIA DE MATOS LINS.

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C111c Cabello, Janaína, 1982-
Cartografia das (re)territorializações no movimento social surdo no Brasil atual : (des)caminhos para as pedagogias surdas como devir / Janaina Cabello. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Heloísa Andreia de Matos Lins.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Movimentos sociais. 2. Surdos - Educação. 3. Cartografia. 4. Decolonização. I. Lins, Heloísa Andreia de Matos, 1974-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Cartography of (re) territorializations in the deaf social movement in Brazil nowadays : (mis) leads for becoming deaf pedagogy

Palavras-chave em inglês:

Deaf social movement

Deaf - Education

Cartography

Decoloniality

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Heloísa Andreia de Matos Lins [Orientador]

Alexandrina Monteiro

Ana Paula Martinez Duboc

Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Data de defesa: 23-02-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7221-687X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4349074907357325>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**CARTOGRAFIA DAS (RE) TERRITORIALIZAÇÕES
NO MOVIMENTO SOCIAL SURDO NO BRASIL
ATUAL: (DES)CAMINHOS PARA AS PEDAGOGIAS
SURDAS COMO DEVIR**

Autora : Janaína Cabello

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Dra. Heloisa A. de Matos Lins
Dra. Alexandrina Monteiro
Dra. Ana Paula Martinez Duboc
Dra. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo
Dra. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

*A todas as professoras e professores.
Resistimos.*

Agradecimentos

*O que eu sou
eu sou em par
não cheguei
não cheguei
sozinho,
não, não.
(Lenine)*

Chegar ao final dessa etapa e agradecer: nunca foi tão evidente o quanto não somos – ou não conseguimos – nada sozinhos. Estamos vivos. Hoje, agora. Agradeço por isso.

Agradeço à Helô por ter me aceitado em seu grupo de estudos quando a Unicamp era para mim só um sonho ali, às margens da D. Pedro. Escrever sobre nossa trajetória daria um trabalho à parte, porque durante muitos-alguns anos, de forma afetuosa e amiga, com sua paciência exigente, a Helô esteve ali. Aprendi e tive muitas oportunidades porque a Helô permitiu, me acolheu e me ensinou. À professora Heloisa Lins, minha orientadora para sempre, minha amizade e minha gratidão!

Aos meus pais, Diva e Edson. Aos meus irmãos, Camila e Rafael. Por tudo que hoje sabemos e por serem meus primeiros professores. E, talvez, meus primeiros alunos.

Às professoras, Ana Paula Duboc, Alexandrina Monteiro, Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo e Mariana Campos, por aceitarem estar comigo no momento da defesa deste trabalho. Ao professor Silvio Gallo e às professoras Cláudia Hilsdorf Rocha, Áurea Guimarães, Érica Ap. Garrutti de Lourenço e Alik Wunder por suas contribuições como professoras suplentes. Aqui, gostaria de fazer uma pequena confissão, junto ao meu agradecimento: eu tenho uma relação com professoras e professores a quem admiro muito que é quase a de uma fã com seus ídolos. Fico um pouco paralisada e atrapalhada, então, para não soar *tiete* demais, direi apenas, contidamente: muito obrigada!

Agradeço meus amigos e amigas que são muitos, de tempos/espacos/rolês/mundos/vidas diversas. Um agradecimento fraterno – embrulhado em coragem! – às (aos) amigas(os) professoras(os) que atuam nos mais diversos níveis de ensino, na educação formal e não-formal, surdos e ouvintes, e que dividem comigo dores, algumas delícias, muita esperança. Obrigada por estarem comigo, minha admiração imensa por todos vocês.

Às minhas alunas e alunos (de ontem, hoje e, espero!, amanhã) por embarcarem comigo em todos os nossos encontros, a cada aula proposta, com mais ou menos entusiasmo

(afinal, somos humanos!), mas sempre com muito respeito, confiança e muito, muito afeto. Por também me ensinarem como ser professora. Por torcerem (tanto) por mim. Vocês me fazem feliz todos os dias. Muito obrigada!

Agradeço as amigas e amigos do grupo orientado pela Helô (orientandos de TCC, mestrado e doutorado). Sem o apoio do “Team Helô” não teria sido nada disso! Somos um belo time!

Às minhas amigas e amigos do *Sangat Alaya*. Sem vocês eu não teria conseguido sequer respirar até o fim. Obrigada por me lembrarem de sempre manter “a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo”. Agradeço especialmente à Ana Carolina Mazini, que tem me ensinado modos de corrigir posturas com cuidado e afeto, com firmeza e delicadeza ao mesmo tempo, e também a entender que é preciso respeitar o tempo de aprendizagem de cada pessoa com confiança, paciência e amor. Inclusive o meu.

Agradeço ao departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos e ao curso em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa (TILSP) pela possibilidade de afastamento das atividades docentes durante o ano de 2020 para a conclusão da tese.

Agradeço as minhas Marias, que não puderam esperar um pouquinho para me verem doutora, mas que foram grandes mestras enquanto estivemos juntas. Elas me amaram muito, independente dos meus títulos, e eu serei eternamente grata por isso.

Agradeço ao meu avô Edson, que me perguntou se eu estava acabando “com isso” e disse que “isso” seria muito bom para mim – na escola em que eu estudo e na escola em que eu trabalho. A máquina de escrever está aqui.

A quem veio e ficou um pouco mais: muito obrigada!

Resumo

A pesquisa cartográfica aqui apresentada destaca algumas *des/re/territorializações* do movimento social surdo atualmente - sob uma perspectiva molar/macropolítica e molecular/micropolítica - no complexo cenário brasileiro, com objetivo de compreender os contornos de *pedagogias surdas* como devir. Tendo como centralidade o referencial deleuzo-guattariano e a decolonialidade, foram selecionados alguns discursos de lideranças surdas em redes sociais, eventos online e/ou de reportagens divulgadas pela mídia, além de levantamento bibliográfico a respeito do tema. As análises tecidas sugerem: i) as *pedagogias surdas* são como *territórios* em movimento; ii) existem disputas de pauta político-educacional no movimento surdo, entre/(n)esses *territórios*; iii) uma aparente convergência sobre as questões linguísticas no campo educacional; iv) as propostas educacionais versam sobre os Direitos Humanos como direitos universais (propostas inclusivistas) ou como direitos à diferença (propostas decoloniais); v) projetos educacionais evidenciam diferentes espectros em relação às políticas de identidade (tensionando políticas de identidades universais e plurais). Todos esses elementos podem revelar a pluralidade da *pedagogia surda* (porvir), a partir das atuações do próprio povo surdo. Finalmente, são levantadas algumas questões que buscam colaborar na reflexão sobre os modos como a sociedade, conhecimentos, língua/linguagem têm aparecido nas narrativas (plurais) do movimento social surdo e impactado na educação bilíngue historicamente almejada.

Palavras-chave: Pedagogia(s) Surda(s); Movimento Social Surdo; Cartografia; Decolonialidade.

Abstract

The cartographic research presented here highlights some *de / re / territorialization* of the deaf social movement today - from a molar / macropolitical and molecular / micropolitical perspective - in the complex Brazilian scenario, with the aim of understanding the contours of becoming *deaf pedagogies*. Based on the Deleuzo-Guattarian framework and decoloniality, some speeches by deaf leaders on social networks, online events and / or reports published by the media were selected, as well as a bibliographic survey on the theme. The analysis suggest: i) *deaf pedagogies* are like *territories* in movement; ii) there are political-educational disputes in the deaf movement, between / (n) these territories; iii) an apparent convergence on linguistic issues in the educational field; iv) the educational proposals deal with Human Rights as universal rights (inclusive proposals) or as rights to difference (decolonial proposals); v) educational projects show different spectra regarding identity policies (tensioning policies of universal and plural identities). All of these elements can reveal the plurality of deaf pedagogy (to come), based on the actions of the deaf people themselves. Finally, some questions are raised that seek to collaborate in reflecting on the ways in which society, knowledge, language / language have appeared in the (plural) narratives of the deaf social movement and impacted on the historically desired bilingual education.

Key-words: Deaf Pedagogy (s); Deaf Social Movement; Cartography; Decoloniality.

SUMÁRIO

POST-IT – PARA NÃO ESQUECER.....	12
APRESENTAÇÃO: PENSAMENTOS DE PARTIDA	13
I - INTRODUÇÃO: PONTOS DE ENTRADA	22
OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	39
CARTOGRAFIA COMO UMA FORMA DE <i>PASSEAR</i>	39
II - PEDAGOGIAS SURDAS E AS MOTIVAÇÕES PARA A CRIAÇÃO DE UM TERRITÓRIO SURDO	53
O QUE PODEM NOS DIZER AS PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS ENTRE OS ANOS DE 2002 E 2015?	64
PUBLICAÇÕES ENTRE OS ANOS DE 2016 E 2019: TENDÊNCIAS MAIS RECENTES.....	77
CARTOGRAFIA DO MOVIMENTO SOCIAL SURDO NOS ESPAÇOS DIGITAIS: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS A PARTIR DE DISPUTAS POLÍTICAS E RETERRITORIALIZAÇÕES	82
III – OLHAR PARA OS TERRITÓRIOS SURDOS: COLOCANDO ALGUNS <i>ACONTECIMENTOS</i> EM PERSPECTIVA	99
<i>E... (DOS ACONTECIMENTOS...).....</i>	104
FECHAMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO E A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO	104
<i>E... (DOS ACONTECIMENTOS).....</i>	121
O MÉTODO FÔNICO VISUAL.....	121
<i>E... (DOS ACONTECIMENTOS).....</i>	138

O CONTINGENCIAMENTO DE VERBAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	138
E... (DOS ACONTECIMENTOS).....	149
DIREITOS HUMANOS, DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS SURDAS E A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (PNEE).....	149
IV- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	185
V- AGORA, CONCLUO.....	196
POSFÁCIO	200
REFERÊNCIAS DO POSFÁCIO:	231
REFERÊNCIAS DOS CAPÍTULOS I AO IV:.....	235

São Carlos, 13 de março de 2020.

Fui comemorar a aprovação do afastamento. Enfim, teria um tempo para me dedicar mais à pesquisa. Sentiria falta dos alunos.

A hamburgueria nova era realmente muito boa, prometi à dona voltar em breve. Ficamos conversando, não me lembro exatamente qual era a música que estava tocando enquanto eu pagava a conta no caixa.

“Obrigada, estava tudo ótimo! Logo eu volto”. 🌿

post-it – para não esquecer.

Apresentação: pensamentos de partida

*“O que te escrevo é sério.
Vai virar duro objeto imperecível.
O que vem é imprevisto”.*

(LISPECTOR, 1993, p.49)

Bolsonaro diz que não contraiu coronavírus; equipe médica orienta protocolo de segurança

Presidente fez teste após chefe da Secom contrair a doença; expectativa é de novo exame após 7 dias



Gustavo Uribe
Ricardo Della Coletta

BRASÍLIA O presidente Jair Bolsonaro informou nesta sexta-feira (13) que o exame da contraprova realizado por ele na quinta-feira (12) comprovou que ele não foi contaminado pelo [coronavírus](#) durante viagem aos Estados Unidos.

Como medida de precaução, no entanto, ele começou a seguir protocolo de segurança orientado pela equipe médica da Presidência da República para evitar o risco de contágio.

A expectativa é que Bolsonaro faça dois novos exames —o primeiro em 7 dias, e o segundo em 14—, seguindo parte do protocolo da Operação Regresso (que trouxe 34 brasileiros que estavam em Wuhan, na China). Esse é o período de incubação do vírus.



Jair M. Bolsonaro ✓
@jairbolsonaro



- HFA/SABIN atestam negativo para o COVID-19 o Sr. Pres. da República Jair Bolsonaro.



12:41 PM · 13 de mar de 2020



61,1 mil



Veja as últimas informações so...

“É impossível prever a desgraça”.

Essa frase me salta aos olhos na leitura de “A peste”, de Camus¹, que acabou sendo retomada (até de uma forma um pouco clichê) durante a pandemia de COVID-19 pela qual estamos passando.

Este trabalho, assim como nossas vidas, foi tomado de assalto por essa tragédia impossível de ser prevista, como já nos alertava Camus. Não pude voltar à hamburgueria, como prometido no dia 13 de março de 2020 (quando saí com uma amiga para comemorar meu afastamento das atividades docentes na universidade para dedicação exclusiva à pesquisa de doutorado), na mesma data em que o presidente da república “comemorava” publicamente o seu teste negativo para COVID-19, em mais uma manifestação que materializa uma espécie de “aura de desgraça” pelo qual o país passa, desde o golpe que levou ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016 - discutido amplamente por diversos pesquisadores, como Souza (2016); Jinkins, Doria e Cleto (2016); Sader (2017); Pinheiro-Machado (2019), para citar alguns.

De certo modo, já se prenunciava, ao menos nos campos político e social, tempos de agravamento em diversas esferas públicas, inclusive no que diz respeito à educação.

Nessa esfera, por exemplo, observamos logo no dia seguinte à posse de Jair Bolsonaro, o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC. O então recém nomeado ministro da educação, Ricardo Vélez, precisou vir a público para justificar a postagem de Bolsonaro em que o presidente afirmava: o “Ministro da Educação desmonta secretaria da diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista”². A respeito, Vélez esclareceu que, na verdade, tratava-se *apenas* de uma “mudança de nomenclatura na secretaria”.

A partir do início de 2019, portanto, a referida secretaria passou a se chamar “Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação” (Semesp) e, para além da alteração no nome, também sofreu mudanças importantes, como a desvinculação da

¹Camus, A. *A peste*. 28ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2020. A citação que trago no texto está na página 31 da referida edição.

²Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/02/velez-confirma-desmonte-de-secretaria-da-diversidade-apos-tuite-bolsonaro.htm> Acesso em 29.09.2020.

discussão sobre alfabetização da pasta e a eliminação das temáticas de Direitos Humanos, inclusão e a diversidade, revelando que, muito mais que apenas uma mudança de nomenclatura, um projeto político de educação de base ultraconservadora já começava a dar os primeiros passos no país.

No campo da educação de surdos, por sua vez, as mudanças no MEC acabaram por trazer, pela primeira vez, pessoas surdas para comporem as novas pastas recém criadas: como diretora de políticas de educação bilíngue de surdos foi nomeada a professora Karin Strobel (atualmente já exonerada, com o cargo agora sendo ocupado por Crisiane Bez, também surda) e na Secretaria Nacional das Pessoas com Deficiência no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, foi nomeada a surda Priscilla Gaspar, ainda no cargo. A representante inicialmente nomeada para a Coordenação Geral de Políticas Pedagógicas de Educação Bilíngue, Flaviane Reis, foi posteriormente exonerada, sendo substituída por Elizângela Castelo Branco, ouvinte, e principal intérprete de Libras nas transmissões dos pronunciamentos feitos pelas redes sociais do presidente.

É na complexidade desse cenário, portanto, que este trabalho vai sendo construído: ao mesmo tempo em que a atual gestão federal traz à tona as discussões da comunidade surda de forma contundente junto ao MEC, dando inclusive mais visibilidade à Libras, avança contra grupos minoritários ou sobre qualquer pauta progressista, que passa a ser compreendida e difundida como de “dominação socialista”, como exemplificado anteriormente.

Acontecimentos ainda mais recentes dão a pensar sobre tais enredamentos: o fato, por exemplo, da secretária Priscilla Gaspar ter parabenizado o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, pela portaria que acabava com normas que estimulavam cotas voltadas para negros, indígenas e “pessoas com deficiência”³ em cursos de pós-graduação no país⁴ - desculpando-se posteriormente e dizendo que “passou uma impressão equivocada”⁵ - ou, ainda, de manifestar apoio a nova Política

³A nomenclatura foi se modificando com o passar do tempo, na medida em que as expressões “deficientes” ou “portador de necessidades especiais” passaram a não corresponder ao novo paradigma adotado pelo Estado brasileiro, ao ratificar a Convenção da ONU. Deste modo, foram substituídas pela terminologia “pessoas com deficiência”. Por ser a terminologia apresentada pelo documento, será adotada neste trabalho apresentada entre aspas, uma vez que não compreendo as *diferenças* como incapacitantes ou limitantes, como habitualmente os sentidos são atribuídos a essa nomenclatura (SKLIAR, 1998, 2014).

⁴“De saída, Weintraub revoga portaria que estipulava cotas na pós-graduação”, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/de-saida-weintraub-revoga-portaria-que-estipulava-cotas-na-pos-graduacao.shtml> Acesso em 29.09.2020.

⁵Disponível em <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/secretaria-pede-desculpas-apos-celebrar-portaria-de-weintraub-contras-cotas/> Acesso em 01.10.2020.

Nacional de Educação Especial⁶, que coloca a educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues e salas bilíngues no mesmo contexto da educação especial para “pessoas com deficiência” (o que sugere um movimento na contramão de uma luta histórica do povo surdo pelo reconhecimento da surdez como diferença linguística, não como deficiência) são exemplos emblemáticos e que serão discutidos mais detidamente no decorrer deste trabalho.

Assim, as dificuldades já inerentes a qualquer processo de doutoramento foram intensificadas por essa condição política e, agora, também sanitária: incertezas, medo, isolamento, doença, perdas, cansaço, solidão. Mais de 180 mil mortos no país⁷. É difícil levantar da cama, estabelecer planos, traçar metas de trabalho, ler e escrever qualquer coisa que faça sentido quando as próprias vidas parecem já não fazer. Difícil pensar em pedagogias como devires, quando não sabemos sequer quando poderemos voltar às salas de aula. Difícil pensar em quaisquer devires...

Foi no contexto de *democracia em vertigem*⁸ e, ao mesmo tempo, de *peste*, que este trabalho de pesquisa de doutorado se desenvolveu.

Agora, retomando a escrita, acredito que o trabalho seguiu por *necessidade*: a escrita tomada como uma necessidade para mim. Do mesmo modo que um pintor coloca em sua tela a vida, a morte, o medo; o poeta, em seus textos, a angústia; o ator encenando fins e começos. De alguma maneira, tentei fazer deste texto também uma forma de tirar do meu corpo o que me assombra, o que me angustia e paralisa, aquilo que apaga de mim qualquer desejo de continuar acreditando na educação, nas escolas, na universidade, nas pedagogias – como lugares de práticas amorosas, de construção coletiva, de condições para vidas dignas, sadias, bonitas, criativas, felizes para *todas* as pessoas – mesmo que isso não tenha sido previsto desde o início. Não teria sido possível prever o horror, e penso sobre isso agora, relacionando com os modos com que compreendo a pesquisa em seus percursos imprevisíveis - agora, mais do que nunca!

Em muitos momentos, para a escrita do texto, foi necessário me deixar capturar pelo horror, olhar bem dentro dos seus olhos e não foi possível fingir que ele não estava ali. Inevitável não sentir desesperança, em alguns momentos.

⁶Decreto de nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 05.10.2020.

⁷Enquanto escrevia, no dia 11 de setembro de 2020, eram divulgadas 129.575 mortes. Números ainda em expansão, enquanto busco concluir o texto.

⁸Em alusão ao documentário “Democracia em Vertigem” (2019), dirigido por Petra Costa e indicado ao Oscar no mesmo ano.

A pesquisa, embora não tenha como objetivo discutir minhas práticas ou meus fazeres como professora, diz sobre mim na medida em que deixa transparecer meu terror ao encarar esses olhos, minha indignação, que muitas vezes transpassa pela escrita e que acaba por me revelar, revelando então todo o estranhamento, a perplexidade, o ódio, a incompreensão ao perceber o contraditório e o que pode ser violento nas pessoas com quem (con)vivo. Ao perceber, ainda mais doloroso, o contraditório e violento também em mim.

Percebi depois, pesquisando sobre minha questão principal de investigação, as *pedagogias surdas*, “que também estava pesquisando [minhas] próprias práticas, que estava profundamente implicada no processo” (SOMERVILLE, 2006, p. 228). Percebi, mais de dois anos após o início do processo de doutoramento, que, ao falar sobre o movimento social surdo e buscar pistas para devires das *pedagogias surdas* – esse movimento com o qual estou implicada – que acabava buscando de alguma forma também compreender quais são as pedagogias que invento (ou posso inventar), que crio (ou posso criar); pensando em como as *pedagogias surdas* também implicam em práticas e fazeres junto aos “ouvintes aliados” (SÁ; DINIZ; VILHALVA, 2018), como eu, ou, ainda, em que medida concepções de *pedagogias surdas* que são defendidas e praticadas podem (ou poderiam) contribuir para as práticas pedagógicas também de educadoras e educadores ouvintes, de forma mais ampla. Nesse sentido, as *pedagogias surdas* poderiam nos envolver a todos? E em quais direções/fluxos?

Por isso, a pesquisa é inevitavelmente marcada também pelo meu percurso em busca de algum alento, alguma força em meio ao caos social, político e sanitário no qual mergulhamos. O trabalho será invadido em alguns momentos pela pandemia seguindo fluxo da vida – também acometida em seus fluxos, ora pela tragédia da pandemia, ora pela tragédia do governo Bolsonaro⁹, ora por ambos.

⁹Longe de ser uma percepção apenas pessoal, o governo Bolsonaro vem sendo apontado como trágico por inúmeras razões, como por exemplo: “Bolsonaro é denunciado em Haia por genocídio e crime contra humanidade”. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/07/26/bolsonaro-e-denunciado-no-tribunal-de-haia-por-crimes-contra-humanidade.htm>; “Congresso derruba veto de Bolsonaro que desobrigava uso de máscara”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2020/08/congresso-derruba-veto-de-bolsonaro-que-desobrigava-uso-de-mascara.shtml>; “Produção de cloroquina coloca Bolsonaro na mira da Justiça”. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/produ%C3%A7%C3%A3o-de-cloroquina-coloca-bolsonaro-na-mira-da-justi%C3%A7a/a-54413561> Acessos em 01.10.2020.

O texto que segue foi dividido em cinco capítulos: no primeiro, “*Introdução: pontos de entrada*”, destaco inicialmente o cenário sócio-político em que se concentra a pesquisa, mais detidamente entre os anos de 2016 a 2020, explicitando minhas motivações para o trabalho, as bases teórico-conceituais que me auxiliaram no pensamento e em meu processo analítico, os objetivos do trabalho e o percurso metodológico adotado para o *cultivo* dos dados (BARROS; BARROS, 2016).

Já no segundo capítulo, intitulado “*Pedagogias surdas e as motivações para a criação de um território surdo*”, trago um levantamento inicial a respeito das pesquisas no campo da Educação de Surdos -, mais especificamente sobre as *pedagogias surdas* -, que me auxiliou a escolher alguns rumos iniciais para a exploração do *território surdo*, de acordo com os objetivos da pesquisa.

No capítulo seguinte, “*Olhar para os territórios surdos: colocando alguns acontecimentos em perspectiva*”, apresento algumas linhas e fluxos que parecem movimentar, na atualidade, o território da Educação de Surdos (e as *pedagogias surdas*, portanto), a partir do que se desenha como uma proposta de educação mais ampla no cenário nacional. Nesse sentido, faço algumas análises na direção de permitir o “aparecimento das condições de emergência do objeto” (BARROS; BARROS, 2016, p. 178). Em outras palavras, a partir da mobilização de problemas na articulação do cenário sócio-político nacional voltado à esfera educacional, com o que reivindica o movimento social surdo – ao menos, o que se destaca conforme minhas percepções/compreensões -, coloco quatro *acontecimentos* recentes em cena: 1) o fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); 2) a proposta do *método fônico visual* para a alfabetização de surdos; 3) o contingenciamento de verbas para a educação pública (anunciado no primeiro semestre de 2019 pelo então ministro da Educação, Abrahan Weintraub); e 4) a publicação do decreto nº 10.502/2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial (compreendendo que existe certa linearidade temporal entre eles, mas que os *acontecimentos* se implicam, se arrastam, se atravessam).

Lanço “*Algumas considerações*” no capítulo quatro, propondo alguns questionamentos a partir de pensamentos que me atravessaram ao longo da pesquisa, no meu *flanar* sobre o *território surdo* que foi cartografado nos últimos quatro anos. Pensamentos inconclusos e que não pretendem encerrar a discussão ou, menos ainda, apresentar respostas, alternativas que se julgam certas ou *modos de fazer* – o que me deslocaria para uma posição bastante pretensiosa e até mesmo opressora, dada a minha

condição de pessoa ouvinte, que é *apoiadora* do movimento surdo e, portanto, se coloca ao lado (quando assim sou aceita/convidada a estar).

Nesse sentido, as considerações que apresento são perguntas que formulo na intenção de fazer ventilar possibilidades de pensamento sobre/com o território surdo – e as *pedagogias surdas* – a partir de um ponto de vista ouvinte e que, talvez, possa se somar ao campo de lutas do movimento social surdo, reconhecendo que há um ponto de vista (surdo) que existe a seu modo, e que jamais darei conta de ver.

O capítulo V, “*Agora, concludo*”, é um convite (talvez mais que um capítulo) e, como tal, pode ser aceito ou não. Ele é prescindível para a compreensão do trabalho, podendo ser descartado sem culpa ou receio¹⁰.

Nesse capítulo, convido quem quiser (e puder!) a me acompanhar em minhas próprias reflexões sobre o que (des)aprendi ao longo do processo de escrita da tese, sobre o que ainda fica reverberando em mim, após esse percurso extenuante que é o processo de doutoramento. Sobre o que temo e ainda sobre alguma esperança.

Quis registrar nesse capítulo, quase como uma “carta aos que chegarem depois”, o quanto o processo, já desgastante em si mesmo, foi ainda mais desafiador porque foi escrito em meio à sensação contínua de *sufocamento* – seja pelo medo da doença, causada pelo novo coronavírus, seja pelas incertezas em relação ao cenário político e social e às constantes ameaças à democracia no país, seja pelo aviltamento dos Direitos Humanos e extrema violência aos quais todos nós, mas principalmente, os mais pobres e grupos minoritários, têm sido sujeitos.

“*Eu não consigo respirar!*”¹¹

¹⁰ Empresto, pretensiosamente, a ideia de “capítulos prescindíveis ao leitor” de Julio Cortázar, em sua obra “O jogo da amarelinha” (2013).

¹¹ Frase dita mais de 20 vezes por George Floyd, americano negro que foi sufocado em morto em junho de 2020 pela polícia norte-americana. A frase virou símbolo de protestos antirracistas pelo mundo, inclusive no Brasil. “*George Floyd foi sufocado durante 7 minutos e 46 segundos, dizem promotores*”, disponível em <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/06/18/morte-floyd-promotores-tempo-asfixia.htm>. Acesso em 02.12.2020. No país, o episódio foi prontamente recuperado quando do assassinato de João Alberto Silveira Freitas, em novembro de 2020, em uma rede de supermercados em Porto Alegre (dentre inúmeros outros casos de violência que vem se avolumando contra as minorias no país). “*Homem negro é espancado e morto em supermercado Carrefour em Porto Alegre*”, disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espocado-e-morto-em-supermercado-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em 02.12.2020.

Permiti ainda que meu texto fosse também “invadido” pelo estranhamento, pelo desconhecido, pelo confuso, pelo medo, pela imprecisão, pela morte, pelo isolamento, pela inconformidade e (por que não?) pela esperança, em algumas imagens que percorrem o texto, no exercício de articulação intersemiótica para a construção de sentidos sobre o que apresento e discuto, encerrando o trabalho com um “*Posfácio*”, que foi a tentativa de capturar em imagens a vida (articulada com o objeto deste estudo) que foi tomada de assalto, paralisada, trancada em casa, pela pandemia de COVID-19 e pela grave crise sanitária que passou também a nos assombrar – para além das crises políticas e sociais que já vivenciávamos, como citei.

As imagens apresentadas ao longo do texto serão identificadas por números e referenciadas ao final de cada capítulo. As imagens que compõem o *Posfácio* também estão identificadas por números, que optei por apresentar anteriormente às referências finais do trabalho, na tentativa de auxiliar leitores e leitoras que se interessem em refazer os caminhos percorridos por mim na minha tentativa de dar algum enquadramento para a pandemia, para seu atravessamento neste trabalho e, obviamente, também em minha vida.

Reconheço certo imprevisto nesse fazer, autorizado, contudo, pela imprevisibilidade de toda desgraça, como nos lembrou Camus, através da afirmação do porteiro Michel ao doutor Rieux, de quem emprestei a reflexão para iniciar essa apresentação do trabalho que segue.



Imagens do capítulo:

- 1- Imagem 1: reportagem publicada em 13.03.2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/bolsonaro-nao-contraiu-coronavirus-afirma-presidente-apos-exame.shtml>. Acesso em 28.08.2020.
- 2- Imagem 2: “Discurso de Michelle Bolsonaro em Libras reforça importância da língua”, <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/2019/01/discurso-de-michelle-bolsonaro-em-libras-reforca-importancia-da-lingua-1014161922.html>. Acesso em 20.06.2019.

I - Introdução: pontos de entrada

... Eis que de repente vejo que há muito não estou entendendo. [...] Parece-me que o mais provável é que não entendo porque o que vejo agora é difícil: estou entrando sorrateiramente em contato com uma realidade nova para mim que ainda não tem pensamentos correspondentes e muito menos ainda alguma palavra que a signifique: é uma sensação atrás do pensamento. (LISPECTOR, 1993, p. 52-53).

Quando este trabalho começou a ser pensado, ainda como um desejo de me aventurar pelo doutorado, estávamos no ano de 2016 e meu ingresso como professora no curso de bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Carlos era recente. Dois ou três meses após o ingresso na esperada carreira docente do ensino superior, uma greve de grandes proporções foi deflagrada na universidade, mobilizada pela categoria discente, que protestava “contra o governo federal interino e as mudanças propostas, sobretudo à extinção do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e da Controladoria Geral da União e o pagamento de mensalidades na pós-graduação, mas também contra o fim dos direitos trabalhistas e do acesso universal à Saúde e Educação Pública”¹².

A mobilização acontecia em consequência do golpe que se aproximava – a imensa manobra nacional de origem conservadora e neoliberal para que a então presidenta Dilma Rousseff fosse deposta do governo (para o qual foi democraticamente eleita) começava a tomar corpo, desembocando no processo de *impeachment*¹³ ainda naquele ano, como discutido por Abdalla (2018), mais recentemente por Nobre (2020) e, ainda na época, por aulas abertas oferecidas por diversas universidades¹⁴.

Em meio a algumas manifestações e assembleias que aconteceram na universidade, ainda incrédula com o processo e com as proporções que a crise nacional vinha tomando, comecei a gestar um projeto de pesquisa para a submissão ao processo seletivo do ano de 2016 na Faculdade de Educação da UNICAMP. Embora eu estivesse

¹²Disponível em <https://www.radio.ufscar.br/noticias-ufscar/em-noite-historica-estudantes-da-ufscar-paralisam-atividades/> Acesso em 23.04.2019.

¹³Mais sobre o processo de impedimento sofrido pela então presidenta pode ser consultado em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em 23.04.2019..

¹⁴Ver, por exemplo: “Depois da UnB, Unicamp terá curso sobre o golpe de 2016”. Disponível em <https://veja.abril.com.br/politica/depois-da-unb-unicamp-tera-curso-sobre-golpe-de-2016/> Acesso em 01.10.2020.

envolvida nas manifestações da universidade, participando das paralisações e discussões a respeito e preocupada com o cenário nacional que se pintava para todos nós e para a universidade, em particular, meu projeto não propunha reflexões tecidas, impactadas, atravessadas mais diretamente nesse e por esse contexto. A promessa de dias piores que naquele momento se anunciava, infelizmente, acabou se concretizando no momento repressivo que vivemos, camuflado por certa “dissimulação democrática”, que por sua vez se desdobra em ações concretas de silenciamento das universidades públicas e dos movimentos sociais¹⁵.

Naquele momento, meu projeto de pesquisa tinha como foco a surdez¹⁶, a Libras¹⁷ e as práticas de ensino de professores surdos, no que se refere à defesa das *pedagogias surdas*, mais especificamente. O projeto destacava como pergunta, dentre outros aspectos: “para quais especificidades apontam os fazeres adotados pelo professor surdo, tanto para o desenvolvimento da arquitetura pedagógica de um artefato digital, quanto em relação aos seus usos?¹⁸”. Interessava-me, de algum modo, mapear/identificar a *especificidade surda* defendida amplamente pelas lideranças surdas para práticas pedagógicas mais exitosas no ensino de estudantes surdos.

A *pedagogia surda* apresentada nesse cenário é definida por Strobel (2018) como aquela que permite “uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser” (p. 92). Desse ponto de vista, portanto, a *diferença surda* no processo educacional aparece, para as pessoas surdas, como constituinte e constituída por uma *cultura surda*, defendida por Perlin (2014), “como diferença [que] se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte” (p. 56).

Ainda nessa direção, segundo Romário e Dorziat (2016), para que essa *cultura* venha à tona, a *pedagogia surda* “deve incluir, necessariamente, as professoras Surdas e

¹⁵ Por exemplo: “Intervenção na UFRGS: Bolsonaro já ignorou resultado de eleição em 14 instituições”, disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/16/intervencao-na-ufrgs-bolsonaro-ja-ignorou-resultado-de-eleicao-em-14-instituicoes> Acesso em 29.09.2020

¹⁶ De acordo com Sacks (2005) “Algumas pessoas da comunidade surda indicam essa distinção por meio de uma convenção na qual a surdez auditiva é escrita com “s” minúscula, distinguindo-a da Surdez com “S” maiúscula, uma entidade linguística e cultural” (p.10). Assim, as iniciais em maiúsculas iriam ao encontro de uma concepção em que a surdez é entendida como produtora de diferença linguística e cultural, em contrapartida a uma visão médica ou clínica, que relaciona a surdez à *perda auditiva*. No trabalho, adotarei em meu texto a grafia em minúsculo, mantendo as grafias encontradas nas citações diretas.

¹⁷ Adotarei essa grafia ao me referir à Língua Brasileira de Sinais, conforme grafado no Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Libras como língua nacional. As grafias “libras” e “LIBRAS” também podem ser encontradas na literatura.

¹⁸ Projeto intitulado “Pedagogia Surda e estratégias para apropriação da escrita a partir de materiais digitais: análise dos fazeres de um professor surdo”, apresentado à Faculdade de Educação da UNICAMP em processo seletivo de 2016; material não publicado.

os professores Surdos. Esse é o caminho de, por meio de uma língua ‘mais viva do que nunca’, desenvolver conhecimentos acadêmicos simultâneos à produção de cultura da comunidade Surda” (p. 295).

Embora a *pedagogia surda* seja apontada pela literatura inúmeras vezes no singular (como apresentei, a partir das referências citadas acima), cabe salientar que, como aponta Formozo (2013, p. 6), “não há um discurso único sobre as pedagogias surdas. Elas são plurais e multifacetadas, não podendo ser fixadas por estarem constituindo um campo difuso e não homogêneo que acontece diariamente no encontro de professores e alunos surdos”. Desse modo, concordando com a autora, assumo neste trabalho que o movimento social surdo vem apresentando *pedagogias surdas* como constructos, fundamentadas a partir de disputas de/por diferentes *territórios*, não tendo, portanto, uma base única/comum.

Partindo dessas considerações e em consequência da minha atuação no campo da surdez há um pouco mais de uma década, além do meu recém cargo de professora universitária, compartilhando as práticas docentes também com professores surdos, inicialmente pensei em um projeto que pudesse, a partir da observação e acompanhamento de práticas desses docentes, identificar e esquadrihar, de algum modo, o que pesquisadores e intelectuais surdos têm definido como as *pedagogias surdas* como esse modo de ensino pelos surdos/para os surdos, que defende que “[...] os sujeitos surdos seriam tão bons ou até melhores professores de surdos quanto os ouvintes por terem fluência em Língua de Sinais, bem como por identificarem-se culturalmente com os surdos” (RANGEL, 2012, p. 223).

Isso porque eu considerava que havia uma ausência na literatura de um delineamento sobre o que é específico aos surdos no que se refere às estratégias pedagógicas e *escolhas surdas* na produção de materiais que compõem as *pedagogias surdas* (e seus desdobramentos, como a pedagogia visual ou a pedagogia bilíngue).

Ao adjetivar “*escolhas surdas*”, pretendo destacar a reivindicação de um território pelos surdos, quando tratam de materiais desenvolvidos somente por professores/instrutores surdos, evidenciando que essas escolhas, para eles, permitem a elaboração de materiais que “[...] quando produzidos por um surdo, torna[m]-se diferente[s] dos produzidos por pessoas ouvintes. Isso se dá porque o surdo é aquele que vivencia as experiências surdas, sua cultura e a Libras. Por mais que um ouvinte seja fluente na Libras e tenha conhecimento sobre a Cultura Surda [...] ele jamais vai experienciar da mesma maneira que o surdo” (ROSA; KLEIN, 2012, p. 191).

A adjetivação da pedagogia nesse contexto, marcada como *pedagogia surda*, é compreendida como a demarcação de territórios, “entendido aqui num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem a etologia e a etnologia” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 323). Como territorialidade e na esteira do pensamento de Guattari e Rolnik (1993), portanto, as *pedagogias surdas*

[...] pode[m] ser relativa[s] tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 323).

Nesse sentido, sendo as *pedagogias surdas* apontadas no campo da surdez como fundamentais para o êxito de uma educação bilíngue para/de surdos, ao [...] “trazer a diferença do Outro [surdo] para o centro do debate, proporcionando a esse Outro ser protagonista no processo pedagógico” (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016, p. 295), eu me questionava sobre quais os caminhos percorridos pelos surdos para o estabelecimento de práticas de linguagem e construção de significados (naquela ocasião, a partir dos múltiplos recursos linguísticos multimodais e multissemióticos advindos com as tecnologias digitais, mais especificamente).

Buscava compreender, ainda, se haveria de fato especificidades (e quais seriam) nesse processo em relação às estratégias adotadas por ouvintes, uma vez que a defesa de uma *especificidade surda* - durante as práticas pedagógicas - pautava-se sempre pela *condição surda* de existir, na direção do que afirmam Rangel e Stumpf (2012) de que “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos” (p. 112).

Sem ainda considerar a cartografia como uma possibilidade de acompanhar as movimentações dos *territórios surdos* naquele momento, eu buscava um mapeamento dos fazeres surdos para o que o movimento social surdo vem chamando e defendendo como *pedagogias surdas*, reconhecendo a demarcação desse *território surdo* como uma forma de afirmação da vida, porém, sem considerar naquele momento que essa demarcação pode se tornar também questionável, se levada como um fim em si mesma, na direção da defesa de uma “identidade cultural”, como problematiza Guattari (1993). Isso porque o território tem uma constituição paradoxal: ao mesmo tempo em que é

delimitado, é aberto; é estrutura e fluxo. É propenso à fixação e territorialização, mas sempre aberto à desterritorialização e é nesse sentido que Guattari e Rolnik (1993) afirmam que

a espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios ‘originais’ se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais” (p. 323).

Assim, anteriormente ao início da pesquisa, parecia-me fundamental elencar quase que num “passo a passo” o que fazia da pedagogia *pedagogias surdas*, afinal. Bastava as aulas serem ministradas em Libras? Bastava os professores serem surdos? Bastava o acesso aos chamados materiais bilíngues? Que materiais eram esses? O que era a pedagogia visual e, a pedagogia bilíngue? O que era ser um ouvinte fluente em Libras e, assim, ter certa *passabilidade*¹⁹ entre o povo surdo?

Todas essas perguntas disparadas, para mim, me provocavam: qualquer certeza vinha abaixo, justamente porque eu não encontrava respostas convincentes àqueles que, incrédulos, questionavam-me a respeito da necessidade de um curso de formação em nível superior para intérpretes de Libras; para àqueles que me questionavam sobre a “supervalorização” da Libras (e, nesse contexto, me perguntavam porque eu mesma não poderia assumir as disciplinas de Libras para as licenciaturas, já que sempre argumentava que essas deveriam ser ministradas pelos professores surdos); para àqueles que afirmavam que os surdos eram separatistas, “preconceituosos às avessas”, quando suspeitavam da atuação de ouvintes em processo ainda de aprendizagem de Libras. Eu parecia nunca ter argumentos suficientes para afirmar a existência de uma *cultura surda*, com a justificativa de que “ser surdo é uma identidade que se aprende em grupo e só pode ser aprendida no grupo dos surdos” (PERLIN, 1998, p. 34).

Suspeito que ainda não estivesse claro para mim a “[...] ambivalência em relação à afirmação e, ao mesmo tempo, à negação dos direitos” (CANDAU, 2008, p.

¹⁹A noção de “passabilidade” é comumente utilizada no cenário LGBTQ, referindo-se ao “desenvolvimento de contornos e traços corporais que, no limite, garantem a possibilidade de uma pessoa [transexual] ser reconhecida como cisgênero” (PONTES; SILVA, 2018, p. 403), através de diversos procedimentos ou administração hormonal. Uma pessoa transgênero com mais passabilidade é aquela, portanto, que se parece mais (fenotipicamente) com uma pessoa cisgênero. Faço o empréstimo do termo aqui pensando na *passabilidade* pensada na relação entre surdos e ouvintes: os ouvintes “com jeito de surdo”, ou seja, que são confundidos com pessoas surdas por sua sinalização ou por aspectos compreendidos como “próprios dos surdos” e que, assim, têm certo reconhecimento e “autoridade” entre os surdos, apesar de serem ouvintes.

47). Percebo que não tinha clareza de que velhos problemas enfrentados por grupos minoritarizados (CAVALCANTI, 1999) apresentam-se na atualidade de outras formas, muitas vezes “camuflados em uma hospitalidade hostil (em que direitos, inclusive os de existir, são concedidos, mas acabam sendo negados, desprezados e “esquecidos” quando é preciso que se façam valer na prática)” (CABELLO, 2018, p. 102).

Essa percepção, de alguma forma, só foi possível ao me deparar (por volta de 2017), entre as inúmeras leituras que estava fazendo, com um artigo no qual o autor faz afirmações como a que segue:

De tal modo, para estes autores [Carlos Skliar e Ronice Quadros, pesquisadores importantes do campo da educação de surdos] e seus seguidores, a LIBRAS surgiu e se desenvolveu como um produto do trabalho coletivo de sujeitos politicamente organizados. Assim, o seu ponto de convergência passou de uma questão linguística para uma evidência política, caracterizado, inclusive, por um movimento de resistência com denúncias de práticas de “colonialismo”, alardeadas por uma militância surda em nível acadêmico (MARTINS, 2015, p. 228).

Conforme a leitura prosseguia, fui me perguntando se eu estava entendendo, de fato, o que o autor estava querendo dizer. Expressões como “autores e seus *seguidores*”, a palavra “*colonialismo*” entre aspas (como exemplificado acima), as reivindicações dos surdos expressas pelo termo “*alardeadas*”: o autor estava, de fato, sendo “irônico” em relação ao que historicamente os surdos (e os militantes ouvintes, como os intérpretes de Libras) vinham construindo como campo de estudos, política e diferença, ou era eu quem não estava compreendendo muito bem?

Prosseguindo com a leitura:

A partir desse enfoque de militância, evidencia-se o caráter essencialista e de reinvenção da surdez, que passa a ter uma lógica dogmática de um “agenciamento linguístico” que serve de “brecha” para *trazer a LIBRAS não só para o interior do debate acadêmico, mas como para a própria academia. Contudo, não se aceita que ela seja problematizada ou contestada como ora fazemos*. Querem chamar a atenção para o que julgam ser a fragilidade de se pensar o ensino centrado no ouvir e no falar, reivindicando o “libertar das amarras da Língua Portuguesa em seu (dos surdos) desenvolvimento intelectual” (MARTINS, 2015, p. 229 – grifos meus).

Pensando sobre o que lia, compreendi que o exercício do autor em seu texto é o de “[...] anular retroativamente alguma coisa, fazer parecer que ela não aconteceu” (ZIZEK, 2017, p. 152). A *diferença surda* (ou seja, *língua, cultura, identidade, povo*), fica completamente apagada, anulada, desacreditada em um processo de

“desacontecimentalização” (ZIZEK, 2017) do movimento surdo, de suas pedagogias, da Libras, da surdez.

De fato, o autor (ouvinte) vai construindo sua argumentação a partir de seu visível *incômodo* com a defesa da surdez e da Libras como marcas de uma identidade surda e como uma condição diferente, e não “adversa”. O incômodo, aparentemente, vai se avolumando ao longo do texto, sendo que o autor, em determinado ponto do trabalho, sentencia que

Somos sensíveis à potencialidade linguística dos sinais e a sua importância para os surdos. Contudo, *não podemos nos deixar levar pelo engano de generalizações e de paralelismos ingênuos*. Por isso, *não concordamos com a equivalência dos gestos em relação às línguas orais*, em termos de surgimento, de uso, de abrangência e, muito menos, que aplicações teóricas feitas a partir de estudos de línguas orais tenham emprego simultâneo para a linguagem de sinais, de forma a elevar a sua consideração a de qualquer idioma oral (MARTINS, 2015, p. 220 – grifos meus).

Encontrar com esse artigo e com essas afirmações - que podem explicitar, em certo sentido, um discurso *neorracista*²⁰ que se mostra ainda mais violento, ao se apropriar do discurso do outro (dos excluídos, no caso as pessoas surdas) para justificar e compor sua argumentação - foi me ajudando a compreender, portanto, que “pensar a diversidade e lutar por ela é ainda, do ponto de vista pragmático e político, quase uma ousadia ou abuso de quem o faz (quando o descrédito não é imputado em primeira instância)” (LINS, 2016, p. 168).

Ainda sobre a leitura do artigo, em certo ponto do trabalho Martins (2015) – agora já sem atenuar ou camuflar a perversidade de seus argumentos, tal como o próprio autor considera - assume que:

Não podemos, simplesmente, traduzir a língua de sinais como essência de uma diferença, tampouco assumir a surdez como marca cultural de um “povo” e enxergar os ouvintes como preconceituosos e colonizadores dos surdos que querem impingir-lhes a oralidade. Temos um questionamento de ordem lógica, talvez *perverso*, mas que deve ser enunciado: *devemos nos adequar aos surdos ou o inverso?* (MARTINS, 2015, p. 229 – grifos meus).

No excerto apresentado acima, ao propor um questionamento de “ordem lógica”, nos cabe a pergunta: de qual lógica o autor parte? Compreendo que de uma

²⁰Boaventura de Sousa Santos salienta que para Balibar (WALLERSTEIN, BALIBAR, 1991, apud SOUSA SANTOS, 2010, p. 145), o neorracismo é novo “na medida em que o seu tema dominante não é a superioridade biológica, mas antes as insuperáveis diferenças culturais, a conduta racial em vez da pertença racial”. O autor afirma que “trata-se, pois, de um racismo de descolonização diferente do racismo de colonização, esse, sim, definitivamente biológico. Em suma, trata-se de um fenômeno de etnicização da maioria mais do que de etnicização das minorias” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 145).

lógica dominante (e, até então, ouvinte), que explicita a necessidade/desejo de que os surdos *se adequem*, sendo impedidos “pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 25) ou, em outras palavras, sendo impedidos de *existirem*.

Sobre as (im)possibilidades dos surdos *existirem*, David Lapoujade apresenta uma questão em seu livro “As existências mínimas” (2017) que me parece dialogar com a *desacontecimentalização* das existências surdas, anteriormente citada, quando pergunta: “os seres, as coisas existem, mas lhes falta realidade. O que quer dizer: ‘lhes falta’ realidade? O que pode faltar a uma existência para ser mais real?” (LAPOUJADE, 2017, p. 11). O autor, aqui, chama a atenção para o fato de que, para algumas existências, o que falta não é a realidade da existência, em si, mas sim o *direito de existir*. O autor segue: “como tornar mais real aquilo que existe?” (p. 12). Nesse sentido, nos provoca a pensar sobre a necessidade (não natural) de ter que *dar o sentido de realidade* a algumas existências, a partir da garantia de seus direitos.

No caso das existências surdas, a reivindicação do povo surdo por reconhecimento (HONNETH, 2013) parece indicar um movimento de reivindicação pela “[...] entrada na existência, quando já estão totalmente nela. É o aparente absurdo do problema: como duvidar da realidade da existência quando estamos aqui, presentes neste mundo, como duvidar disso? É que confundimos duas noções: a existência e a realidade” (LAPOUJADE, 2017, p. 11).

Neste trabalho, e na esteira do que aponta Lapoujade (2017), assumo as *existências surdas* – e suas *pedagogias*, portanto – como *reais*, partindo de um “pluralismo existencial”. De acordo com Lapoujade (2017),

[...] a primeira afirmação desse pluralismo é justamente que não há um único modo de existência para todos os seres que povoam o mundo, como também não existe um único mundo para todos esses seres; não esgotamos a extensão do mundo percorrendo “tudo aquilo que existe, segundo um desses modos, por exemplo, o da existência física ou da existência psíquica (DME,82) (LAPOUJADE, 2017, p. 14).

Ainda de acordo com o autor, “são diversas maneiras de ganhar realidade, de adquirir maior presença, uma luz mais intensa” (LAPOUJADE, 2017, p. 12). Compreendida dessa forma, a adjetivação “surdos/surdas”, principalmente após o reconhecimento da Libras como língua no país depois do decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), ganha novos contornos, principalmente ao longo da década seguinte, quando a defesa das *diferenças surdas* passam a ser compreendida como potencialidade

para uma re-significação, ou ainda “enquanto instrumento de interrupção das políticas dominantes e dos conhecimentos que os sustentam” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 18). Nesse ínterim, o adjetivo “*surdas*” (em *pedagogias surdas*, por exemplo), pode ser compreendido como potência para o agenciamento de um “conhecimento resgatado pelas epistemologias do Sul [e que] são técnica e culturalmente intrínsecos a determinadas práticas – as práticas da resistência contra a opressão” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 20). Ou ainda, no bojo da afirmação de Lapoujade (2017), essa adjetivação pode configurar modos que as pessoas surdas encontraram para colocar suas existências em evidência, para, assim, *ter o reconhecimento de direitos*.

Nesse sentido, retomo o autor como um dos intercessores para me autorizar na empreitada de pensar e problematizar as *pedagogias surdas*, ao afirmar que “só nos tornamos reais ao tornar mais reais outras existências” (LAPOUJADE, 2017, p. 95). Assim, é na interlocução das *nossas* existências (da minha história e sensibilidades como ouvinte e das percepções e sensibilidades do *povo surdo*) e também no campo de fronteira ocupado por mim, entre territórios surdos e ouvintes, nesse meu *trânsito*, que assumo o meu lugar de testemunha da reivindicação das *existências surdas como reais* – na compreensão do quanto esse lugar pode potencializar minha própria existência.

Nesse trabalho, portanto, assumo como afirma Lapoujade (2017) um *exercício de advocacia*, já que decido testemunhar a favor dessa verdade (da *diferença surda*) apresentando as *pedagogias surdas* a partir desse lugar do qual falo e dos lugares pelos quais transito, compreendendo que participamos de “vários planos de existência como se pertencêssemos a vários mundos” (LAPOUJADE, 2017, p. 14) e que

Um indivíduo existe neste mundo; ele existe como corpo, existe como “psiquismo”, mas também existe como reflexo em um espelho, como tema, ideia ou lembrança no espírito de outro, tantas maneiras de existir em outros planos. Nesse sentido, os seres são realidades plurimodais, multimodais; e aquilo que chamamos de mundo é, de fato, o lugar de vários ‘intermundos’, de um emaranhado de planos (LAPOUJADE, 2017, p. 14-15).

Desse modo, como aliada ao movimento surdo, compreendo que ouvir “essas reivindicações, ver nessas existências aquilo que elas têm de inacabado, é forçosamente tomar partido delas” (LAPOUJADE, 2017, p. 90). Assumir as vidas surdas, com seu território e suas *pedagogias* implica, portanto, reconhecer suas existências, na medida em que “sua existência está ligada aos afetos que participam da sua instauração. [...] Dizer desses seres que eles existem é dizer que não têm apenas uma existência

“subjetiva”, mas que nos fazem agir, falar, pensar em função da maneira de ser que nossa crença lhes dá” (LAPOUJADE, 2017, p. 35).

Aqui, é importante destacar outro ponto de entrada para este trabalho, que são os modos de *ver e dar a ver* o que o movimento social surdo apresenta, desenvolve e defende como *pedagogias surdas*. Ou, em outras palavras, como as existências surdas também me afetam – em minhas práticas e em minha própria existência subjetiva - e, nesse sentido, como eu *percebo* as *pedagogias surdas*, compreendendo que “perceber não é observar de fora um mundo estendido diante de si, pelo contrário, é entrar num ponto de vista, assim como simpatizamos” (LAPOUJADE, 2017, p. 47). De que outro modo eu poderia entrar nesse “plano de existência singular” (LAPOUJADE, 2017, p. 48), sem ser pela primeira pergunta: o que é ser surdo?

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Nós simplesmente citaremos a diferença. Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência na perspectiva de um modo totalmente visual [...], de surdos por excelência. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, na política, no contemporâneo como surdo, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta as criações dos surdos como a língua de sinais, a *pedagogia surda (jeito surdo de ensinar e aprender)*, as artes surdas, a história cultural, a identidade, a vida e as experiências surdas (PERLIN; REIS, 2012, p. 40 – grifos meus).

A afirmação acima dada por Gládis Perlin e Flaviane Reis é uma das respostas que me *fazem ver* outro ponto de vista, “um ponto de vista *interior* ao próprio fenômeno” (LAPOUJADE, 2017, p. 46) e ajudam, nesse sentido, a compreender a *instauração* das *pedagogias surdas*. Lapoujade (2017, p. 81) explica que a “instauração designa a operação pela qual uma existência ganha em ‘formalidade’ ou em solidez”, sendo que é através da *instauração* que “certas existências reivindicam o direito à outra maneira de ser que as torna mais reais; todo ser se coloca assim ele mesmo em proporção, e do fato de seu direito, promovê-lo. É legitimar uma maneira de ocupar um espaço-tempo” (LAPOUJADE, 2017, p. 90).

Obviamente que essa operação acontece para quem se permite/pode/deseja ver, já que, como apresentei acima, Martins (2015) é um exemplo daqueles que não vêem - ou porque não se abrem para, ou não podem, ou não desejam. É preciso uma sensibilidade para refletir, para *sentipensar*²¹ (MORAES; TORRE, 2004).

²¹Retomo aqui o conceito criado por Torre (2001), quando propõe trabalhar “conjuntamente o pensamento e o sentimento, [fundindo] duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do

Isso porque, pensando com Lapoujade, é importante colocar em relevo que, embora eu possa com este trabalho (e com minha própria existência ouvinte) exercer um papel de “advogada de existências fracas, [...] que reivindicam existir de outro modo ou conquistar mais realidade” (2017, p. 90-91), jamais compreenderei em meu corpo, em minhas percepções ou sensibilidades o que é *ser* surda. Assim, para a entrada nesse trabalho, foi preciso reconhecer e tomar a relação dialética entre os discursos sobre *identidade* e *alteridade* e, a exemplo da racialização de discursos (MONAGREDA, 2014, 2017), assumir uma “*surdialização*” do discurso, com vistas, justamente, a tirá-lo do ensurdecimento, ou seja, não se trata de um discurso “*mimimi*”, como discutido por Djamila Ribeiro (2017), ou de “separatismo surdo”, mas da necessidade de sobrevivência!

Defendo, portanto, que é preciso *falar* sobre as *pedagogias surdas*, fazendo com que *apareçam, existam*, porque “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LAROSSA, 2002, p. 21).

É preciso nomear então: *pedagogias surdas*. Senão, como pensá-las? Como dar-lhes existências, formas, solidez, contornos? Aqui, defendo que não se trata apenas de uma questão terminológica, pois, pensando com Larossa (2002), assumo que

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelos significados e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LAROSSA, 2002, p. 21).

Desse modo, para traçar possibilidades de pesquisa nesse sentido, de compreensão e reconhecimento do *território surdo*, de suas (re)territorializações em campos de luta no cenário pedagógico, de trabalho e (por que não?) também outras formas de me perceber e de ser (professora, mulher cisgênero, branca, heterossexual, ouvinte), foi preciso elaborar um exercício entre Libras e Língua Portuguesa, trazendo

impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (Torre, 2001, p. 1).

as línguas “do reino do *xenos* para o reino do *oikos*”²² (RAJAGOPALANAN, 2010, p. 11), oportunizando com isso o convite para estar no território, “freqüentando a casa do outro”, em constante exercício de compreensão de que “[...] nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico” (SPIVAK, 2014, p. 14).

Nesse íterim, Spivak (2014), em seu artigo “Pode o subalterno falar?”²³, desvela “o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência” (p. 14), afirmando que agir dessa forma é “reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer um espaço de onde possa falar e, principalmente no qual possa ser ouvido” (SPIVAK, 2014, p. 14).

Ainda no exercício de pensamento a respeito dos diferentes territórios/territorialidades que compõem este trabalho, recorri a Djamila Ribeiro (2017) para lançar luz a essas questões. Ao afirmar que “[...] falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem” (p. 84), a autora apresenta uma possibilidade que me permite esse exercício de pensamento, a partir da implicação do outro em mim: o outro surdo, com quem (con)vivo, com quem partilho, trabalho, penso, amo, brigo, por quem sou, sabendo, por outro lado, o quanto esse outro partilha, trabalha, pensa, ama e briga também por mim. Ainda nessa direção, Foucault (1979) me auxilia nesse exercício de pensamento, quando afirma que

O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. [...]. Luta não para uma "tomada de consciência" (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. (FOUCAULT, 1979, p. 70).

²²Rajagopalan (2010) se refere aos termos gregos *xenos* (que se remete ao outro, ao que é estranho/estrangeiro) e *oikos* (o que se refere a casa, ao lar). Segundo o autor, “no imaginário do povo da Grécia Socrática, *oikos* e *xenos* não eram categorias fixas e imutáveis. Pelo contrário [...] uma pessoa que até pouco tempo pertencia à categoria de *xenos* podia facilmente se transformar em um membro de *oikos*, bastando apenas compartilhar o pão do dia com outra pessoa pertencente a *oikos* em questão” (RAJAGOPALANAN, 2010, p. 11).

²³ O artigo foi publicado originalmente em 1985 no periódico *Wedge*, com o subtítulo “Especulações sobre o sacrifício das viúvas”, de acordo com Sandra Regina Goulart Almeida, que prefaciou a obra publicada no Brasil em 2014.

Desse modo, considere as aberturas (im)possíveis para uma pesquisadora ouvinte na discussão sobre *pedagogias surdas* partindo do pressuposto de que “o fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *lôcus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados” (RIBEIRO, 2017, p. 86).

Nesse processo, fui levada a pensar sobre “os lados” (surdos ou ouvintes), sobre os jogos de forças entre eles e, nesse sentido, a considerar: “só pode haver uma relação do tipo oposição maniqueísta?” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 48).

Foi preciso compreender melhor como as pessoas surdas vinham construindo um espaço identitário até então, em suas reivindicações pelo reconhecimento das *diferenças surdas* de modo mais amplo e no contexto pedagógico mais especificamente, a partir das pautas de luta e militância pelo pertencimento cultural à comunidade surda (CAMPELLO, 2008), buscando ir ao encontro do *território surdo*, mapeando seus (re)fluxos e seus movimentos, uma vez que “o território é constituído pela ação das distintas forças, pelo entrelaçamento entre fluxos e estratos. É um plano de imanência e itinerância, é matéria-movimento. [...] não há apenas sua geologia e geografia, mas também sua história, dinâmica, forças e energias” (HUR, 2018, p. 18).

Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1997) salientam que o território, ele próprio, é “[...] o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, o agenciamento é antes territorial” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 115). De acordo com os autores, o território é lugar de passagem e, justamente por isso, “não é separável das linhas ou coeficientes de desterritorialização, das passagens e das alternâncias para outros agenciamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 128). Desse modo, o território [...] “está sempre em vias de desterritorialização, ao menos potencial, em vias de passar a outros agenciamentos, mesmo que o outro agenciamento opere uma reterritorialização (algo que “vale” pelo-em-casa)” [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 120).

Em sua famosa entrevista, “O Abecedário de Gilles Deleuze” (1988), Deleuze fala sobre o conceito de desterritorialização e afirma que precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. Em outras palavras, conforme Deleuze e Guattari

(1997), “[...] os agenciamentos oscilam entre um fechamento territorial que tende a reestratificá-los, e uma abertura desterritorializante que os conecta, ao contrário, ao Cosmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 133).

Diante do exposto, então, o objetivo deste trabalho foi o de compreender de quais modos as *pedagogias surdas* vêm sendo pensadas, (re)desenhadas e promovidas, a partir dos modos como os surdos têm se articulado em movimentos de *des/re/territorializações*, no complexo cenário sócio-político vigente, uma vez que compartilho da acepção freireana de que as pedagogias estão sempre, de algum modo, relacionadas a um projeto político de mundo(s) e de sociedade(s), (FREIRE, 1996, 2001).

Em um exercício de dar a ver as bases epistemológicas que ora se *reterritorializam*, ora arrastam o movimento social surdo para processos de *desterritorializações*, o trabalho mostra alguns (des)caminhos para as *pedagogias surdas* como devir, compreendendo que o devir não é uma evolução, mas uma *involução*, como apontado por Deleuze e Guattari (1997), ou seja,

uma forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com uma regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, “entre” os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis (p. 15).

Nesse sentido, para compreender as *pedagogias surdas* como devir, foi preciso *sobrevoar o território surdo* de olhos abertos e sensibilidades a postos, com atenção para o fato de que o “devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; [...]. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15-16).

No bojo desse campo teórico, algumas perguntas (entre muitas e muitas realizadas ao longo deste percurso) me serviram de pontos de entrada e pensamentos de partida para a composição do trabalho, no *passeio* pelos territórios que decidi percorrer (porque, parafraseando Drummond, há sempre muitas perguntas no meio dos caminhos da pesquisa!²⁴):

²⁴ Em alusão ao poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. In: *Alguma Poesia*, Ed. Pindorama, 1930.

- Como os surdos têm pensado/proposto as *pedagogias surdas*, suas fundamentações, seus currículos, as formas de avaliação, a elaboração de materiais didático-pedagógicos, por exemplo, na articulação com as propostas de inclusão para grupos excluídos socialmente e que escapam à moldura da deficiência? Ou, ainda: estariam, de fato, afastando-se dessa moldura, uma vez que os discursos patológicos sobre a surdez em alguns momentos retornam à cena educacional, alinhados às propostas educacionais vigentes (como discutirei)?

- As propostas de currículos surdos abririam as fronteiras para uma pedagogia decolonial, na medida em que, para uma educação humanizadora, é preciso considerar que “[...] Pensar não é uma técnica; ao contrário, é ser sensível às necessidades de todxs xs que habitam uma terra” (KOHAN, 2016, p. 21)?

- A depender dos diferentes espectros políticos assumidos por diferentes representantes surdos, que *pedagogias surdas* é/são proposta(s)?

- Como o movimento social surdo demonstra, em sua pluralidade e multiplicidade de pautas, anseios, reivindicações e desejos, (im) possibilidades para as *pedagogias surdas*, no âmbito das políticas mais amplas?

- Quais seriam os fazeres pedagógicos (e outros fazeres) conservadores e/ou emancipadores que o protagonismo surdo poderia, finalmente, fazer ascender no cenário sócio-político vigente?

- Que mini-racionalidades²⁵ os surdos produzem (ou podem produzir) na condição de grupo social minoritário e como essas mini-racionalidades se articulariam na construção/devir de uma proposta de *pedagogias surdas*/ educação bilíngue, de fato?

- Que outros encontros serão criados, inventados, propostos pelos surdos no campo da educação para uma *pedagogia surda* decolonial²⁶?

²⁵ Para Boaventura de Sousa Santos (2011), a ideia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades ao serviço de uma irracionalidade global, inabarcável e incontável. Para o autor, “é possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível pós-modernidade de resistência” (p. 102). Nessa direção, o autor ressalta que, na atualidade, a tarefa é a de reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, quer existentes, quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades, possam ser “soluções movediças, radicais no seu localismo” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 111).

²⁶ Para Walsh (2017), o conceito “decolonial” busca evidenciar que não existe um estado nulo de colonialidade, e sim “posturas, posicionamentos, horizontes y proyectos de resistencia, transgreción, intervención, in-surgencia, creación e incidencia. Lo decolonial denota, entonces, um camino de lucha continuo em el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (p. 17).

- Qual será o diálogo travado com as linhas de força hegemônicas para que as *pedagogias surdas* não sejam engolfadas por uma pedagogia da mesmidade (disfarçada de novidade)?

Trago as questões acima não tendo a pretensão de encontrar respostas definitivas, mas para apresentar quais pensamentos e indagações me fiz no exercício de mobilizar pensamentos na busca por pistas que indicassem os fluxos/contra fluxos/refluxos dos/nos *territórios surdos* que pudessem, por sua vez, indicar os modos como a sociedade, conhecimentos, língua/linguagem têm aparecido nas narrativas (plurais) do movimento social surdo e, a partir de meu exercício interpretativo posterior, apresentar as implicações dessas compreensões para as *pedagogias surdas* que se (re) desenham em propostas que podem escapar às concepções hegemônicas/colonizadoras/ouvintes - em aberturas às diferenças, em devires que estão ligados às possibilidades ou não de um processo de singularização, que “podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 74) - mas que também podem - em “um retorno ao mesmo” -, coadunar com práticas colonizadoras, em uma *pedagogia da mesmidade*, portanto.

Nesse exercício de pensamento para a composição desta tese, ocorreu-me ainda: como nomear, contornar, instaurar, sem *territorializar*? Sem apresentar novos regimes de verdade (FOUCAULT, 2002) moldados no processo de *estabilidade* provocado por essa instauração? Nesse contexto, ainda com Lapoujade (2017, p. 88), compreendo que

[...] instaurar não é fundamentar. Não se trata de um mesmo ‘gesto’. Fundamentar é reconduzir todos os seres para uma fonte preexistente, doadora de verdade ou de inteligibilidade, assim como o sol é fonte de luz. Em si mesmo, um fundamento não é nem verdadeiro nem inteligível, é mais do que isso, visto que é fonte de toda verdade e de toda inteligibilidade. Sob esse aspecto, é inseparável de uma forma imposta aquilo que ele fundamenta. Ter fundamento é submeter seu pensamento, seu julgamento, seus enunciados à forma do verdadeiro ou do inteligível. [...] *A instauração só se sustenta com seu próprio gesto*, nada preexiste a ela [...] (grifos do autor).

Para o autor, portanto, “instaurar é fazer existir, mas fazer existir de certa maneira – a cada vez (re) inventada. Existir é sempre existir de alguma maneira. Ter descoberto uma maneira de existir, uma maneira especial, singular, nova e original de existir, é existir à sua maneira” (LAPOUJADE, 2017, p. 89). Nesse sentido, se as *pedagogias surdas* fazem valer o direito intrínseco ao ser surdo, legitimando “uma maneira de ocupar um espaço-tempo” (LAPOUJADE, 2017, p. 90), podem ser lidas como *desterritorializantes* - em um diálogo com o arcabouço teórico de Guattari e

Rolnik (1993); porém, saliento aqui a linha tênue entre fundamentar e instaurar, ou seja, aquilo que pode deixar de ser potência para *existir de outro modo, conquistando mais realidade*, para ser uma outra forma de verdade, que por sua vez dita novas condições de veracidade (em fluxos de *reterritorializações*).

Dessa maneira, evidencio que a adjetivação *surda* pode ser compreendida como problemática porque pode *territorializar* por um lado - quando as *pedagogias surdas* são apresentadas no contexto da defesa de *uma cultura surda* como uma identidade coletiva fechada (PERLIN, 1998, 2014; CAMPELLO, 2008; RANGEL, 2012; STROBEL, 2012, 2018, por exemplo), - ao mesmo tempo em que pode ser simplesmente negada - como exemplifiquei com os excertos do artigo de Martins (2015) apresentados anteriormente.

Contudo, as palavras precisam continuar a instaurar existências e experiências como também aqui apontado.

Diante do objetivo que estabeleci com este trabalho, portanto, torna-se urgente compreender como o cenário de barbárie e de retrocessos profundos no que diz respeito à educação (como, por exemplo, “intimidação, perseguições e censura ao professorado, anti-intelectualismo, revisionismo histórico, negacionismo científico, militarização, movimentos antiescola, moralismo, machismo, misoginia, transfobia, intolerância religiosa, racismo – violência como currículo e ódio como pedagogia”) (CÁSSIO, 2019, p. 18) – parecem reverberar na criação de *pedagogias surdas* (como constructos coletivos identitários, amalgamados, ou como potência criadora de fluxos e agenciamentos *outros*).



Assim, não pretendo apresentar ou discutir a surdez apenas como uma identidade disciplinar (como foi formada e moldada pelo colonialismo ouvinte), mas também como resultado de um longo processo de negociações com *outros* (outros surdos e ouvintes), que envolvem

[...] processos transversais, de devires subjetivos que se instaram através dos indivíduos e dos grupos sociais. E eles podem fazê-lo, porque eles próprios são processos de subjetivação, eles configuram a própria existência dessas realidades subjetivas. Mas eles não poderiam existir em si, e sim num movimento processual; é isso que lhes dá sua potência de travessia em todas as estratificações – estratificações materiais, de sentido, de sistemas maquínicos e assim por diante (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 74).

Dessa maneira, as questões que apresento são problematizadas na esteira do pensamento de teóricos da Filosofia da Diferença, principalmente, dentre outros intercessores – compreendidos como, para além de sujeitos teóricos, “quaisquer encontros que fazem o pensamento sair de sua imobilidade, quaisquer coisas que lhe permitam fazer cruzamentos” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 174).

Assim, a pesquisa apresenta-se como alinhada às concepções pós-modernas, uma vez que não busca por verdade(s) absoluta(s) sobre as *pedagogias surdas*, mas um mapeamento de tendências e *insights*, a partir do levantamento de enunciados de diferentes personagens surdos na atualidade.

As maneiras que criei para este desenho cartográfico são apresentadas a seguir.

Os caminhos da pesquisa

A harmonia secreta da desarmonia: quero não o que está feito, mas tortuosamente o que ainda se faz (LISPECTOR, 1993, p. 16).

Cartografia como uma forma de *passear*

Foi na relação da pesquisa com o momento social vigente que esse trabalho foi tomando seus contornos, em um movimento “coreografado pelo desassossego” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 159).

Afirmar anteriormente que para produzir esta pesquisa, precisei sobrevoar o *território surdo*, para acompanhar a movimentação de alguns elementos discursivos destes territórios na busca por pistas que me permitissem pensar partindo dos desejos e

das reivindicações das pessoas surdas, observando quais os contornos que vêm sendo dados às *pedagogias surdas* nos processos de des/re/territorializações no cenário sócio-político vigente. Isso porque, como apontam Barros e Kastrup (2013, p. 56), sempre que o cartógrafo entra em campo, há processos em curso, o que promove, em última instância, uma “relação de cofuncionamento”.

É nessa entrada, ou seja, a partir desse modo de compreender pesquisa como acompanhamento de processos (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56), que adotei a cartografia como uma forma de *passar*, ou seja, de me mover por esses territórios e assim fazer “emergir realidades que não estavam ‘dadas’, [mas] à espera de uma observação” (BARROS; BARROS, 2013, p. 374).

Para pensar as *pedagogias surdas* como devir (e não como algo meramente dado, “pronto” a ser capturado), portanto, inicio meu percurso metodológico, tomando como partida a compreensão de que as pedagogias (de forma mais ampla) são compostas por posicionamentos políticos do ser humano no mundo, como projeto de educação impossível de ser apartado do social, na acepção freireana, como já salientado.

Essa compreensão é o que me move a olhar (e ver) o cenário social ultraconservador²⁷ e obscurantista²⁸ que vem atacando ininterruptamente tentativas de transformação social, com ameaças e combates²⁹ a quaisquer propostas de pedagogias

²⁷ Nas questões afeitas às pautas morais, por exemplo, como os antropólogos Lucas Bulgarelli, Isabela Kalil, Rodrigo Toniol, Jaqueline Moraes Teixeira, entre outros, aprofundam o debate e algumas discussões podem ser consultadas em: <https://theintercept.com/2020/09/01/entrevista-lucas-bulgarelli-damare-guedes-conservadorismo/>; <https://sxpolitics.org/ptbr/isabela-oliveira-kalil-parte-dos-eleitores-arrepentidos-de-bolsonaro-quer-mais-radicalismo/9540>. Acesso em 06.10.2020.

²⁸ Algumas matérias recentes que exemplificam esse cenário: “*Bolsonaro e o obscurantismo global*”, disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/bolsonaro-obscurantismo-global/>; “*Sabotagem obscurantista*”, disponível em <https://istoe.com.br/sabotagem-obscurantista/>; “*Teoria da conspiração no governo: como o obscurantismo de Bolsonaro afeta a sociedade*”, disponível em <https://br.noticias.yahoo.com/obscurantismo-bolsonaro-sociedade->; Acesso em 24.12.2020.

²⁹ Como exemplos recentes: “*Doria retira das escolas apostila que fala sobre ‘ideologia de gênero’*”, disponível em <https://catracalivre.com.br/cidadania/doria-retira-das-escolas-apostila-que-fala-sobre-ideologia-de-genero/>; Acesso em 06.09.2019. “*Crivella manda recolher HQ dos Vingadores com beijo gay; Biental se recusa*”, disponível em <https://catracalivre.com.br/cidadania/doria-retira-das-escolas-apostila-que-fala-sobre-ideologia-de-genero/>; Acesso em 06.09.2019. Ainda nessa direção, por exemplo, no ano de 2020 estão previstas a implantação de escolas cívico-militares em 54 cidades de 23 estados e do Distrito Federal (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/21/mec-regulamenta-implantacao-de-54-escolas-civico-militares-em-programa-piloto-em-2020.ghtml>, acesso em 16.01.2020) e a autorização para que o MEC produza seus próprios livros didáticos (<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/289083/decreto-de-bolsonaro-autoriza-ministerio-da-educac.htm>, acesso em 26.01.2020).

emancipatórias/decolonias e até de garantias mínimas em torno da saúde pública, por exemplo, com o uso de estratégias públicas anti-ciência³⁰ (MESSENBURG, 2017).

A esse respeito, inúmeros(as) pesquisadores(as) têm debatido a configuração ultraconservadora do país na atualidade - as afeitas à segurança pública, a favor do armamento da população, mais violência policial, mais encarceramento, redução da maioria penal (ALMEIDA; TONIOL, 2018; SILVA 2020); também em termos de gênero-sexualidade, as chamadas “pautas morais” (AGUIAR; PEREIRA, 2019), além das relacionadas à raça/etnia, com a negação sistemática do racismo (ROSÁRIO, 2020), por exemplo, e das campanhas anti-vacinação e anti-isolamento social durante a pandemia³¹, entre outros aspectos.

É com esse olhar que me coloco em movimento, “em estado de variação contínua para que novas realidades sejam criadas” (SILVA, 2020, p. 238). Nesse sentido, assumo que “cada percurso metodológico tem uma forma de perguntar, uma linguagem própria e, cada pesquisa, por sua vez, apresenta a realidade respondendo à sua pergunta na sua própria língua” (SILVA, 2020, p. 239).

Nesta perspectiva, para encontrar o que narram os surdos a respeito de suas (re)existências e resistências e, também, com seus modos de reapropriação de subjetividades hegemônicas (ROLNIK, 2018), foi preciso realizar o movimento de deslocar a surdez de campos já descritos e historicamente mapeados (de algum modo!), a partir de um outro olhar, como quando se olha através de uma pequena brecha da fechadura, com a visão liberta, não para explicar, mas “aberta para o mundo, exposta [...] para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande. Esse comando não é o poder de um tribunal [...], mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e assim abre caminho” (MASSCHELEIN, 2008, p. 39).

Encontrar esse outro olhar, exigiu certa paciência e resignação de minha parte: era preciso aguardar os encontros, esperá-los atentamente, mas sem saber exatamente quais caras teriam, quem eram, ou o quê eram. Era preciso compreender esse modo de pesquisa em que se escreve através da sensação, da possibilidade de produção de novos possíveis; me acostumar ao outro tempo da pesquisa cartográfica, esse modo ao qual me

³⁰ “Obscurantismo de Bolsonaro ameaça a saúde da população”, disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/columnistas/david-coimbra/noticia/2020/10/obscurantismo-de-bolsonaro-ameaca-a-saude-da-populacao-ckgjmzwop0004015xsra32qs1.html>; “Especialistas veem desinformação e obscurantismo em fala de Bolsonaro contra obrigatoriedade de vacina contra a Covid-19”, disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/especialistas-veem-desinformacao-obscurantismo-em-fala-de-bolsonaro-contr-a-obrigatoriedade-de-vacina-contr-a-covid-19-24620995> Acesso em 24.12.2020.

³¹ “‘Tem que deixar de ser um país de maricas’, diz Bolsonaro sobre combate à COVID-19”. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/tem-que-deixar-de-ser-um-pais-de-maricas-diz-bolsonaro-sobre-combate-a-covid-19/> Acesso em 25.11.2020.

aventurei e me propus a mergulhar, depois de tantas braçadas dadas em jeitos de pesquisar em que era preciso me distanciar do objeto que pesquisava, para que assim o método fosse considerado “científico”.

Foi preciso me permitir um tempo para *sentir* a pesquisa. Para compreender a escrita como “um modo de andar por aí” (SILVA, 2020, p. 240), observando e pensando sobre de que maneiras eu poderia tirar da prática da vida os caminhos metodológicos, capazes de me auxiliar a compor o movimento desta pesquisa.

O percurso metodológico, então, foi sendo compreendido “[...] como um trabalho de experimentação de pensamento efeito da imanência dos encontros” (RIBEIRO, 2016, p. 72). Dessa forma, foi a partir de deslocamentos pelo *território surdo* que me coloquei à espreita de algo que acontece, “[...] que não são corpos, não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos ou dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos” (DELEUZE, 1969, p. 5) que precisam ser queridos – é preciso querer o acontecimento para, então, buscar os seus sentidos.

Portanto, a escolha por esse modo de esboçar a movimentação do território surdo e as tendências do movimento surdo para o delineamento de *pedagogia(s) surda(s)* deriva de uma compreensão de pesquisa que busca justamente “desenhar 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” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57), não pretendendo apresentar verdades absolutas sobre as *pedagogias surdas* ou, ainda, apresentar *uma pedagogia surda*, mas pistas de tendências e *insights*.

Como comentado anteriormente, a partir do levantamento de múltiplos enunciados produzidos na atualidade por diferentes representantes surdos e lançando mão de sensibilidades, busquei por procedimentos de atenção para “traçar linhas, mapear territórios, acompanhar movimentos de desterritorialização, promover rotas de escape” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 159), no que se refere aos movimentos surdos, em uma perspectiva socioantropológica (SKLIAR, 1998), para além da instituição escolar - em um primeiro momento - e no que se refere ao cenário educacional bilíngue e às *pedagogias surdas*, posteriormente, considerando “a vida que pulsa e não para de movimentar-se nos territórios educacionais” (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 163).

Buscando um ponto de entrada para o trabalho, portanto, realizei um levantamento de estudos relacionados ao meu tema e que são apresentados de forma mais detalhada no capítulo seguinte. Esse mapeamento preliminar contribuiu para que

eu pudesse escolher alguns rumos, inicialmente ainda não explorados nesse território surdo, buscando resistir à imagem dimensionada do que deveria inventar, à determinação de verdades que já estavam lá, antes que eu me deslocasse ou, conforme Foucault (1996), resistir à “vontade de verdade” que se apóia em um suporte institucional (como as pedagogias), e que pode se configurar como um sistema de exclusão.

Compreendendo que são linhas que nos compõem e que também compõem os territórios (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 76) e que as lutas sociais são, ao mesmo tempo, molaes/macropolíticas (envolvendo o nível das diferenças sociais mais amplas) e moleculares/micropolíticas (os modos como reproduzimos ou não os modos de subjetividade dominante) (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 133), busquei cartografar as linhas que compõem o território surdo e que, ao mesmo tempo, também são criadas por ele, considerando ainda que “o pesquisador-cartógrafo acaba inevitavelmente emprestando suas próprias linhas a sua pesquisa-composição, ambos comprometidos à dispersão” (COSTA; AMORIM, 2019, p. 916).

Para me orientar no mapeamento do território, portanto, Deleuze e Parnet (2004) me auxiliaram na compreensão daquilo que apresentei como as linhas duras do território surdo, ou seja, aquela que corresponde à divisão binária, ao que é bem determinado em todas as direções e sentidos e que nos enquadra como “pacotes de linhas segmentarizadas” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 145). Nesse sentido, apresento, sob uma perspectiva molar/macropolítica, além do levantamento das pesquisas na área, imagens, postagens e depoimentos extraídos das redes sociais principalmente de lideranças surdas, como as linhas duras desse território – que indicam, numa perspectiva macropolítica, duas grandes tendências políticas do movimento social surdo.

Ao mesmo tempo, em uma perspectiva molecular/micropolítica, destaco as entrevistas/depoimentos concedidos por lideranças surdas em transmissões ao vivo (as chamadas *lives*) nos canais do *Youtube*, podendo configurar as linhas flexíveis que constituem o território surdo, uma vez que “o molecular, como processo, pode nascer no macro” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 128). Dessa forma, as linhas flexíveis, que são aquelas “[...] que nos atravessam como sociedade, grupos e indivíduos, e por onde passam fluxos moleculares, devires e microdevires (DELEUZE; PARNET, 2004), foram pinçadas nas narrativas de lideranças surdas, em meio ao emaranhado de linhas duras, flexíveis e de fuga (ou de vôo) que coexistem e compõem os territórios, em

alguns momentos se alternando, em outros se misturando ou ainda se excluindo – em movimentos de *des/re/territorializações*.

Enquanto as linhas duras/molares demarcam identidades e categorias hierárquicas binárias (como as sexuais, políticas, sociais, etc.), as linhas flexíveis/moleculares são as responsáveis pelos pequenos desvios nessa segmentarização dura nos/dos mesmos territórios. Além dessas, as linhas de fuga (ou de vôo) operam nas *(des)territorializações*, ao evocarem “[...] o desejo como um romper com protocolos: a criação, uma fuga decisiva. Desse modo, são vetores que desafiam radicalmente as capturas apriorísticas dos métodos, as categorizações, as classificações, os julgamentos morais” (COSTA; AMORIM, 2019, p. 922-923).

Ainda sobre as linhas de fuga, dizem Deleuze e Guatarri (2012):

[...] as linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem. E até mesmo a história é forçada a passar por isso, mais do que por "cortes significantes". A cada momento, o que foge em uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado, e "pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma (p. 85-86).

Assim, assumindo com Deleuze e Guattari (1996, p. 99) que “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica*”, ressalto que olhar para o movimento social surdo de forma mais ampla em suas *des/re/territorializações* não faz com que eu desconsidere o “mundo de microperceptos inconscientes, de afectos inconscientes, de segmentações finas [...] que operam de outro modo. Uma micropolítica da percepção, da afecção, da conversa, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 99), uma vez que, “se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 99) – justamente porque as linhas duras, flexíveis e de fuga podem co-existir.

Aqui, saliento que meu olhar para o contexto macropolítico/molar - na forma como cartografei as movimentações do *território surdo* mais visíveis a mim - buscou alguns relevos, para que eu pudesse compreender melhor os acontecimentos, os fluxos, as forças que vêm atravessando os movimentos surdos e, assim, também entender melhor esse lugar de onde e do qual eu falo.

Dessa maneira, não pretendi traçar um movimento historiográfico do movimento social surdo brasileiro, mas sim tentar compreender sua organização molar, sua segmentaridade dura e, a partir dum olhar que demora um pouco mais, buscar perceber algumas relações dos contextos moleculares que escapam daí.



Portanto, através do exercício de instauração de um corpus que dê a ver e a pensar sobre as linhas que vão costurando e delineando o território surdo, trago alguns dos meus encontros com o movimento social surdo, com suas reivindicações e com a luta pelo reconhecimento da surdez como uma “forma de vida” (WITCHES, LOPES, 2018, p. 1). Saliento, ainda, que as linhas constituintes do território surdo que apresento são aquelas que dou conta de ver agora, como já dito (reconhecendo que muito posso não ver, também por ser uma pesquisadora ouvinte), compreendendo também que elas coexistem no território cartografado (e também em mim, como pesquisadora) e que, como anunciado por Costa e Amorim (2019, p. 912), “cada linha tem sua funcionalidade e seus riscos, devendo o cartógrafo mapeá-las e trabalhar a favor da liberação da vida onde ela parece estar mais aprisionada”.

Portanto, iniciei o mapeamento de pesquisas (de autores surdos e ouvintes), em um levantamento que me auxiliou na compreensão sobre quais devires se projetavam para a educação de surdos no país durante os períodos pesquisados e a compreender, posteriormente, os movimentos de *des/re/territorializações* a partir do que fui rastreando no território surdo, ora da ordem do que analisei como linhas duras (as identidades fixas e dos territórios sedimentados), ora como linhas flexíveis e de fuga (as desterritorializações) que podem se reconfigurar (capturadas) como novas/ futuras territorializações, a depender da relação de forças/poderes/saberes/afetos em circulação. Detalho no capítulo seguinte os modos como construí essa etapa inicial do trabalho.

Já sobre a cartografia das redes sociais – mais especificamente as cenas trazidas da rede social *Facebook* – justifico que foi uma escolha metodológica tomada antes da pandemia de COVID-19, em consequência da minha trajetória pessoal como

pesquisadora já no campo das tecnologias digitais e potencialidades/possibilidades de seus usos para o campo educacional (CABELLO, 2015) e também porque considero que “a era das redes sociais começou com a promessa de libertação e empoderamento de minorias, mas parece estar nos levando para as trevas da desinformação” (BARBOSA, 2019, p. 7).

De qualquer modo, durante a pandemia, houve um aumento significativo de transmissões ao vivo (as chamadas *lives*) - também com pessoas surdas - e muitos temas estavam diretamente relacionados às questões que me interessavam no estudo. A esse respeito, concordo com Silva (2020), quando afirma que “a resposta de uma pesquisa passa [...] pela condição relacional dos pesquisadores com seu tema, pela força dos encontros gerados no movimento de busca por respostas. A condição para selecionar o que fará parte da escrita da pesquisa é a força de cada encontro gerado” (p. 239).

No contexto social e político vigente, de neoliberalismo e conservadorismo exacerbado e temporariamente associados (ROLNIK, 2018), e também de crise sanitária alarmante com a pandemia de COVID-19 – o olhar para os territórios surdos que foram se compondo, em uma perspectiva macropolítica/ molar, deram a ver uma regressão ao princípio identitário “em sua máxima rigidez, tanto no plano individual e de grupos – como classe, etnia, gênero, raça etc. – quanto no plano nacional” (ROLNIK, 2018, p. 88).

Nesse ensejo, concordo com Sueli Rolnik (2018) quando afirma que vivemos um momento em que não é “apenas” a força de trabalho material que vem sendo explorada em decorrência de uma diluição da forma do Estado democrático de direito, mas sim a própria vida. Segundo a autora, o capital se apropria da vida “[...] na emergência mesma de seu impulso – ou seja, em sua essência germinativa – bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade” (ROLNIK, 2018, p. 32). É nessa operação (que Rolnik chama de *cafetinagem das subjetividades*), que nossa “força vital de criação e cooperação é canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios” (p. 32).



Com o acompanhamento do movimento social surdo, a partir das postagens em suas redes sociais, foi possível perceber, de algum modo, os fluxos de *reterritorializações* comandadas por essa política do “inconsciente colonial-capitalístico”, que vem explorar a todos nós, se não “conseguirmos resistir ao regime dominante em nós mesmos” (ROLNIK, 2018 p. 36).

Diante do que foi sendo encontrado nas publicações nas redes sociais de pessoas surdas, portanto, foi possível perceber a expropriação da força de criação de muitos grupos de pessoas surdas que, como inúmeros grupos de pessoas ouvintes ou em qualquer outra *condição de existência* no país atualmente (negros, indígenas, mulheres, pobres, por exemplo), vivem uma condição subjetiva *cafetinada*, uma vez que “todo processo de transformação política que não contemple a descolonização do inconsciente está condenado à repetição (inclusive quando há deslocamento) das formas de opressão” (ROLNIK, 2018, p. 18).

Nesse sentido, a cartografia das forças e fluxos macropolíticos na atualidade foi fundamental, então, para que eu pudesse acompanhar um processo de *reterritorializações* acentuadas do/no movimento social surdo, que até o momento não tinha sido observado e que, à primeira vista, pode parecer paradoxal, uma vez que pela primeira vez a comunidade surda tem representantes surdos em importantes instâncias do governo federal, inclusive na Secretaria da Pessoa com Deficiência e na Diretora de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos no MEC.

As nomeações de pessoas surdas para atuarem junto ao MEC provocaram certa expectativa em relação à criação, finalmente, de *pedagogias surdas* nos moldes do que vem sendo historicamente reivindicado pelas pessoas surdas, mas que acabaram indicando muitas territorializações já conhecidas e “linhas duras”, na acepção deleuzo-guattariano, com a reprodução de cartografias vigentes e de seus valores, como discutirei adiante.

O que fui percebendo, portanto, é que, na atualidade, o cenário que vinha sendo desenhado para o movimento social surdo, vai assumindo novos contornos e, embora o dissenso dentro do movimento sempre tenha existido (como em qualquer outro movimento social), os fluxos de *(re)territorializações*, especificamente no contexto educacional e na criação das *pedagogias surdas*, só puderam ser observados de forma mais acentuada (e quantitativamente bastante explicitadas em redes sociais), a partir da ascensão do bolsonarismo.

Cumprer ressaltar que, como um movimento que transcende a própria figura de Jair Bolsonaro, o bolsonarismo foi caracterizado por Freixo e Pinheiro-Machado (2019, p. 19) como “[...] uma visão de mundo ultraconservadora, que prega o retorno aos ‘valores tradicionais’ e assume uma retórica nacionalista e ‘patriótica’, sendo profundamente crítica a tudo aquilo que esteja minimamente identificado com a esquerda e o progressismo”.

Mais recentemente, para além da defesa e recuperação de “valores tradicionais” e da repulsa à esquerda, o bolsonarismo tem sido caracterizado também como um governo de extrema-direita com características protofascistas³² e Tradicionalistas³³, que configura “[...] uma ofensiva obscurantista de caráter anti-intelectual e anticientificista que atravessa todos os setores da política nacional, e tem correlatos em outros governos pelo mundo e também no passado histórico” (SENA JÚNIOR, 2019, p. 31). Sobre o caráter obscurantista/Tradicionalista (grafado com T maiúsculo, por não se tratar apenas da recuperação de valores tradicionais/conservadores, mas da recuperação de um certo “ideário medieval”), por exemplo, cito ainda o recente movimento anti-vacina que temos acompanhado no país durante o cenário de pandemia³⁴.

Retornando à intensificação dos fluxos de *(re)territorializações* do movimento surdo, considero que tal cenário também permitiu, por sua vez, identificar e perceber surdos com posicionamentos mais progressistas e pautas a favor de uma vida plural e libertária também *na* educação de surdos, ou seja, movimentações *desterritorializantes*,

³² Uma série de reflexões sobre os ataques sofridos pela ciência, no contexto da atual conjuntura nacional no qual setores reacionários e de extrema-direita articulam um discurso anticientífico e obscurantista propagandeados por fakenews, pode ser consultada no dossiê “Ciência diante do obscurantismo”, disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/issue/view/165>. Acesso em 21.12.2020.

³³ Como discutido em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Leituras/Tradicionalismo-a-extrema-direita-no-poder/58/47832> e <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-12/benjamin-teitelbaum-destruicao-e-a-agenda-do-tradicionalismo-a-ideologia-por-tras-de-bolsonaro-e-trump.html?ssm=whatsapp>, por exemplo. Acesso em 21.12.2020.

³⁴ Por exemplo: “Bolsonaro sobre vacina da Pfizer: ‘Se você virar um jacaré, é problema seu’”, disponível em <https://istoe.com.br/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce-vice-um-jacare-e-problema-de-voce/>; “Sadismo de Bolsonaro com a vacina chega ao limite da loucura”, disponível em <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-12-20/sadismo-de-bolsonaro-com-a-vacina-chega-ao-limite-da-loucura.html>; “Bolsonaro diz que não tomará vacina e chama de ‘idiota’ quem o vê como mau exemplo por não se imunizar: ‘Eu já tive o vírus’”, disponível em <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/12/17/bolsonaro-diz-que-nao-tomara-vacina-e-chama-de-idiota-quem-o-ve-como-mau-exemplo-por-nao-se-imunizar-eu-ja-tive-o-virus.ghtml>. Acesso em 21.12.2020.

a partir de fluxos singulares, de subjetividades que não se deixaram cafetinar (na perspectiva de Sueli Rolnik, como citado).

Nessa direção, pretendi apresentar de modo mais amplo um cenário de “pleno calor da ascensão globalitária de forças reativas, mas também da potencialização e proliferação de um novo tipo de ativismo, o qual entrelaça em suas ações as esferas macro e micropolíticas” (ROLNIK, 2018, p. 24).

Assim, como salientado, para apresentar as posições surdas nessa direção, faço o movimento de trazer à cena falas de lideranças surdas que têm circulado em transmissões ao vivo *online* desde o início da pandemia no país, cujos temas versam sobre a educação e as pedagogias.

Também como já argumentado, escolhi apresentar algumas percepções sobre a esfera micropolítica desse modo já que, a partir do início de 2020, com a chegada do novo coronavírus ao Brasil, as redes sociais acabaram se tornando o *lócus* para onde a vida foi sendo deslocada quase que absolutamente (em virtude da necessidade do distanciamento físico). Essa *outra forma* de produção da vida, nos mais diversos aspectos, sejam os domésticos, os profissionais, os de lazer e os educacionais, acabou produzindo também outras formas de *encontros* entre (e com) as pessoas. As transmissões ao vivo (*lives*) em diferentes plataformas passaram a ser, então, fonte de entretenimento e de organização profissional, mas também “*lugares para a fala*”- aqui, retomando a potencialidade do cenário digital para o empoderamento de minorias apresentada por Barbosa (2019) e citada anteriormente.

Dessa maneira, o encontro entre as pessoas de modo a respeitar o distanciamento físico, durante o período de pandemia, passou a ser feito através desses encontros virtuais, gerando também *conversas* com os participantes e a circulação de posicionamentos pessoais (considerações, pensamentos, narrativas, sentimentos, ações, desejos e sensibilidades) que até então só seriam possíveis a partir de encontros presenciais e conversas “mais próximas”, dificilmente circulando da forma como vem sendo feito pela *Internet*, desde o início da pandemia no país.

Como apontado, portanto, foi a partir da perspectiva *macropolítica/molar* (DELEUZE; GUATTARI, 2012), com a cartografia de postagens de pessoas surdas em suas páginas pessoais da rede social *Facebook*, e da perspectiva *micropolítica/molecular* (DELEUZE; GUATTARI, 2012), que busquei colocar em perspectiva fazeres, pensamentos, projetos e ações de resistências surdas apresentadas em *lives* e disponíveis em canais de acesso público no *Youtube*.

Nesse sentido, busquei pelas “coisas que acontecem” e que vão modelando as *pedagogias surdas* como um constructo plural que se encontra em processo, em fluxos, em movimentos, em elaboração, presente em narrativas plurais que reivindicam, disputam e protestam e, desse modo, não é algo fixo (um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação, como também apontado), mas “alguma coisa que [...] pode tomar emprestado um grande número de modos de existir” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165).

As escolhas que faço para o cultivo dos dados (tanto pela cartografia da rede social *Facebook*, como do olhar para os conteúdos das transmissões ao vivo) são escolhas afetivas, reconhecendo nessas escolhas que a interação pela linguagem se estabelece em inter-relações recíprocas, orientadas, mas sem excluir uma contra-ação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 16), o que se configura numa atitude responsiva ativa, em que reconheço que mesmo “em meio às determinações de toda ordem (sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras), [o sujeito] consegue imprimir traços de autonomia e singularidade ao seu dizer e as suas ações” (LIMA, SANTOS, 2014, p. 4).

Assim, no processo de fazer a pesquisa emergir (SOMERVILLE, 2007), eu, na condição de pesquisadora, me coloquei no exercício de confiar na minha própria “[...] sensibilidade teórica, para gerar categorias relevantes para a produção dos dados” (SOMERVILLE, 2007, p. 229, minha tradução). Nesse sentido, minha trajetória pessoal de pensar e problematizar as relações entre as pessoas e as redes sociais (ou suas relações através das redes, particularmente no cenário da educação), inevitavelmente, afetou as escolhas que fiz para colocar mais em evidência determinados *acontecimentos* e não outros, em uma abordagem afetiva (ou dos afetos) como chave para lidar com o sofrimento humano e pensar sobre nossa capacidade ética de resposta a ele.

Também cumpre ressaltar que, neste trabalho cartográfico, reconheço a língua como prática social e ideológica, portanto atravessada por conflitos ideológicos e lutas de poder (BAKHTIN, 1986). A esse respeito, sigo com Foucault (1996, p. 10), quando afirma que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Embora a afirmação tenha sido feita em 1970, também destaco a contemporaneidade da afirmação do autor, quando evidencia que [...] o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, [é] um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes (FOUCAULT, 1996, p. 9-10).

Explicitados os caminhos que escolhi percorrer neste trabalho, no capítulo seguinte apresento, inicialmente, um exercício de articulação teórica entre os campos dos Estudos Surdos e de alguns dos conceitos que me serviram de ferramentas teóricas para a composição de um desenho das *pedagogias surdas*, considerando suas pluralidades e tensionamentos, seus territórios mais conservadores - alinhados a um cenário político emergente — e/ou mais progressistas - territórios mais abertos e plurais aos Direitos Humanos agonísticos, ou seja, aqueles que são pensados pela afirmação da diferença e não da universalidade (RAMOS, 2011).

No próximo capítulo apresento mais detalhadamente o levantamento inicial das pesquisas na área e que me auxiliaram a escolher alguns rumos para iniciar a exploração desse/nesse território.



Índice de imagens do capítulo

Figura 1: Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/apos-ir-manifestacao-bolsonaro-diz-que-nao-pode-haver-histeria-em-combate-coronavirus-24306796> Acesso em 11.12.2020.

Figura 2: Postagem realizada em página pessoal do *Facebook* de liderança surda, em 16.03.2019. Acesso em 07.04.2019.

Figura 3: Disponível em <https://exame.com/brasil/bolsonaro-discursa-para-manifestacao-com-faixa-fora-maia-e-apoio-ao-ai-5/> Acesso em 11.12.2020.

Figura 4: Postagem realizada em página pessoal do *Facebook* de liderança surda, em 29.11.2019. Acesso em 02.12.2019.

II - Pedagogias surdas e as motivações para a criação de um território surdo

*O mar calmo. Mas à espreita e em suspeita. Como se tal calma não pudesse durar.
Algo está sempre por acontecer. O imprevisto e fatal me fascina.*
(LISPECTOR, 1993, p. 59)

EL PAÍS SOCIEDADE

CORONAVÍRUS >

Coronavírus de Wuhan tem primeiro caso 'supercontagante' investigado pela China

Um paciente transmitiu a doença a pelo menos 16 profissionais da saúde. Episódios desse tipo foram decisivos na expansão de surtos como o da SARS



1

Primeira morte

11 de janeiro de 2020: Autoridades chinesas de saúde anunciam a [primeira morte de um paciente com o vírus](#) em 11 de janeiro.

Primeiro caso fora da China

13 de janeiro de 2020: Em 13 de janeiro, a OMS notificou o [primeiro caso de uma pessoa infectada fora da China](#), na Tailândia: uma mulher com pneumonia leve que voltava de uma viagem a Wuhan.

Depois disso, novos casos foram registrados em outras partes da Ásia (Japão, Coreia do Sul, Tailândia, Taiwan). Em 21 de janeiro, foi anunciado um primeiro caso suspeito na Austrália, assim como nos [Estados Unidos, onde um passageiro que esteve em Wuhan contraiu o](#)

2

EL PAÍS BRASIL

PANDEMIA DE CORONAVÍRUS >

Em cadeia de TV, Bolsonaro minimiza coronavírus para insuflar base radical

Presidente faz se lançar contra a ciência e o próprio Ministério da Saúde ao criticar fechamento de escolas e desencorajar quarentena. Presidente do Senado diz que nação espera "seriedade" de seu líder

Pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro em Rede Nacional de Rádio e Televisão. ISAC N00000007-PR

3

A educação de surdos vem sendo discutida no país de forma mais ampla desde meados da década de 1980, quando ainda era pautada como uma sub-área temática da educação especial, atrelada, portanto, ao debate sobre o acesso das “pessoas com deficiência” (denominadas, na época, de pessoas portadoras de necessidades especiais) ao espaço escolar.

Na década de 1990, mais especificamente no ano de 1996, um grupo de alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) decidiu formar o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) que, segundo Skliar (1998, p. 5), tinha como motivação “a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominamos: *Estudos Surdos em Educação*” (grifos do autor). Nesse ínterim, o autor define os Estudos Surdos como

[...] um programa de pesquisa em educação onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano (SKLIAR, 1998, p. 5).

Nesse contexto, Skliar (1998) salienta que o conceito “diferença” não é utilizado dentro de uma comunidade discursiva onde se incluem comumente os conceitos de “deficiência” ou “diversidade” que, segundo o autor, “mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista, e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização” (p. 6). Para o pesquisador, a diferença - na perspectiva defendida pelos Estudos Surdos - é construída histórica e socialmente; “é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 1998, p. 6).

Essa contextualização a respeito dos modos como o campo dos Estudos Surdos foi se delineando no país é importante para que possamos compreender como, nas últimas décadas, o movimento social surdo foi tentando romper com um modelo de pedagogia corretiva, fruto de uma concepção de medicalização da surdez, na qual os surdos estavam sujeitos às práticas de normalização e de violência institucional. Nesse cenário, as instituições educacionais eram “reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente, que requeria uma capacidade para

controlar, separar e negar a existência da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos” (SKLIAR, 1998, p. 7).

Na defesa, portanto, da *diferença surda*, percebemos que foi se constituindo um campo de afirmação surda ou, em outras palavras, um *território surdo*, na tentativa da “invenção de outros mundos”, como apontado por GUATTARI (1993), em processos chamados pelo autor de *singularização*, estabelecidos a partir de modos de *subjetivação singulares*, que são maneiras de “recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidades, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 17).

Compreendo que os processos de singularização, nesse contexto, se constituíram como movimentos de resistência às décadas em que os surdos esperaram para terem direitos básicos reconhecidos: direito ao casamento, ao trabalho, ao estudo, à língua (SOUZA, 1998; BRITO, 2013). Direito a, simplesmente, ser surdo – resistindo a um processo histórico de *ouvintização* (SKLIAR, 1998), numa perspectiva clínica/médica de reabilitação e normatização³⁵ e evidenciando como, ao longo da história, tiveram suas narrativas silenciadas em favor da ordem de uma esfera normativa (SANCHES, 1990), ou, nas palavras de Mignolo (2008), de uma identidade “imperial”, em que

o valor de vidas humanas a qual pertence a vida do enunciador, se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não têm opção intelectual para contar a história e classificar os eventos de acordo com uma classificação de vidas humanas: ou seja, de acordo com uma classificação racista (MIGNOLO, 2008, p. 294).

Assim, nessa minha condição “de fora”, de quem está presente e militando por conquistas de direitos em um movimento social de um grupo do qual eu mesma não pertenço senão pela minha condição de testemunha que reconhece e participa da instauração de suas existências (LAPOUJADE, 2017, fui percebendo que muitos avanços foram conquistados pelos surdos (a partir de uma militância mobilizada por

³⁵A esse respeito, consultar, por exemplo: Lane (1992); Skliar (1998); Souza (1998); Lacerda (1998); Strobel, (2012); Caldas (2012); Campos e Stumpf (2012), para citar alguns trabalhos.

peessoas surdas e ouvintes), de maneira mais contundente desde o início dos anos 2000³⁶, como discutirei mais detidamente adiante, a partir principalmente da Lei nº 10.436/02 (que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão no país) e do Decreto nº 5.626/05 (que regulamenta a Lei de Libras), sendo, contudo, que em muitos aspectos as pautas há bastante tempo reivindicadas pelos surdos continuaram sendo discutidas, ignoradas, ridicularizadas, diminuídas, negligenciadas ou mesmo apagadas, em diferentes esferas, por grupos de profissionais que, *até então*, eram majoritariamente ouvintes e atuantes em contextos privados ou mesmo em projetos que discutiam e implementavam políticas públicas.

Nesse cenário, em princípio, parto da compreensão de que a *territorialização* dos saberes surdos se configurou, em um primeiro momento, como uma criação necessária na tentativa radical e legítima de garantia de justiça e de direitos fundamentais, uma vez que o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, como apontado pelos estudos pioneiros sobre a língua americana de sinais (ASL) de Willian Stokoe - já na década de 1960 - (LODI, 2004) não foram suficientes para garantir esse estatuto social.

Ainda nessa direção, a defesa do *território surdo* pode ser compreendida como um “essencialismo estratégico” (SOUSA SANTOS, 2018) na criação de “fronteiras defensivas” – que se colocam como um problema e um dilema de nosso tempo, uma vez que “quem pergunta por sua identidade questiona as referências hegemônicas mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 135).

Historicamente, essas “fronteiras defensivas” foram sendo criadas já que, quando não há o explícito esmagamento dos modos de expressão específicos dos surdos, de suas pautas e solicitações, o apagamento se faz no paradoxal movimento de valorização, desenvolvimento e incentivo de suas reivindicações³⁷, “[...] enquanto, é óbvio, não interferirem nas coisas sérias, isto é, nas coisas da produção e da política” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 72).

³⁶ Lins e Nascimento (2015) sistematizam, a partir de um levantamento quantitativo de trabalhos publicados entre 2009 e 2014, dados relacionados às tendências no campo da surdez durante o período, apontando que “a eclosão desta área de pesquisa, nas últimas décadas, está altamente marcada por questões políticas e por mudanças na legislação brasileira, principalmente pela promulgação do Decreto 5626 em 2005 [...]” (p. 30).

³⁷ Como um exemplo, podemos citar Martins (2015) quando, em seu texto, afirma que “[...] “o compromisso linguístico da escola, mesmo em se tratando de alunos surdos, deva ser com a língua portuguesa. Por uma questão de respeito às diferenças, a escola deve *acolher a língua de sinais, contudo, não cabe a ela a promoção e a preocupação, em primeira instância, com a identidade linguística de crianças surdas*” (p. 217, grifos meus).

Desse modo, a partir de um processo histórico do epistemicídio (SOUSA SANTOS, 2019) de “uma didática específica desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (Libras e Português) que tem como predominância os processos de letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos” (TAVEIRA; ROSADO, 2017, p. 22) e na esteira do pensamento de Sousa Santos (2019), é possível compreender que a criação das *pedagogias surdas* para a defesa de um *território surdo* específico no contexto escolar/educacional marca, inicialmente, a reivindicação pela sobrevivência, com a criação de fronteiras subjetivas estabelecidas como estratégias de resistência às formas dominantes de saber e poder e que até então eram majoritariamente ouvintes.

Nesse contexto, concordo com Sousa Santos (2019) quando nos alerta que não se trata apenas de um poder de Estado, mas também um poder do saber e do ser em que as fronteiras são criadas para demarcar os conhecimentos hegemônicos e metropolitanos daqueles conhecimentos subalternos e coloniais. O autor evidencia a dicotomia hierárquica entre os saberes produzidos em ambos os territórios, demarcados por uma linha abissal criada por aqueles que detêm os conhecimentos valorizados (as epistemologias do Norte), com a desvalorização simbólica, analítica e política de formas de ser e de saberes presentes no outro lado desta linha (as epistemologias do Sul), gerando, por sua vez, relações assimétricas; centros e periferias a partir das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2019).

Relacionando o que aponta Sousa Santos (2019) com o contexto da educação de surdos no país, compreendemos que os *saberes surdos* (aqui retratados como os saberes produzidos pelas pessoas surdas, destacadamente através/na língua de sinais) estiveram historicamente “do lado de cá” da linha abissal, constituindo-se em epistemologias assujeitadas a um conhecimento dominante, que toma “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

Nesse sentido, no que diz respeito ao currículo, por exemplo, Skliar (1998) apresenta “uma trama de representações variadas” nos mecanismos de colonização ouvinte sobre o planejamento do currículo na educação de surdos, em que

sempre é possível reconhecer substratos ideológicos para as práticas pedagógicas ulteriores como, por exemplo: a subordinação de todo o currículo ao ensino da oralidade - quer dizer, a imposição de pré-requisitos orais para um hipotético progresso na escolarização; a desatenção de um processo significativo para o acesso dos surdos à alfabetização e ao letramento; a

exclusão dos adultos surdos do ambiente educacional; a desprofissionalização, etc.” (SKLIAR, 1998, p. 18).

Ainda a esse respeito, Skliar (1998) afirma que o ouvintismo tem gerado diferentes interpretações, entre as quais surgem algumas formas de resistência a esse poder. O autor afirma que “o surgimento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, o humor surdo, etc. constituem apenas alguns pontos dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante” (SKLIAR, 1998, p. 17).

Dessa maneira, compreendo que o campo dos Estudos Surdos - e a constituição desse *território*, portanto - foram potenciais para permitir modos de subjetivação singulares e os processos de singularização do *ser surdo*, ou seja, modos como os surdos foram constituindo, a partir desses processos, “[...] uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de constituir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 17).

Portanto, como formas de sobrevivência, os *corpos surdos* foram criando *linhas de fuga* para escapar, seja do poder do professor ou da escola, seja de uma pedagogia que impõe a Língua Portuguesa (oral e/ou escrita) e desconsidera completamente a Libras nas relações de ensino, aprendizagem e de quaisquer outras relações vividas e experienciadas dentro do espaço escolar, por exemplo.

Compreendendo dessa forma, somente através de ações radicais e locais - as mini-racionalidades como proposto por Sousa Santos (2010) - é possível fazer emergir novos/outros saberes que, na pós-modernidade, “são conscientes que só a podem combater [a irracionalidade global] localmente. Quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 111). A defesa de um *território pedagógico surdo* (o que poderia ser traduzido como uma educação bilíngue bicultural³⁸) poderia ser compreendida, ainda, como uma *revolução molecular*, ou nas palavras de Guattari (1993), como ações de “resistências frente à produção de subjetividade em escala planetária; um movimento de diferenciação permanente” (p. 45), que visa, acima de tudo, garantir modos *outros*³⁹ de existência, tão dignos quanto os hegemônicos/ouvintes.

³⁸ A esse respeito, consultar Kozłowski (1995) e Lissi et. al (2012), por exemplo.

³⁹ O uso da palavra *outros* após o substantivo, adjetivando, é bem marcado na obra “O corpo utópico, as heterotopias”, de Michel Foucault (2013). Neste trabalho, pretendo adotar o mesmo sentido que o

Foi, portanto, na direção de estabelecer suas mini-racionalidades – principalmente, a partir da força de um povo, de seus traços culturais e de uma língua que os une - que o campo dos Estudos Surdos veio se consolidando em práticas e pesquisas na direção de tentar promover uma escola possível aos surdos que, segundo Skliar (1998), seria aquela em que existissem políticas linguísticas nas quais os surdos pudessem reconstruir o próprio processo de educação. É nesse bojo também que muitas pesquisas no campo dos Estudos Surdos foram apresentando, defendendo e consolidando práticas e fazeres que evidenciavam

[...] a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, *a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania*, etc. (SKLIAR, 1998, p. 26, grifos meus).

É nessa direção que, conforme afirma Guattari (1993), processos para a produção de um novo tipo de subjetividade que se singulariza se efetivam, criando “seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, que devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 50). Assim, é nesse contexto que é possível compreender a assunção do que foi denominado de uma *norma surda* que, segundo as pesquisadoras surdas Perlin e Reis (2012), se propõe à construção de “[...] nossa cultura, descobri-la, publicá-la, enfatizá-la elevá-la ao nível de cultura e construir um povo encorajado e forte. Isto nos impele a enfatizar o novo jeito de ser surdo, a língua de sinais, a pedagogia, a educação que queremos, a política sobre nós e nos impelir a buscar nossos direitos simplesmente excluindo toda possibilidade de o mundo ser somente dos ouvintes” (PERLIN; REIS, 2012, p. 34).

Entretanto, também é de Guattari (1993) o alerta de que a emergência de singularidades pode provocar, ao mesmo tempo, o questionamento de um sistema de produção de subjetividade e uma outra resposta micropolítica: a resposta normalizadora. É nesse ensejo que, de acordo com Rech (2010), “a normalização pode ser vista a partir dos estudos sobre a norma [...] que serviria para retificar, para endireitar, e só poderia ser estabelecida através de uma medida, de um valor.

Normalizar seria, então, o mesmo que impor uma existência cuja variedade e disparidade se apresentariam como algo estranho” (RECH, 2010, p. 28).

Em certo sentido, a afirmação de Rech recupera a afirmação de Guattari (1993) quando o autor diz que

Há sempre algo de precário, de frágil nos processos de singularização. Eles estão sempre correndo o risco de serem recuperados, tanto por uma institucionalização, quanto por um devir grupelho. Pode acontecer, por exemplo, de um processo de singularização ter uma perspectiva ativa a nível do agenciamento e, simultaneamente, a esse mesmo nível, fechar-se em gueto (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 53).

No que diz respeito aos processos de singularização no campo dos Estudos Surdos, portanto, viemos acompanhando a criação de um *território surdo* que foi firmando algumas *fronteiras* entre *saberes e poderes surdos* daqueles específicos dos ouvintes o que, segundo Klein e Lunardi (2006, p.16), por sua vez, criou formas de “cristalização de um ideal onde a essência da cultura é algo a ser buscado no contato e na aproximação entre esses sujeitos”. Nesse ensejo, as autoras afirmam, por exemplo, que “é freqüente na literatura sobre a história dos/as surdos/as e nas diferentes narrativas sobre a constituição da comunidade surda a referência a uma origem, a um momento de desvelamento de uma identidade e de uma cultura surda” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 16).

Assim, foi a partir da defesa de *uma identidade surda* que as *pedagogias surdas* também foram sendo requeridas, sendo que nessa perspectiva, é fundamental que instrutores surdos⁴⁰ estejam presentes no contexto escolar de alunos e alunas surdos, por serem aqueles a quem “pertence o estatuto de ser nomeado Surdo, com letra maiúscula, subjetivado por uma condição cultural, que, na maioria das vezes, centraliza o uso da Língua de Sinais, como marca “autêntica” das culturas surdas” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 16).

A partir do exemplo citado acerca do “modelo de instrutor surdo” como fator imprescindível para as *pedagogias surdas*, compreendo que a “identidade cultural

⁴⁰ Rocha e Nascimento (2019) problematizam a nomenclatura ainda amplamente adotada na área ao se referir aos surdos que atuam no contexto educacional, mesmo quando são exigidos níveis de formação em nível superior. As autoras salientam que a designação “instrutores surdos” parece revelar a “representação de incapacidade atribuída às pessoas surdas, como se elas não fossem capazes de assumir uma função de professor”, além de que, “[...] ao denominar de “instrutores” os profissionais que se responsabilizam pelo ensino de Libras nas escolas, atribui-se à língua de sinais um status instrumental. A denominação “instrutor” dada àquele que ensina Libras demonstra o quanto a Língua de Sinais ainda é desvalorizada na área educacional, visto que seus professores podem ser comparados àqueles que ensinam algo técnico como dirigir um carro, preparar um prato, praticar uma atividade de recreação ou saltar de paraquedas” (ROCHA; NASCIMENTO, 2019, p. 8-9).

constitui [...] um nível da subjetividade: o nível de territorialização subjetiva. Ela é um meio de auto-identificação num determinado grupo que conjuga seus modos de subjetivação nas relações de segmentaridade social” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 73).

Nesse sentido, no cenário social e político no qual esta pesquisa se desenvolve, quando os direitos de determinados grupos estão sendo colocados em risco nos mais diversos aspectos, é preciso considerar que “[...] o importante não é instaurar uma espécie de pequeno sistema de chave universal de significante, mas ao contrário preservar sempre o que são esses capitais de possível de que cada um desses diferentes universos considerados são portadores” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 236). Ou seja, pensar sobre os espaços de aberturas, as brechas que formas de experiências e vivências não-hegemônicas podem trazer à cena, sem desconsiderar, contudo, que “se é verdade que o desejo pode se reorientar para a construção de outros territórios, de outras maneiras de sentir as coisas, é igualmente verdade que ele pode, ao contrário, se orientar em cada um de nós numa direção microfascista” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 236).

Ao tomarmos as constantes “montagens e desmontagens de territórios” (GUATTARI; ROLNIK, 1993) diante das crises sob as quais estamos sujeitos em nossas tentativas de inserção social (acentuadamente no atual momento histórico nacional, como destacado), “[...] vemo-nos solicitados o tempo todo e de todos os lados a investir a poderosa fábrica de subjetividade serializada, produtora destes homens que somos [...]” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 12). Em outras palavras, vemo-nos impulsionados a “recortar” nossas existências de uma realidade política dominante, ou seja, a *territorializar* modos de subjetivação não-hegemônicas (como *cultura negra*, *cultura indígena*, *cultura de periferia*, *cultura surda*, por exemplo), em “montagens e desmontagens de território”, em esferas que podem emergir como respostas de resistência em um contexto social e político atual que opera em um contexto de extrema desigualdade e que pode levar, ao mesmo tempo, à “conversão perversa de energias emancipatórias em energias regulatórias” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 137). Essa movimentação do território é possível devido aos fluxos de forças que o compõem, que “não conseguem ficar contidas nas formas instituídas, seus corpos não suportam tamanho grau de potência, de energia: extrapolam-se” (HUR, 2018, p. 16). É nessa direção, então, que se dá a *desterritorialização*, ou seja, a abertura radical ao outro que

se propaga por vetores direcionados para o fora, difusamente como um gás (DELEUZE, 2007).

Portanto, pretendi identificar nas montagens e desmontagens dos *territórios surdos* contemporâneos quais pautas (des)aparecem nas reivindicações dos movimentos sociais surdos no que diz respeito à educação/*pedagogias surdas* na atualidade, uma vez que, como salientado por Lopes e Veiga-Neto (2006), “quando a comunidade surda é constituída na escola e marcadores culturais são forjados nesse mesmo espaço, as práticas escolares acabam pedagogizando os movimentos (sociais) surdos” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 86).

Para isso, realizei um mapeamento bibliográfico inicial de trabalhos publicados (teses e dissertações), primeiramente, entre os anos de 2002 e 2015, para em seguida me debruçar sobre publicações mais recentes (entre o período da ascensão da crise política e social que aconteceu de forma mais ampla no país, como já mencionado, entre os anos de 2016 e 2019).

Com esse mapeamento, não tive como objetivos discutir cada um dos trabalhos encontrados em busca de “verdades absolutas” no sentido definitivo, mas o de (re)conhecer - dentro do campo de pesquisa identificado como Estudos Surdos - movimentos constantes e que inclusive, podem ser contraditórios e paradoxais, pretendendo, por outro lado, trazer à tona “verdades modestas” (EWALD, 1993), possibilidades entre tantas outras que me serviram, provisoriamente, para a compreensão da constituição de *territórios surdos* como estratégias de sobrevivência e, também, o que pode escapar em direção à mesmidade, captando de algum modo o narrar das próprias pessoas surdas a respeito de “uma epistemologia surda na produção de conhecimento [...] enquanto alternativa ao modelo vigente” (CARNEIRO, LUDWIG, 2018, p. 101).

A plataforma na qual realizei as buscas foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD⁴¹) e os termos chave para a compreensão de como as *diferenças surdas* vinham sendo problematizadas e defendidas no campo da educação – entendido como esteira para as diversas manifestações sociais de surdos e ouvintes apoiadores em outras esferas, tais como a saúde ou o entretenimento - foram: *pedagogia surda*, *pedagogia bilíngue*, *cultura surda*, *movimentos sociais surdos*, *resistência surda* e *norma surda*. Interessou-me os trabalhos que já identificavam os termos chave em seus

⁴¹ A BDTD está disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 01.05.2019.

títulos (por considerar que, desse modo, tinham discutidas as questões das des/re/territorializações surdas mais detidamente).

Sistematizei a quantidade total de teses e dissertações encontradas por período, elencando em seguida a quantidade de trabalhos encontrada por termos chave em cada ano, para uma melhor visualização do panorama de como as pautas dos movimentos sociais surdos vinham sendo trazidas à cena no momento histórico em que as pesquisas foram publicadas, não na tentativa de descrever o movimento social surdo como um “movimento em linha reta”, traçando uma “linha do tempo” estática no qual a militância surda caminha, invariavelmente, em determinada direção (“para frente”, numa concepção mais enrijecida quanto aos acontecimentos, como se pautas ou direitos conquistados não pudessem ser desfeitos, refeitos ou repensados), mas na intenção de compreender como se estabelecem os enunciados declarados pelos surdos como problemáticos, quais configurações ou características do mundo educacional o movimento social surdo aponta como (im)possíveis para a educação de surdos ao longo do tempo, suas nuances, reviravoltas, (im)permanências.

A cartografia da movimentação e dos fluxos deste território evidenciou a existência de lacunas no que diz respeito às discussões sobre os possíveis processos de (re)territorializações no campo da surdez, especificamente das *pedagogias surdas/educação bilíngue*, ou seja, a partir da escassez de trabalhos que apresentam, para além de movimentos surdos mais progressistas e (des)territorializantes, a discussão sobre possíveis *reterritorializações* das *pedagogias surdas*, como apresento e discuto a seguir.

CORONAVÍRUS

**Ignorar isolamento é nova
obsessão de Bolsonaro;
relembre outras desde o
início do governo**

Ao encontrar-se com apoiadores, presidente vai contra a política
que defende: o isolamento do grupo de risco








SÃO PAULO Contrariando a Organização Mundial da Saúde (OMS), os

receba notícias da fol

O que podem nos dizer as publicações encontradas entre os anos de 2002 e 2015?

Embora, como já citado anteriormente, o movimento social surdo tenha se articulado e promovido ações no Brasil em décadas anteriores, foi apenas no início dos anos 2000 que a Lei nº 10.436 (conhecida como Lei de Libras) foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo posteriormente reconhecida pelo Decreto nº 5626 no ano de 2005, já durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nesse ínterim, segundo Castelano (2018), tem havido nas últimas décadas um movimento para tentar proteger e promover a diversidade linguística e os direitos lingüísticos de comunidades marginalizadas⁴², o que acarreta em “um processo bastante intenso de produção de documentos jurídicos, tais como declarações, recomendações e leis, que buscam produzir determinações nas relações entre as línguas no interior dos Estados nacionais” (CASTELANO, 2018, p. 34). É nesse ensejo, portanto, que a Lei de Libras apresenta que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Além de reconhecer a Libras como língua dos surdos brasileiros, a lei ainda prevê em seus demais artigos “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (parágrafo 2º); que os serviços públicos de assistência à saúde devem “garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor” (parágrafo 3º); e, em seu parágrafo 4º, a lei evidencia aspectos importantes no que diz respeito à inserção da Libras como disciplina obrigatória em cursos de licenciaturas, fonoaudiologia e educação especial (BRASIL, 2002). Contudo, em parágrafo único, também é previsto pela lei que, embora “reconhecida” como língua, “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

⁴²A autora justifica o uso do conceito “comunidades marginalizadas” ao invés de “minorias” na “tentativa de explicitar as relações de poder envolvidas, assim, como ressaltar o histórico de opressão e exclusão do sistema ‘universal’ de direitos ao que são submetidas, especialmente em espaços marcados por processos de colonização” (CASTELANO, 2018, p. 54).

Nessa direção, percebo que ao mesmo tempo em que o reconhecimento da Libras parece indicar possibilidades de reconhecimento dos surdos em suas existências mais amplas (como um *direito humano*), constituídos (também) por sua diferença linguística, “a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real” (CASTELANO, 2018, p. 34). Assim, ao retomar a “legalização” da Libras, concordo com Gentili (2011, p. 9) quando afirma que há uma “assimetria abismal que separa os princípios que os fundamentam [os direitos humanos] das ações e das práticas que deveriam consagrar-los” (minha tradução)⁴³.

Desse modo, a suspeita que motivou o mapeamento bibliográfico inicial foi a de que as contradições vivenciadas pelos surdos quanto ao reconhecimento da Libras (direito constituído na legislação, contudo, experienciada como uma “concessão” no confronto com o real da sala de aula e demais espaços sociais) motivassem pesquisas e trabalhos que defendessem a centralidade da língua de sinais na educação de surdos, ou seja, uma *pedagogia surda* (aqui entendida no singular, em contraposição às pedagogias ouvintes) refletindo sobre “a complexidade intrínseca às convergências e às divergências sociais, políticas, culturais, teóricas, lingüísticas e ideológicas na/da/ para a educação de surdos” (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 663).

Partindo dessa hipótese, portanto, apresento abaixo o total de trabalhos encontrados por termos chave pesquisados nos títulos:

Termos chave (pesquisados nos títulos das teses e dissertações no período de 2002 a 2015)	Total de trabalhos encontrados por termos chave pesquisados nos títulos e que se relacionam com a pesquisa
Pedagogia Surda	36
Pedagogia Bilíngue ⁴⁴	8
Cultura Surda	33
Movimento Social Surdo	2
Resistência(s) Surda(s)	1
Norma Surda	-
Total de trabalhos no período: 80 teses e dissertações	

Quadro⁴⁵ 1: total de teses e dissertações encontradas na BNTD no período entre 2002 e 2015 com os termos chave em destaque em seus títulos.

⁴³ Do original “asimetria abismal que separa los principios que los fundamentan [los derechos humanos] de las acciones y prácticas que deberían consagrarlos” (GENTILI, 2011, p. 9).

⁴⁴Foram encontrados um total de 14 trabalhos no período com a busca realizada com o termo chave “pedagogia bilíngue”, contudo, desses foram excluídos os trabalhos que se referiam ao contexto indígena (1 dissertação) e cinco dissertações que se referiam ao contexto de língua orais (inglês, espanhol, italiano).

⁴⁵Todos os quadros com a apresentação dos trabalhos mapeados foram produzidos por mim.

Assim, durante o primeiro período selecionado, encontrei um total de oitenta trabalhos que já em seus títulos indicavam pesquisas que versavam sobre *territórios surdos*, sendo trinta e seis trabalhos que destacavam em seus títulos os termos *pedagogia surda* e trinta e três trabalhos com o destaque para a discussão acerca da *cultura surda*. A discussão com o termo *pedagogia bilíngue* no contexto da educação de surdos foi encontrada em oito trabalhos, e o termo *movimento social surdo* em dois trabalhos. Já o termo *resistência(s) surda(s)* resultou em um trabalho e *norma surda* em nenhum trabalho no período selecionado.

O termo chave que levantou maior número de pesquisas no período foi *pedagogia surda* (com trinta e seis trabalhos identificados com essas palavras já em seus títulos, como destacado acima). Esse número de pesquisas versando diretamente sobre aspectos de uma *pedagogia surda* podem indicar, por exemplo, que as identidades surdas têm sido forjadas, fundamentalmente, nos espaços escolares ou, ainda, que a educação se constitui como um campo privilegiado na defesa do *território surdo*, justamente por ser “[...] compreendida como um direito em si e um meio indispensável para acessar outros direitos. Ou seja, um meio para efetivar a democracia, o desenvolvimento, a justiça social e construir uma cultura de paz” (CARNEIRO, LUDWIG, 2018, p. 110).

Embora pareça consensual a importância da educação para a formação crítica e participativa de todas e todos os sujeitos na sociedade⁴⁶, a demarcação da pedagogia específica (*surda*) evidencia um momento histórico “de contextualização e de recontextualização de identidades culturais [que] é interrompido violentamente por um acto de pilhagem política e religiosa que impõe uma ordem que, por se arrogar o monopólio regulador das consciências e das práticas, dispensa a intervenção transformadora dos contextos, da negociação e do diálogo” (SOUZA SANTOS, 2011, p. 138-139).

⁴⁶ Infelizmente, relativizo a obviedade do consenso quanto à necessidade de acesso à educação como um direito alienável de “todas e todos”, a partir das inúmeras declarações do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, como por exemplo: “*A universidade não é para todos, mas somente para algumas pessoas, diz ministro da educação*”; disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/>; “*Ministro da Educação diz que ensino superior particular será fortalecido*”; disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-ensino-superior-particular-sera-fortalecido/>. Acesso em 14.06.2019. Mais recentemente, cito o episódio envolvendo ao data do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) durante a pandemia de COVID-19, quando o ministro afirmou que o exame não é “para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”, disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/15/interna_politica,1147798/weintraub-sobre-enem-nao-e-feito-para-atender-injusticas-sociais.shtml. Acesso em 03.06.2020.

Desse modo, a aceitação dos surdos (de sua língua, de seus modos de ser e aprender) no cenário educacional parece acontecer “por força da lei”, e não pelo reconhecimento das potencialidades da *diferença surda*, o que nos leva a evidenciar que “[...] a hospitalidade incondicional permanece, entretanto, impraticável como tal. Não é possível inscrevê-la em regras ou numa legislação. Se se quisesse traduzi-la imediatamente numa política, ela sempre correria o risco de ter efeitos perversos” (DERRIDA, 2004, p. 325).

Talvez, como “efeitos perversos” dessa hospitalidade hostil em relação à diferença surda, possamos considerar o que apontam Sá, Diniz e Vilhalva (2018), quando dizem que

Os surdos foram por tanto tempo discriminados que, atualmente, com o avanço da compreensão sobre a problemática que os envolve e com a divulgação de legislação específica, estão a redefinir seu lugar na sociedade majoritária e nas relações socio-antropológicas e educacionais. Essa redefinição, às vezes, gera disputas ferrenhas. O que mais se destaca é um sentimento de desconfiança por parte dos surdos sobre os ouvintes e por parte dos ouvintes sobre os surdos – fato perfeitamente compreensível (SÁ, DINIZ, VILHALVA, 2018, p. 15).

Nesse ensejo, “é indispensável perspectivas sobre o surdo, surdez e línguas sinalizadas que considerem toda a complexidade que envolve a diferença. Daí a necessidade de uma visão de dentro” (CARNEIRO; LUDWING, 2018, p. 106), ou, na esteira do que propõe Sousa Santos (2018), compreender a defesa de *pedagogias surdas* como um essencialismo estratégico, ou seja, um modo de criar fronteiras defensivas.

Nesse sentido, Skliar (2014) afirma que a “imagem que se estabeleceu da convivência entre as diferenças resulta, no mínimo, curiosa, sobretudo em certos âmbitos impregnados do jargão jurídico. Uma imagem que tenta mostrar que se deve acatar certas regras sem mais nem menos [...] que instalam de uma vez a ideia de uma suposta empatia, calma e não conflitividade” (p. 48). Mas, na convivência entre surdos e ouvintes na escola (imposta pela lei na maioria das vezes) quais os espaços para a reflexão desse fazer docente que habita um território específico que, ao ser adjetivado como “*surdo*”, “marca atores, saberes e contextos distintos sendo uma forma de criticar a soberania epistêmica” (CARNEIRO; LUDWIG, 2018, p. 106)?

A partir do mapeamento das pesquisas realizadas a partir de 2002, portanto, compreendo que a *territorialização* da pedagogia pelos surdos (com destaque também

para a criação do primeiro curso de Letras/Libras no ano de 2006)⁴⁷ e, nesse sentido, a reincidência no tema de pesquisa sobre educação de surdos, se deva pela compreensão desses sujeitos de que é através da educação que se conhece o mundo. Assim, a defesa das *pedagogias surda*, pode ser compreendida como uma tentativa, inicialmente, de *desterritorialização* de uma determinada maneira hegemônica/ouvinte de conhecer o mundo, imposta por uma pedagogia traçada majoritariamente por ouvintes.

Na tentativa de provocar novas dimensões de pensamento, no que diz respeito à sabedoria e experiência das pessoas surdas, o volume de trabalhos que retoma a questão da *pedagogia surda* e a reafirmação da Libras como uma *marca surda* parece ser importante para a reafirmação da singularidade surda no espaço educacional, conforme indica o crescente número de pesquisas na área a partir do ano em que a Lei de Libras foi sancionada, como mostrado nos quadros 2 e 3 abaixo:

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
Pedagogia Surda	2015	9
	2014	5
	2013	3
	2012	5
	2011	2
	2010	2
	2009	1
	2008	1
	2007	1
	2006	3
	2005	1
	2004	2
	2003	-
	2002	-

⁴⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/5871-sp-245681699> Acesso em 25.10.2020.

Quadro 2: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “pedagogia surda” em seu título.

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
Pedagogia Bilíngue	2015	3
	2014	1
	2013	1
	2012	1
	2011	2
	2010	-
	2009	-
	2008	-
	2007	-
	2006	-
	2005	-
	2004	-
	2003	-
	2002	-

Quadro 3: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “pedagogia bilíngue” em seu título e que se relacionavam com a educação bilíngue de/para surdos.

As publicações encontradas reafirmam a escola como um espaço que precisa “ter uma política pedagógica e uma proposta curricular que considere o sujeito surdo como uma pessoa completa [e que] atores surdos devem tomar parte dessa construção identitária, para assim definir suas especificidades em oposição a uma norma (ouvinte) em que o surdo não atinge” (RANGEL, STUMPF, 2012, p. 117). Contudo, de quais modos essa construção identitária surda estaria sendo pensada, para além dos modos propostos por uma *educação ouvinte*?

Na reivindicação pelo *território surdo* no espaço educacional, é possível perceber que, aparentemente, a educação hegemônica (ouvinte) pode fazer da educação de surdos uma réplica, o mesmo, ou seja, “a mesmidade, o centro, vigiando, controlando

e castigando o outro, conduzindo-o para a periferia, mas que insiste, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, sobre as bondades e sobre a perfeição de sua centralidade” (SKLIAR, 2003, p. 99).

Com o levantamento dos trabalhos, percebe-se que há uma tentativa por parte dos surdos de *desterritorialização* da pedagogia hegemônica ouvinte, em fazeres que buscam “o jeito surdo de ensinar”, as brechas, mas que logo parecem ser tragadas por “certo modo de fazer”, amalgamados, cristalizados, uma *reterritorialização*. Isso porque considero também o quanto *outros modos* menos canônicos de “fazer escola” ainda não são legitimados em nosso cenário educacional⁴⁸ (mesmo no caso dos ouvintes). Nesse sentido, como apontado por Skliar (2019),

A impressão mais forte que chega a meu pensamento é que a educação moderna no Ocidente não tem sido outra coisa que um persistente processo de naturalização de si mesma, de sua necessidade, suas funções, suas tarefas, seus tempos, seus espaços suas estruturas, sua organização, sua arquitetura, sua origem e seu porvir: como se educar fosse um fato que, por si mesmo, nos eximisse de maiores reflexões; já está dado, sua necessidade é indiscutível, e toda dúvida a seu respeito faz parte da fragilidade ou da necessidade intelectual (SKLIAR, 2019, p. 22).

Defender, portanto, a diferença surda no que diz respeito à educação, ao mesmo tempo em que pode ser revolucionário – na medida em que propicia processos de singularização – pode também reproduzir uma “relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe” (GUATTARI, 1993, p. 33).

Ainda sobre os trabalhos mapeados no período entre os anos de 2002 e 2015, estabeleço uma relação entre a defesa de singularidades surdas a partir da ampla defesa também de uma cultura específica, que se refere unicamente aos surdos, que foi debatida/defendida por trinta e três trabalhos encontrados, como trago a seguir:

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
	2015	7
	2014	2
	2013	4

⁴⁸Aqui, retomo, por exemplo, as dificuldades para se pensar uma escola *outra*, apresentadas por Kohan (2013), na obra em que retrata as “aventuras do viajante educador” Simon Rodríguez.

Cultura Surda	2012	4
	2011	1
	2010	2
	2009	2
	2008	5
	2007	4
	2006	-
	2005	1
	2004	-
	2003	1
	2002	-

Quadro 4: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “cultura surda” em seu título.

A partir do reconhecimento da língua de sinais, portanto, podemos observar um aumento crescente em pesquisas que buscaram versar sobre aspectos da *cultura surda*, definida por Strobel (2018) como “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição de identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas” (p. 29).

Cumprir destacar que, justamente o período entre os anos de 2002 e 2015 (anos de governo progressista, com os mandatos de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), foi marcado por importantes conquistas sociais e políticas inclusivas, especialmente no campo da saúde e da educação, além de avanços em termos de garantias de direitos no âmbito do poder judiciário (SIERRA, 2019).

Desse modo, o aumento nas pesquisas a respeito da *cultura surda* se situa no bojo, também, de uma relativa abertura do Estado para o diálogo com os movimentos sociais durante os governos progressistas petistas que antecederam o atual governo de Jair Bolsonaro, o que impulsionou “toda uma nova geração a lutar por políticas culturais, reconhecimento e identidade” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 30). Conforme aponta Pinheiro-Machado (2019), é importante destacar ainda que foi “graças

à luta histórica dos movimentos sociais, que o governo federal [petista] implementou diversas políticas públicas de inclusão, como as cotas nas universidades” (p. 30).

Entretanto, Guattari (1993) lembra que, ao mesmo tempo em que podemos considerar a defesa de uma cultura como uma “corajosa afirmação da vida”, essa defesa pode ser também portadora de um grande perigo: “o desmanchar-se, ao invés de condição de criação de novos agenciamentos sociais – sinais de um processo de singularização que se prepara – pode vir a ser uma finalidade em si mesmo” (GUATTARI, 1993, p. 63). Em face da “violência cometida contra a vida no mundo em que vivemos” (GUATTARI, 1993, p. 63), o autor chama a atenção para o perigo de que “esses processos de singularização [possam] ser capturados por circunscrições, por relações de força que lhes dão essa figura de identidade – nunca esquecendo que se trata de um conceito de alguma forma profundamente reacionário, mesmo quando manejado por movimentos progressistas” (GUATTARI, 1993, p. 71).

Nessa direção, buscando a relação entre a defesa da *cultura surda* e a necessidade de conhecê-la/respeitá-la nos espaços educacionais, Strobel (2012) aponta que “na trajetória histórica das políticas surdas percebemos que os [...] valores culturais lingüísticos e elementos sociais que marcam o desenvolvimento educacional do povo surdo, comprovam que muitos acontecimentos acerca da defasagem educacional dos surdos ocorrem por causa da *força dominadora dos sujeitos adversários*” (p. 49, grifos meus), considerados pela autora não necessariamente sujeitos ouvintes, mas “aqueles que não aceitam e/ou não acreditam na cultura surda e na língua de sinais [...], pois acredito que tem pessoas ouvintes e surdas que são a favor ou contra, dependendo do contexto e da situação” (STROBEL, 2012, p. 98).

Nas palavras de Strobel (2012), portanto, os adversários são aqueles que, por não acreditarem na língua de sinais, apagam as existências surdas sinalizantes – que, para a autora, têm como marcas identitárias a língua de sinais. Ao mesmo tempo, contudo, no bojo do pensamento de Guattari, ao tomar a língua de sinais como marca de uma única “singularidade surda”, essa concepção de diferença surda “faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável” (GUATTARI, 1993, p. 68-69) – a língua de sinais – podendo ter um “fundinho de etnocentrismo” (GUATTARI, 1993, p. 71).

Por sua vez, os processos de singularização podem, concomitantemente, “funcionar no registro molecular, escapando totalmente a essa lógica “identitária” (GUATTARI, 1993, p. 71), a exemplo do que salientam Sá, Diniz e Vilhalva (2018),

quando argumentam que “não podemos ‘essencializar’ as categorias ‘surdo’ ou ‘ouvinte’, porque o que conta não é o potencial audiométrico, mas a história, o caráter, a intenção, o contexto – o que vem de dentro em contato com o que se encontrou fora, ou seja: a síntese que nos faz os humanos que somos” (p. 17).

Ainda nessa direção, as autoras evidenciam que

Temos que ser, no dia a dia, combatentes do “ouvintismo” (SKLIAR, 1998, p. 15), o qual se refere a uma relação de poder desigual entre grupos de surdos e ouvintes, no qual os ouvintes tentam controlar e dominar os surdos tentando impor sua ordem cultural. No entanto, estamos assistindo à evolução de um “surdismo” – relações de poder por meio das quais os surdos querem se impor menosprezando os ouvintes e/ou surdos de identidades diferentes e, principalmente, combatendo a presença ouvinte nos espaços educacionais. Faz-se necessário lutar contra estes dois inimigos: o ouvintismo e o surdismo (SÁ, DINIZ, VILHALVA, 2018, p. 18).

Sem desconsiderar os perigos do etnocentrismo na defesa de uma *cultura surda* (portanto, de um único território) como nos alerta Guattari (1993), e a partir do que nos propõe o levantamento realizado, suponho que os trabalhos a respeito da *cultura surda* em escala crescente sinalizam, ao mesmo tempo, a defesa de aspectos específicos pertencentes aos surdos – como aquilo que “penetra na pele do povo surdo” (STROBEL, 2018, p. 30) – como também um movimento de alargamento das reivindicações da diferença como formas de sobrevivência, adotando tendências meramente defensivas, uma vez que, como salientado por Derrida (2004),

[...] para proteger um “em-casa”, provavelmente, assegurando o “próprio” e a propriedade contra a chegada ilimitada do outro (...) são estabelecidas as “condições” que transformam o dom em contrato, a abertura em pacto policiado; daí os direitos e os deveres, as fronteiras, os passaportes e as portas, daí as leis a propósito de uma imigração cujo “fluxo”, como se diz, precisa ser “controlado” (DERRIDA, 2004, p. 249).

Já ao nos voltarmos às pesquisas que foram encontradas no período entre 2002 e 2015 com os termos *movimento(s) social(is) surdo(s)* e *resistências surdas*, encontramos um trabalho em 2013 e um em 2015 com o termo *movimento social surdo* e um trabalho em 2015 com o termo *resistências surdas*, como destaque nos quadros abaixo:

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
	2015	1

Movimento(s) Social(is) Surdo(s)	2014	-
	2013	1
	2012	-
	2011	-
	2010	-
	2009	-
	2008	-
	2007	-
	2006	-
	2005	-
	2004	-
	2003	-
	2002	-

Quadro 5: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “movimento(s) social(is) surdo(s)” em seu título.

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
Resistência(s) Surda(s)	2015	1
	2014	-
	2013	-
	2012	-
	2011	-
	2010	-
	2009	-
	2008	-
	2007	-

	2006	-
	2005	-
	2004	-
	2003	-
	2002	-

Quadro 6: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “resistência(s) surda(s)” em seu título.

As buscas com esses termos chave resultaram em relativamente poucos trabalhos, sendo que farei algumas considerações sobre o contexto social e político à época das publicações, na tentativa de contextualizar o que vinha sendo discutido de forma mais ampla e que pode ter influenciado mais diretamente nas pautas (também) dos movimentos sociais surdos - considerando os anos das publicações encontradas.

No ano de 2013 pudemos vislumbrar um amplo movimento social de imensas proporções que ficou conhecido como “Movimento Passe Livre⁴⁹” (MPL). Segundo Gohn (2017), o movimento se definiu como “um movimento horizontal, autônomo, independente e apartidário, mas não antipartidário” (GOHN, 2017, p. 32). Ainda de acordo com a autora, o MPL “sempre teve um grande número de ativistas estudantes do ensino superior, especialmente das universidades, no caso paulista [...] por isso podemos vê-lo também no campo das lutas pela educação, pautando o transporte público urbano como fundamental no dia a dia do estudante universitário” (GOHN, 2017, p. 33-34).

Já em 2015, o MPL retorna à cena com sua principal bandeira (ser contra o aumento das tarifas dos transportes públicos). Com atividades em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, a participação contabilizou entre 5 e 30 mil pessoas, sendo que a violência acabou trazendo visibilidade ao ato, que ganhou manchetes nos jornais rádios e TV (GOHN, 2017).

Coincidentemente, as pesquisas com o termo chave *movimento social surdo* foram publicadas justamente nos anos de 2013 e 2015, como destacado acima, o que mobiliza a pensar que, de algum modo, os movimentos sociais mais amplos – ou ainda,

⁴⁹ Embora o Movimento Passe Livre tenha ficado conhecido nacionalmente no ano de 2013, ele tem suas origens em iniciativas anteriores: de um movimento dos estudantes do ensino médio que aconteceu no ano de 2003 em Salvador; da Revolta da Catraca que aconteceu em 2004 em Florianópolis e do ativismo do Centro de Mídia Independente (CMI). Mais detalhes podem ser encontrados em Gohn (2017).

nas palavras de Gohn (2017) a articulação de ativistas em movimentos estruturalmente diferentes dos movimentos sociais clássicos (sem uma liderança ou hierarquização entre os participantes, por exemplo), possam ter, mesmo que indiretamente, incentivado a discussão a respeito dos movimentos sociais surdos, uma vez que as manifestações no Brasil a partir de 2013 passaram a construir novos significados às lutas sociais. Nas palavras de Gohn (2017), pode-se observar uma virada: “de repertórios de ação sobre demandas específicas e localizadas – aumento de tarifas de transportes – passam para questões éticas” (p. 77), ou seja, os movimentos passam a clamar por mais cidadania social.

Outro aspecto a ser considerado é que no ano de 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, através da lei nº 13.146 de julho de 2015⁵⁰, que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Apesar dos surdos historicamente defenderem a surdez como uma *diferença linguística* e buscarem pelo distanciamento dos estudos que versam sobre surdez da perspectiva da pessoa com deficiência (SKLIAR, 1998; STROBEL, 2018; PERLIN, 2000; 2004, para citar alguns), a referida lei prevê aspectos relacionados à acessibilidade em Libras (como intérpretes de Libras nos contextos educacionais ou acessibilidade através da janela de Libras, por exemplo) fazendo, por sua vez, com que a surdez e a língua de sinais retornassem à cena nesse ano, no bojo das discussões sobre as “pessoas com deficiência”.

Conforme Gohn (2017), entre os anos de 2013 e 2016 ocorreram alterações significativas “entre os atores/sujeitos sociopolíticos em cena, nos repertórios de cidadania, mas também de avaliação pública de políticos, governos e partidos” (p. 109). A autora ainda afirma, nesse contexto, que as práticas de mobilização e de organização social sofreram profundas mudanças com o advento das tecnologias digitais – que contribuem de forma contundente também para a organização das comunidades surdas, como já discuti em trabalhos anteriores (CABELLO 2017; 2018, por exemplo).

Desse modo, apresento a seguir o mapeamento das publicações realizadas entre os anos de 2016 e 2019 referentes aos mesmos termos chave apresentados até então, considerando, contudo, uma significativa mudança no cenário social e político no qual

⁵⁰ Disponível na íntegra em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 15.06.2019.

os mesmos foram produzidos. Discutirei, nessa direção, o que foi publicado no escopo dos Estudos Surdos, mantendo uma articulação com pautas e contextos sociais mais amplos.



Publicações entre os anos de 2016 e 2019: tendências mais recentes

No período compreendido entre os anos de 2016 e dezembro de 2019, foram encontrados trinta e oito trabalhos entre teses e dissertações, distribuídos por termos chave em seus títulos como apresento no quadro abaixo:

Termos chave (pesquisados nos títulos das teses e dissertações no período de 2016 a maio de 2019)	Total de trabalhos encontrados por termos chave pesquisados nos títulos e que se relacionam com a pesquisa
Pedagogia Surda	18
Pedagogia Bilíngue	2
Cultura Surda	16
Movimento Social Surdo	-
Resistência(s) surda(s)	2
Norma Surda	-
Total de trabalhos no período: 38 teses e dissertações	

Quadro 7: total de teses e dissertações encontradas na BNTD no período entre 2016 e maio 2019 com os termos chave em destaque em seus títulos.

O levantamento de publicações indica um grande número de trabalhos em um espaço de tempo bem menor se comparado ao período apresentado anteriormente. Em uma hipótese mais aligeirada para esse dado, suponho que a ameaça do fechamento das escolas bilíngues⁵¹ de/para surdos no ano de 2014 possa ter incentivado/motivado

⁵¹ Em 2014 pudemos observar discussões suscitadas pelo que foi proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente na sua meta 4, que propõe “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Ao estabelecer o

pesquisas em defesa da *pedagogia surda/pedagogia bilíngue* que, somadas, totalizaram dezenove pesquisas no período.

Nesse sentido, conforme aponta Ribeiro (2014), os trabalhos que abordam as questões da *educação bilíngue*, *pedagogia surda* e *cultura surda* parecem, a partir desse momento histórico e político, se configurarem mais como “literatura de protesto”, ou seja, não mais como “um olhar neutro e distante sobre fenômenos sociolinguísticos e educacionais que envolvam surdos, mas sim de uma análise e uma leitura crítica de quem vivencia tais conflitos na sua trajetória de vida tanto pessoal quanto coletiva, inclusive no meio acadêmico-profissional” (RIBEIRO, 2014, p. 157).

Dos trinta e sete trabalhos encontrados, portanto, dezessete contemplavam o termo *pedagogia surda* no título, dois trabalhos o termo *pedagogia bilíngue* e dezesseis trabalhos traziam destacados nos títulos a discussão acerca da *cultura surda*. Já os termos *movimento(s) social(is) surdo(s)* e *norma surda* não resultaram em nenhum trabalho no período, enquanto que o termo *resistência(s) surda(s)* resultou em uma pesquisa.

Abaixo, apresento a quantidade de trabalhos defendidos em cada ano do período, separados por termos chave destacados no momento da busca:

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
Pedagogia Surda	2019	1
	2018	2
	2017	12
	2016	3

Quadro 8: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “pedagogia surda” em seu título.

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
----------------	---------------	--

ensino *preferencial* das crianças Surdas no ensino regular, o documento pressupõe que essas crianças estariam sujeitas aos mesmos métodos orais de ensino que as crianças ouvintes.

Pedagogia Bilíngue	2019	-
	2018	-
	2017	1
	2016	1

Quadro 9: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “pedagogia bilíngue” em seu título.

Podemos perceber um aumento significativo nas publicações que dizem respeito à *pedagogia surda/pedagogia bilíngue* quando comparamos com o período anterior. Somente no ano de 2017, por exemplo, foram mapeados doze trabalhos com o termo *pedagogia surda* logo nos títulos. Como já citado, no mesmo ano, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) versou justamente sobre a educação de surdos no Brasil.

Já com as palavras *cultura surda*, foram identificados dezesseis trabalhos entre os anos de 2016 e 2019, sendo que sete trabalhos foram publicados apenas no ano de 2018. Ainda no mesmo ano, foram encontrados dois trabalhos com o termo chave *resistências surdas*, como apresentados nos quadros 10 e 11, abaixo:

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
Cultura Surda	2019	-
	2018	7
	2017	4
	2016	5

Quadro 10: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “cultura surda” em seu título.

Palavras termo	Ano da defesa	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações)
Resistência(s)	2019	-
	2018	2

Surda(s)	2017	-
	2016	-

Quadro 11: número de trabalhos (teses e dissertações) defendidos em cada ano com o termo “resistência(s) surda(s)” em seu título.

Ainda refletindo a partir de um contexto social mais amplo, para Gohn (2017), a partir do ano de 2014 a política partidária passa ser um grande divisor nas manifestações públicas e nos movimentos sociais, sendo que a tensão social se acirrou com a iminência do processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff em 2016. Durante esse processo, talvez pela ascensão dos conflitos sociais no Brasil e da retomada de concepções reacionárias e violentas que, até então, pareciam mais “camufladas” sob o discurso do “politicamente correto”, principalmente em relação aos grupos sociológicos marginalizados, suponho que o aumento dos trabalhos que defendem as questões mais identitárias da comunidade surda seja uma resposta ao contexto social que, sistematicamente, vem paralisando processos de subjetivação, na direção do que afirma Guattari (1993), quando evidencia que “poderíamos dizer que toda vez que uma problemática de identidade ou de reconhecimento aparece em determinado lugar, no mínimo estamos diante de uma ameaça de bloqueio e de paralisação do processo” (GUATTARI, 1993, p. 74).

Portanto, os trabalhos que retomam as questões identitárias surdas – a *educação*, a *pedagogia*, a *cultura*, demarcadas em um território específico – aparentemente têm, como agenda geral, “a função de ressemantizar o conceito de surdez, politizando e ressignificando a discussão a partir da suplantação da ideia de deficiência” (RIBEIRO, 2014, p. 158). Ainda de acordo com a autora, após a homologação da lei de Libras a discussão sobre o *povo surdo* (sua língua, cultura e educação) cresceu e, junto com ela, o número de aprovações de surdos em programas de pós-graduação e de pesquisas científicas que “ao mesmo tempo em que reivindicam para si um lugar nas práticas acadêmicas correntes, constroem sobre elas um lugar político e identitário singularizado, que tanto parte de – quanto chega a – um meio social específico” (RIBEIRO, 2014, p. 165).

É a partir da percepção de que os discursos acadêmicos estão na interface com discursos ativistas pró-movimento surdo (que extravasam o espaço das produções acadêmicas) que apresento, no tópico seguinte, meu segundo movimento cartográfico,

composto pelo levantamento de publicações com diálogos e discussões realizados por pessoas surdas em suas redes sociais.

Interessou-me levantar as considerações das pessoas surdas (algumas lideranças, principalmente) a respeito de como percebem a articulação do movimento social surdo em produções de conhecimento “politicamente (auto) posicionado” (RIBEIRO, 2014) nos espaços digitais – mais especificamente em como a construção do *território surdo* vem se dando a partir das redes sociais, em um movimento no qual os surdos “produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos [...] e suas vivências” (GOMES, 2010, p. 495), ocupando, para isso, espaços digitais e articulando-se em “novíssimos movimentos sociais” (GOHN, 2017).

Isso porque, na atualidade, as formas como nos relacionamos, ensinamos, aprendemos, sentimos e pensamos parecem constituir, para além das experiências e vivências cotidianas, também uma espécie de “existência virtual” (LÉVY, 1996), como discutirei a seguir.



Cartografia do movimento social surdo nos espaços digitais: rupturas e permanências a partir de disputas políticas e reterritorializações

Diante da popularização e do amplo acesso às ferramentas digitais (pelo menos nos contextos ocidentais), a sensação é a de que “[...] para ‘ser humano’ no século XXI, para grande parte da população urbana, aparentemente, é preciso estar online, ocupando diferentes espaços simultaneamente, sendo que essas possibilidades abertas pela “virtualidade” permitem novas experiências subjetivas [...] dispensando a organicidade do corpo, a materialidade do espaço e a linearidade do tempo” (CABELLO, 2015, p. 129).

Dessa forma, temos visto que os modos de organização, mobilização e ações coletivas também têm sido influenciados pela *Internet* e pelos usos dos recursos digitais no que se refere ao ativismo político, principalmente de grupos marginalizados, uma vez que “[...] o surgimento das tecnologias de informação e comunicação e a ampliação dos usos da internet nos últimos anos trouxe novas modificações à vida social e política das sociedades contemporâneas” (HANSEN; FERREIRA, 2018, p. 6).

A partir da profunda crise econômica, social e política vigente no cenário nacional, temos visto que “[...] as novas tecnologias de comunicação e informação se colocam como uma questão a ser considerada dentro dos estudos que abordam a democracia e seu *modus operandi*” (HANSEN; FERREIRA, 2018, p. 6). A esse respeito, Hansen e Ferreira (2018) reafirmam que “A revolução nos meios de comunicação pauta novas questões para a compreensão do campo político, seja em suas instituições e processos, como para a análise do fazer político por meio dos cidadãos, ou nas perspectivas participativas e comportamentais” (HANSEN; FERREIRA, 2018, p. 6).

Como exemplo dessas novas pautas, pôde-se observar, durante as eleições para a presidência da república de 2018, que as campanhas giraram muito mais ao redor do que era propagado e noticiado pelas redes sociais (*Facebook* e *Whatsapp*, principalmente) do que por outros meios de comunicação fundamentais para as campanhas políticas há algumas décadas, como o rádio ou a televisão. Como um exemplo de novos modos de fazer político, às vésperas do segundo turno da eleição presidencial de 2018, uma grande operação orquestrada via *Whatsapp* foi noticiada, apontando que a campanha do candidato Jair Bolsonaro estava sendo impulsionada de maneira ilegal, por um serviço oferecido pelo aplicativo chamado de “disparo em

massa⁵²”. Desse modo, observamos que questões até então não pensadas ou não pautadas precisam ser revistas, inclusive do ponto de vista jurídico, no que se refere aos modos de se comportar, fazer e pensar em política a partir das tecnologias disponíveis na atualidade.

Essas novas articulações mobilizadas exclusivamente pelas redes sociais seriam o elemento central do que Gohn (2017) denominou como *novíssimos movimentos sociais*, definidos pela autora como “movimentos ou coletivos criados recentemente que organizaram e convocaram a população via mídias sociais para grandes manifestações a partir de 2013” (GOHN, 2017, p. 8). Naquele ano, ocorreu em 12 capitais brasileiras - e em várias outras cidades de médio porte - uma onda de manifestações populares que rapidamente se espalharam e se transformaram em revolta popular de massa. Tais movimentos foram denominados pela mídia como “manifestações” que adquiriram “um caráter de movimento de massa, de protesto, de revolta coletiva, aglutinando a indignação de diferentes classes e camadas sociais” (GOHN, 2014, p. 431).

A partir de tais movimentos, portanto, a autora procura mapear “como eles se diferenciam do conjunto dos movimentos sociais até então existentes, [...] denominados como clássicos (os de luta pela terra, trabalho, moradia, etc.) e os ‘novos’ movimentos sociais criados a partir do final dos anos de 1970 (movimentos ambientalistas, de gênero, questões raciais, povos indígenas, etc.)” (GOHN, 2017, p. 8).

No que se refere à “novidade” destacada por Gohn (2017), os coletivos *novíssimos* “[...] são vistos como agrupamentos fluidos, fragmentados, horizontais, e muitos têm autonomia e horizontalidade como valores e princípios básicos [...] autodenominam-se como *ativistas* e não militantes de causas, vivem experiências e experimentações que podem ser tópicas ou mais permanentes, fragmentadas ou mais articuladas” (GOHN, 2017, p. 23, grifo da autora).

⁵² A notícia, divulgada pelo jornal A Folha de São Paulo, reitera que “a compra de serviços de disparo via *Whatsapp* por empresas para favorecer um candidato configura doação não declarada de campanha, o que é vedado” (disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo-whatsapp.shtml?fbclid=IwAR2IyARtrQ9ItxTqogCDEHA1byzZT5qiWl90txpFrnaLY2ntAOiiHAXl0zY> Acesso em 20/10/2018). O uso de agências de envio de mensagens foi detalhado por matéria do UOL, disponível em <https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/20/como-funcionam-as-maquinas-de-distribuicao-em-massa-no-whatsapp.htm?fbclid=IwAR224VfSwfxwROjzAGVcx8799OWnihKEDIKgg7XwnUE5oxkVSldJTnDgXNA> Acesso em 20/10/2018.

Como exemplo, retomo as ações propagadas durante a eleição presidencial de 2018 por grupos e coletivos de pessoas que se organizaram em defesa das diferentes propostas apresentadas pelos dois candidatos que disputaram o segundo turno, sendo responsáveis, inclusive, por formas espontâneas de divulgação das campanhas⁵³ e dos programas.

As ações foram realizadas fundamentalmente via *Facebook* e *Whatsapp*, como mencionado, e os grupos foram organizados sem uma liderança concentrada na figura específica de uma pessoa/líder, com a articulação de pessoas que não necessariamente têm (ou tiveram anteriormente) experiências políticas diretas em outros movimentos ou que participam de outras formas de manifestação política (filiação partidária, sindical, participação em passeatas ou debates, por exemplo). Da mesma forma que a união desses grupos de pessoas não atende a convocações ou chamados específicos, sua dissolução pode ocorrer a qualquer momento, assim que os objetivos pelos quais as pessoas se reuniram forem atingidos - como o fim das eleições, no caso do exemplo apresentado.

Já o movimento social é caracterizado como

[...] algo mais estruturado, tem opositores, identidades mais coesas, determinados projetos de sociedade ou de resolução aos problemas sociais que demanda. Movimentos têm liderança, bases e assessorias. Um movimento social é fruto de uma construção social e não algo dado a priori, fruto apenas de contradições [...]. Os membros participantes de um movimento social são militantes de uma causa, são algo mais que ativistas casuais porque não foram convocados on-line, *ad hoc*. Eles têm laços de pertencimento e identidade com um grupo, repertórios de demandas e práticas de organização (GOHN, 2017, p. 23-24).

Gohn (2017) destaca ainda que, entre o momento de organização em movimentos sociais mais tradicionais e as mobilizações organizadas de modo mais incisivo recentemente pela *Internet*, ou seja, entre as ações dos chamados *movimentos sociais* e dos *novíssimos movimentos sociais*, houve um período em que as identidades receberam destaque nas reivindicações de diferentes grupos, em movimentos classificados pela autora como “novos”. Nestes, “a teoria das identidades (atribuídas ou adquiridas) destaca aspectos da cultura advindos de diferentes tipos de pertencimentos, tais como: a um território dado, grupo étnico, religião, faixa etária, comunidade, grupo de interesses, etc.” (GOHN, 2017, p. 19).

⁵³Exemplos de “campanhas espontâneas” podem ser consultadas em <https://www.facebook.com/eleitordomito/> e <https://www.facebook.com/groups/2174094989268264/>. Acesso em 20/10/2018.

No Brasil, os chamados *novos movimentos sociais* surgiram entre as décadas de 1970 e 1980, organizando-se ao redor de questões como gênero, etnia, aspectos culturais, ambientalistas, entre outros (GOHN, 2017) e, na esteira de tais movimentos, o movimento surdo passou a se articular enquanto movimento social, engajando-se na militância de grupos de “pessoas com deficiência”. Nessa direção, de acordo com Brito (2013),

Esses diversos atores sociais, ao interagirem em dado ambiente sócio-histórico, criaram um campo de relacionamentos em que construíram e compartilharam uma dada identidade coletiva, que evoluiu da afirmação do valor da comunicação em sinais para a integração das pessoas surdas na vida social como verdadeiros cidadãos, à afirmação do estatuto de língua a língua de sinais e dos surdos como uma minoria linguística e cultural. Essa mudança capital no significado atribuído pelos atores sociais à língua de sinais e à surdez se deveu à própria jornada de conscientização pessoal de muitos militantes surdos e ao intercâmbio de conhecimentos e experiências destes com intelectuais, principalmente lingüistas da língua de sinais e estudiosos da educação bilíngüe para surdos. Foi essa identidade coletiva - de surdos usuários da Libras – que deu significado às ações coletivas do movimento (BRITO, 2013, p. 30).

Nesse ensejo, Brito (2016) também ressalta que durante as primeiras mobilizações no Brasil (nos anos de 1980 e 1981), a participação dos militantes surdos acabou sendo bem reduzida em diversos momentos, tendo em vista a “barreira da comunicação, causada pela ausência ou pouca disponibilização de intérpretes, sendo que os próprios ativistas surdos tiveram que encontrar meios para contornar essa dificuldade, como improvisar os seus próprios intérpretes” (BRITO, 2013, p. 3).

Apesar das dificuldades inicialmente encontradas e apontadas por Brito, de acordo com Jung (2011), “A comunidade surda brasileira é descrita como uma força de luta por direitos muito presente e atuante no cenário social do país. Graças à mobilização desta comunidade muitas são as conquistas que podem ser constatadas na última década” (p. 1). A autora destaca ainda, no conjunto de pautas de reivindicação e de conquistas das pessoas surdas, a luta pela oficialização da Libras, bem como a disseminação de seu ensino e sua utilização em diferentes contextos⁵⁴ (JUNG, 2011).

Nesse cenário, Jung (2011) ainda destaca o Movimento Surdo em Defesa da Escola Bilíngüe para Surdos como “[...] uma manifestação da vontade e das necessidades trazidas de dentro das Comunidades Surdas em relação à própria

⁵⁴ Nesse sentido, no ano de 1999 foi realizado - no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos – a redação de um documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, em que a comunidade surda lista, divididas em três grandes tópicos, reivindicações que impulsionaram o reconhecimento legal da Libras no ano de 2002. O documento pode ser consultado em <https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>. Acesso em 18.11.2018.

escolarização destes sujeitos, especialmente por ter na escola muito mais do que simplesmente o cumprimento legal do direito a educação” (p. 3). Para a autora, a escola bilíngue para surdos se caracteriza como uma proposta capaz de oferecer as condições mais favoráveis à promoção do pleno desenvolvimento cognitivo de alunos surdos, principalmente por proporcionar a convivência em um espaço educacional onde a língua de sinais é de fato a primeira língua.

Na mesma direção, Brito (2016) afirma que, “poucos grupos com deficiência⁵⁵ [além dos surdos] têm conseguido mobilizar militantes e apoiadores para proteger seus interesses e expressar suas demandas de forma tão articulada e intensa perante a sociedade civil e o Estado, de modo a se afirmar como um ator social com participação incontornável e efetiva no desenho de políticas públicas que lhe dizem respeito” (p. 1), evidenciando ainda “[...] a influência do movimento social surdo no processo que culminou na aprovação da lei de Libras [que] tem sido apontada recorrentemente na literatura (MARTINS, 2005; MONTEIRO, 2006; FERRAZ, 2009; MACHADO, 2009; THOMA; KLEIN, 2010; ASSIS SILVA, 2012)” (BRITO, 2013, p. 33).

Nesse contexto, Barros (2014) afirma que as mobilizações políticas nesse cenário são conduzidas principalmente pela defesa do uso da Libras na afirmação da constituição de uma *cultura surda* – configurando, portanto, marcadamente uma luta identitária - sendo a escola, quase sempre, espaço social privilegiado nessas reivindicações. Ainda a esse respeito, ao descrever o percurso histórico do movimento surdo, a pesquisadora surda Carilissa Dall’Alba (2013, p. 56) evidencia que “a história das comunidades surdas do Brasil é muito rica e recheada de experiências de vida das pessoas surdas que presenciaram o movimento surdo desde o início. As reuniões dos surdos em comunidades [...] tiveram muitos objetivos, mas o principal deles foi o de defender a educação de surdos e da Língua de Sinais”.

Nesse ínterim, considero que as tecnologias digitais são instrumentos incontornáveis de ativismo político que viabilizaram imensamente a articulação entre os surdos, beneficiando e ampliando suas possibilidades de participação social e da circulação da Libras em vídeos, em processos de “revoluções moleculares criando mutações na subjetividade consciente e inconsciente dos indivíduos e dos grupos sociais” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 46) sem desconsiderar, contudo, em que tais

⁵⁵ Embora os surdos, de modo geral, não se identifiquem como pessoas com deficiência - mas como um grupo que apresenta uma diferença linguística marcada por sua especificidade quanto à produção (gestual) e recepção (visual) da língua - historicamente o movimento surdo esteve estreitamente relacionado ao movimento das pessoas com deficiência. Tais aspectos históricos são discutidos mais detalhadamente por Brito (2013).

ferramentas digitais também podem ser outras/novas ferramentas de exclusão e de marginalização.

Ainda em relação à ocupação estratégica dos espaços digitais como formas de mobilização e manifestação, Castells (2017), aponta dois fatores contextuais decisivos: a crise profunda de legitimidade do sistema político (seja ele baseado no autoritarismo ou em movimentos mais democráticos) e a capacidade que esses espaços digitais dão para a comunicação de forma autônoma, como citado.

De acordo com o autor, quanto ao primeiro ponto, “quaisquer que sejam as dificuldades que as pessoas possam ter, elas não encontram canais de expressão e representação adequada nas instituições políticas. Assim, recorrem a formas alternativas de manifestação direta de suas necessidades e desejos e buscam reinventar a democracia” (CASTELLS, 2017, p. 170). Já em relação à autonomia para a comunicação, o autor evidencia a “habilidade para se conectar com os seus participantes e a sociedade como um todo pela nova mídia social, por intermédio de smartphones e toda a galáxia das redes de comunicação” (CASTELLS, 2017, p. 171).

A partir das definições de Castells (2012), portanto, retomo o exemplo recente do movimento social surdo em rede em defesa do tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2017 (que versou sobre a educação de surdos e que foi veementemente criticada por um grande número de pessoas ouvintes, que justificaram a aparente pouca importância do tema⁵⁶).

Abaixo, segue uma postagem realizada por uma professora surda a respeito, que apresento justamente pelo grande impacto que teve, principalmente entre os surdos⁵⁷, fomentando a discussão a respeito da necessidade de discutir/implementar uma *pedagogia surda/bílingue*:

⁵⁶Nesse sentido, a publicação mobiliza o questionamento a respeito de como temos compreendido a possibilidade de que grupos minoritários possam, de fato, existir ou, em outras palavras, de como compreendemos de forma mais ampla conceitos como “inclusão” ou “diversidade”, destacando a “ambivalência em relação à afirmação e, ao mesmo tempo, à negação dos direitos” (CANDAUI, 2008, p. 47).

⁵⁷No dia 28 de novembro de 2017 o vídeo já tinha alcançado 64.563 compartilhamentos e mais de 8 mil comentários na página pessoal do Facebook da professora surda, onde foi originalmente publicado.

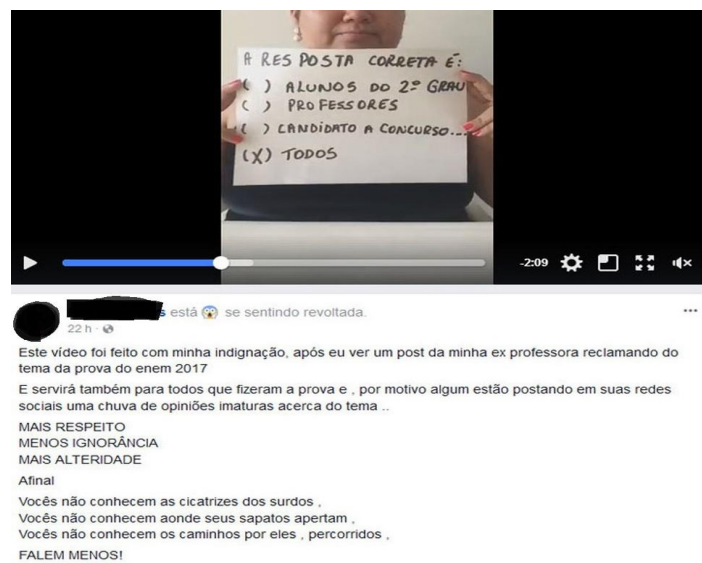


Imagem 1: Professora surda faz vídeo e publica depoimento a respeito das críticas feitas por ouvintes em relação ao tema da redação. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/falem-menos-professores-surdos-usam-tema-da-redacao-do-enem-para-alertar-sobre-a-exclusao-deles-na-educacao.ghtml>. Acesso em 04/12/2017.

A partir das discussões veiculadas na *Internet* sobre o tema da prova, considero que essas novas formas de relacionamento e seus impactos nas discussões identitárias no campo da surdez trazem possibilidades de desvio e reapropriação de subjetividades capitalísticas, ou seja, “os afrontamentos sociais não são mais apenas de ordem econômica. Eles se dão também entre as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver sua existência (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 45).

Ainda nessa direção, considero que, em sua postagem, ao chamar a atenção para o sofrimento surdo (“*Vocês não conhecem as cicatrizes dos surdos/ Vocês não conhecem aonde seus sapatos apertam/ Vocês ao conhecem os caminhos por eles percorridos/ FALEM MENOS!*”), a autora confronta uma posição hegemônica (ouvinte) como proposta por Sousa Santos (2013) em sua afirmação de que, na atualidade, há uma “[...] globalização alternativa, contra-hegemônica, constituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por intermédio de vínculos, redes e alianças globais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizados pelo desejo de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e a que sentem ter direito” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 30).

Por sua vez, a postagem também coloca em relevo as tensões existentes na área quando o que está posto é a relação surdos/ouvintes, evidenciando “[...] um conjunto de representações sociais hegemônicas a respeito dos surdos” (SÁ, DINIZ, VILHALVA,

2018, p. 15). Nesse sentido, as autoras destacam que “Ainda que não existam apenas dois lados, diversas categorizações se enfrentam na área da Educação de Surdos, geralmente colocando pessoas surdas de um lado e ouvintes do outro, ‘inclusivistas radicais’ de um lado e ‘defensores amantes da cultura surda’ de outro” (SÁ, DINIZ, VILHALVA, 2018, p. 16).

Desse modo, paradoxalmente, considero que mesmo as reivindicações pela diferença Surda (com “S” maiúsculo, marcadamente distante de uma subjetividade ouvinte) não escapam de uma certa “contaminação”, como afirmado por Guattari (1993) quando pontua que “se analisarmos com cuidado o que se passa com as pessoas que inventam semióticas ricas e personalizadas, veremos que ela não são completamente impermeáveis e autônomas em relação aos modelos dominantes” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 40), como no caso das pessoas surdas na relação com as lógicas da educação hegemônica ouvinte, por exemplo.

Para exemplificar a tensão existente de forma mais ampla no contexto político-identitário entre surdos e ouvintes (que agora é trazida à cena também através das mídias digitais, como citado), destaco abaixo outra postagem feita recentemente por um militante surdo em sua rede social, após o pronunciamento em Libras feito pela atual primeira-dama do Brasil, Michelle Bolsonaro, na cerimônia da posse presidencial em 01 de janeiro de 2019. Embora polêmico (por razões que discutirei adiante no trabalho), o discurso colocou em evidência a língua de sinais no país, além de dar mais visibilidade aos surdos e suas pautas.

Após o pronunciamento, surdos e profissionais intérpretes (ouvintes) vieram às redes para se posicionar sobre as possíveis intenções do discurso em Libras. Nesse contexto, o posicionamento a favor ou contra as políticas do atual governo pareceu ficar como pano de fundo da discussão, sendo o relevo dado ao fato das pessoas que se posicionaram serem surdas ou ouvintes.

Na imagem abaixo apresento o relato manifestado por uma pessoa surda diante do posicionamento de alguns intérpretes de Libras contrários ao discurso. Os posicionamentos contrários ao *discurso* foram compreendidos como contrários *a surdez* ou *à Libras* (como no excerto “*significa que não valorizam os surdos para nós*”, por exemplo):

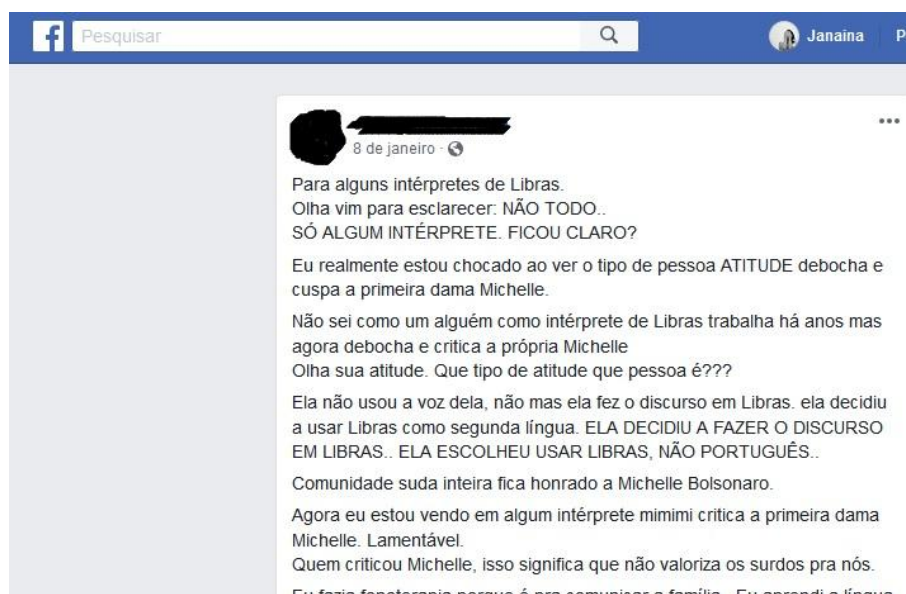


Imagem 2: Imagem da página da rede social com trecho do depoimento do militante surdo a respeito do posicionamento de alguns intérpretes de Libras contrários ao discurso feito em Libras pela atual primeira-dama no momento da posse. Acesso em 11.01.2019.

A seguir, a transcrição literal do depoimento realizado pela pessoa surda em sua página na rede social:

Para alguns intérpretes de Libras.
Olha vim para esclarecer: NÃO TODO..
SÓ ALGUM INTÉRPRETE. FICOU CLARO?
Eu realmente estou chocado ao ver o tipo de pessoa ATITUDE debocha e cuspa a primeira dama Michelle.
Não sei como um alguém como intérprete de Libras trabalha há anos mas agora debocha e critica a própria Michelle
Olha sua atitude. Que tipo de atitude que pessoa é???
Ela não usou a voz dela, não mas ela fez o discurso em Libras. ela decidiu a usar Libras como segunda língua. ELA DECIDIU A FAZER O DISCURSO EM LIBRAS.. ELA ESCOLHEU USAR LIBRAS, NÃO PORTUGUÊS..
Comunidade surda inteira fica honrado a Michelle Bolsonaro.
Agora eu estou vendo em algum intérprete mimimi critica a primeira dama Michelle. Lamentável.
Quem criticou Michelle, isso significa que não valoriza os surdos pra nós.
Eu fazia fonoterapia porque é pra comunicar a família.. Eu aprendi a língua portuguesa brasileira porque é pra comunicar a sociedade ignorante.
Agora intérprete de Libras corre e pra jogar a cara da Michelle? Que cara de pau.
Nossa eu estou vendo quem comentou e criticou
Eu conheço ALGUM intérprete e que eu nunca vi ele/ela participa no movimento de surdos, nunca vi ele/ela visita na casa de amigos surdos, nunca vi ele/ela passeia com surdos no final de semana. Só ele/ela vem no evento da comunidade surda quando tiver a conferência, congresso que ele/ela publica o livro sobre área de surdos, e que está usando o espaço do meu mundo de surdo, nós surdos achávamos que ele/ela dá

palestra em Libras mas uma pessoa sabe a Libras fluente preferiu trazer o intérprete de Libras para surdos e que ele/ela fala voz em português para público ouvinte. Nós surdos pensamos assim: " PRA QUE ELE/ELA PESQUISA NA MINHA LÍNGUA? FAZ UMA PALESTRA PARA PÚBLICO OUVINTE QUE ELA/ELE PREFERIU USAR A VOZ DO QUE A LIBRAS? " mas nos surdos QUEREMOS VER ele/ela usa LIBRAS mas preferiu trazer o intérprete de Libras.

Claro que nós surdos ficamos muito triste de ver isso e que o tipo de pessoa assim. Agora algum de você intérprete corre atrás de uma tela de computador que você aproveita jogar a cara dela.. Ah porque Primeira dama só sabe básico em Libras. ah ela não é fluente... ah ela nunca envolve com surdos há anos

É isso que você está criticando demais.

Eu não quero saber se você é intérprete de Libras fluente e melhor que outro.. NÃO ME INTERESSA...

PRA MIM O QUE IMPORTA É VER A DEMONSTRAÇÃO UMA EMPATIA ENORME, GRATIDÃO, SENTIMENTO IMENSAMENTE, SIM.

AGORA EU COMO CIDADÃO SURDO, SOU USUÁRIO DE LÍNGUA DE SINAIS. NASCI SURDO E FUI CRIADO PELA ESCOLA ASSUMU EM UBUARA PORQUE É SEGUNDA FAMÍLIA PARA MIM. ME DEU A LÍNGUA DE SINAIS QUE EU DESCOBRI O MEU MUNDO DE SURDO. EU VENHO DIZER AQUI PARA ALGUM DE VOCÊ QUEM É INTÉRPRETE DE LIBRAS CRITICOU A PRIMEIRA DAMA. ENTÃO EU FALO NA SUA CARA QUE VOCÊ NÃO REPRESENTA PARA MINHA COMUNIDADE SURDA. NADA DE MAIS.

EU E O MEU POVO SURDO ESTAMOS DECEPCIONADO DE VER ALGUM INTÉRPRETE DEBOCHA A ELA. EU NÃO ESPERAVA ISSO. VOCÊ PRECISA CONSERTAR A SUA ATITUDE.

Comunidade surda inteira do Brasil nunca esquecemos essa marcante de uma história para própria Michelle fez por nós surdo, e isso significa que ela valoriza de verdade a minha língua por isso a comunidade surda e eu estamos feliz em ver a primeira dama Michelle fez o discurso em Libras. A Michelle continua sendo membro da comunidade surda que você é parte da nossa também.

Para quem discorda o meu comentário ENTÃO VOCÊ NÃO TEM NADA PRA DIZER. FICA NO SEU CANTO.

Eu e os surdos já conversamos sobre isso. Para quem algum intérprete fez o discurso debochado contra Michelle. então vocês me aguardem

Comunidade surda está decepcionado profundamente.

Boa noite

Ass: J.M.

Quadro 12: Transcrição literal do depoimento realizado pela pessoa surda em sua página na rede social. Acesso em 11.01.2019.

Embora seja fundamental considerar que “[...] não podemos “essencializar” as categorias “surdo” ou “ouvinte”, porque o que conta não é o potencial audiométrico, mas, a história, o caráter, a intenção, o contexto [...], pois as alianças não se mostram apenas nas mãos e na boca” (SÁ, DINIZ, VILHALVA, 2018, p. 17), é possível perceber

com esse exemplo que as narrativas surdas na direção da exigência do reconhecimento de um *território surdo* pelos ouvintes acaba sendo necessária à sobrevivência – a ponto de, no relato, o posicionamento ouvinte contrário ao discurso da primeira-dama ser tomado unicamente como contrário à Libras e aos surdos, a despeito do que pode ter significado como posicionamento ético-político de forma mais ampla⁵⁸ (como no trecho “*Comunidade surda inteira do Brasil nunca esquecemos essa marcante de uma história para própria Michelle fez por nós surdo, e isso significa que ela valoriza de verdade a minha língua por isso a comunidade surda e eu estamos feliz em ver a primeira dama Michelle fez o discurso em Libras*”, por exemplo).

No mesmo depoimento, destaco ainda a importância dada à escola para o processo de apropriação do mundo e condição de existência surda dessa pessoa, uma vez que a Libras só lhe foi oportunizada no espaço escolar, como exemplificado abaixo:

*AGORA EU COMO CIDADÃO SURDO, SOU USUÁRIO DE LÍNGUA DE SINAIS. NASCI SURDO E FUI CRIADO PELA ESCOLA ASSUMU EM UMUARAMA **PORQUE É SEGUNDA FAMÍLIA PARA MIM. ME DEU A LÍNGUA DE SINAIS QUE EU DESCOBRI O MEU MUNDO DE SURDO** (grifos meus).*

Quadro 13: Excerto do depoimento de pessoa surda postado em sua página da rede social. Acesso em 11.01.2019.

Nesse cenário, é compreensível que haja o posicionamento imediatamente a favor do pronunciamento em Libras por pessoas surdas que compreendem que as exclusões na educação continuam e que “as políticas surdas, organizadas pelas comunidades surdas incluem as negociações pelos seus espaços, nas lutas pelos direitos à diferença cultural na educação e nos direitos humanos” (STROBEL, 2012, p. 97). Assim, diante das potencialidades de expressão e articulação social trazidas pelo meio digital, compreendo que “a invenção de modos de expressão semiótica de diferentes naturezas constitui, de alguma maneira, uma espécie de reserva possível de

⁵⁸ Uma análise que amplia a discussão sobre o discurso da primeira-dama em Libras foi feita por Fatine Oliveira em sua coluna na Mídia Ninja. A autora destaca que “[...] no primeiro turno, mais precisamente no dia 21 de setembro de 2018, dia nacional da pessoa com deficiência no Brasil, diversas matérias mostraram como os candidatos abordavam a temática em seus projetos de governo e CURIOSAMENTE o presidente eleito apresentava um total de ZERO projetos”. E prossegue: “Sempre foi característica das campanhas o embate passional das ideias, mas nunca se viu tanto preconceito como nesta. Ver pessoas comemorando a “legitimação” da morte do outro. Ou melhor dos outros de pele, orientação sexual e corpos diferentes é muito difícil”. As considerações da autora estão disponíveis em <http://midianinja.org/fatineoliveira/minha-deficiencia-nao-esta-disponivel-para-caridade/> Acesso em 09.09.2019.

expressividade, de meios totalmente imprevistos, inesperados, para lutar contra as línguas burocratizadas, endurecidas” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 65-66).

A esse respeito, o mesmo depoimento motivou inúmeros comentários de apoio vindos de surdos que concordavam com a afirmação de que *“QUEM É INTÉRPRETE DE LIBRAS CRITICOU A PRIMEIRA DAMA. ENTÃO EU FALO NA SUA CARA QUE VOCÊ NÃO REPRESENTA PARA MINHA COMUNIDADE SURDA. NADA DE MAIS”*, como no exemplo que segue:

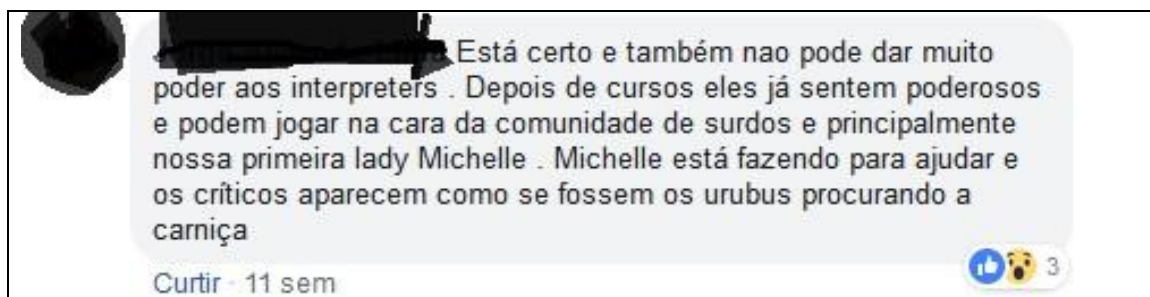


Imagem 3: Comentário que apóia o repúdio a alguns intérpretes de Libras contrários ao pronunciamento em Libras da atual primeira-dama. Acesso em 11.01.2019.

Paradoxalmente, compreendo também que ao mesmo tempo é possível que “ao invés de condição de criação de novos agenciamentos sociais – sinais de um processo de singularização que se prepara – pode vir a ser finalidade em si mesmo [...] em face da violência cometida contra a vida no mundo que vivemos” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 63).

Portanto, destaco a partir desses exemplos, que há riscos de uma criação de essencialismos ao se tomar “‘apaixonadamente’ a Cultura Surda (em maiúsculo ou sem algum destaque), que acaba por difundir um modelo etnocêntrico de surdo ideal e universal, que adquire uma Identidade Surda a partir da língua de sinais e, assim, é pertencente ao Povo Surdo, sendo categorizado como ‘Surdo completo’” (SÁ, DINIZ, VILHALVA, 2018, p. 16).

O risco que tal essencialismo acaba trazendo para o próprio movimento social surdo é o de que este acabe sendo formado por um “pensamento abissal” (SOUSA SANTOS, 2007), pouco sensível à diversidade cultural e política do mundo. Nesse sentido “[...] o tom das lutas e das reivindicações é, em geral, defensivo; ou seja, no sentido de defender o que se conquistou, por pouco que tenha sido, em vez de lutar por reivindicações mais avançadas na confrontação com a ordem capitalista, colonialista e patriarcal vigente” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 39).

Nessa direção, embora muitos surdos tenham se posicionado como no excerto acima (apoiando a aparente “preocupação” do atual governo com a comunidade surda, a

despeito do que a eleição de Bolsonaro poderia significar aos outros grupos subalternizados), podemos encontrar posicionamentos de pessoas surdas que consideram que não é possível celebrar uma “vitória” em uma conquista que tem como resultado a implicação e o agravamento da opressão de outros grupos sociais, como o destacado abaixo:

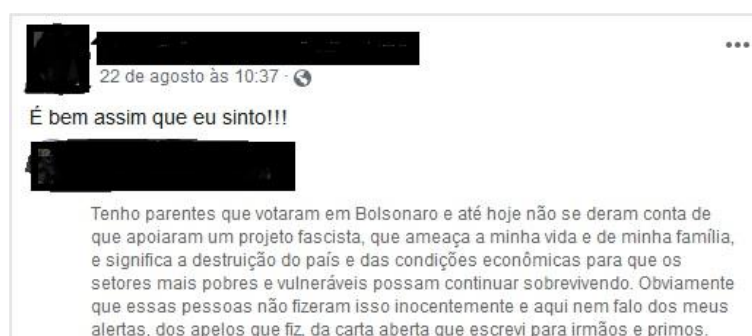


Imagem 4: Comentário contrário ao posicionamento do atual governo, a despeito do discurso feito em Libras por Michele Bolsonaro no momento da posse presidencial. Acesso em 08.09.2019.

“Tenho parentes que votaram em Bolsonaro e até hoje não se deram conta de que apoiaram um projeto fascista, que ameaça a minha vida e de minha família e significa a destruição do país e das condições econômicas para que os setores mais pobres e vulneráveis possam continuar sobrevivendo. Obviamente que essas pessoas não fizeram isso inocentemente e aqui nem falo dos meus alertas, dos apelos que fiz, da carta aberta que escrevi par irmãos e primos”.

Quadro 14: Transcrição do depoimento (apresentado acima) realizado na página pessoal da rede social Facebook de uma liderança surda. Acesso em 08.09.2019.

Em outras palavras, considerando o contexto social e político vigente e as políticas austeras e neoliberais que afetam diariamente as minorias brasileiras⁵⁹, a

⁵⁹ Alguns exemplos nesse sentido: “Bolsonaro extingue Cultura e Esportes e deixa ministérios de Mulheres e Direitos Humanos para depois”: disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/bolsonaro-extingue-cultura-e-esportes-e-deixa-ministerios-de-mulheres-e-direitos-humanos-para-depois.shtml>; Acesso em 13.04.2019; “‘Crítica à ‘ideologia de gênero’ dá permissão ao Estado para atacar um grupo social’”: disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/01/politica/1546360520_432279.html; Acesso em 13.04.2019; “Vélez confirma desmonte de secretaria da diversidade após Bolsonaro tuitar”, disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/02/velez-confirma-desmonte-de-secretaria-da-diversidade-apos-tuite-bolsonaro.htm>. Acesso em 10.01.2019. “Bolsonaro extingue o Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência”: disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-extingue-o-conselho-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/?fbclid=IwAR2QgVQcwWmXqazImmYk4mXNDmsi6o7GZOWfZcjbT6oQWDi1HDM2sQC8>. Acesso em 13.04.2019. “Bolsonaro extingue Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência”, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-extingue-o-conselho-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/?fbclid=IwAR2QgVQcwWmXqazImmYk4mXNDmsi6o7GZOWfZcjbT6oQWDi1HDM2sQC8>; Acesso em 20.06.2019; “Bolsonaro devolve demarcação de terras indígenas para Agricultura via MP”, disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-devolve-demarcacao-de-terras-indigenas-para-agricultura/>; Acesso em 20.06.2019; “Bolsonaro retira população

visibilidade dada à Libras e os importantes ganhos à comunidade surda (com destaque para a nomeação de militantes surdas para compor as discussões sobre políticas públicas de educação bilíngue) parecem fazer com que o movimento social surdo se posicione de diferentes modos em relação aos retrocessos que, aparentemente, não lhes dizem respeito mais diretamente (como as causas indígenas, negras, LGBT, por exemplo).

Portanto, em uma perspectiva *macropolítica*, por um lado, há a mobilização e o posicionamento de lideranças surdas a respeito, evidenciando a preocupação da militância com um cenário de ataques aos direitos humanos de forma mais plural. Por outro lado, o movimento social surdo também conta com uma militância que, mais alinhada ao que vem sendo proposto pelo atual governo, celebra as conquistas das pessoas surdas a partir de *des/re/territorializações* motivadas por posicionamentos políticos condicionados a espectros políticos divergentes.

Foi a partir da movimentação desses territórios surdos, tomando as narrativas de pessoas surdas em *lives* e de seus posicionamentos nas redes sociais, que busquei identificar que projetos de escola se configuram, ou ainda, que projeto(s) de educação bilíngue pode(m) ser (re)desenhado(s) pelos surdos na atualidade, a partir do que vem sendo discutido, proposto e reivindicado.

Desse modo, considere a necessidade de não me ater exclusivamente a uma perspectiva macropolítica para a compreensão de quais *pedagogias surdas* podem (ou poderiam) ser propostas a partir de linhas de fuga, em micropolíticas que escapam aos fazeres hegemônicos e possibilitam “[...] à força vital cumprir seu destino ético: a invenção de respostas às necessidades de mudança, advindas precisamente dos efeitos de alteridade (humana e não humana) nos corpos que compõem o tecido social” (ROLNIK, 2018, p. 120).

Assim, apresento o que pode ser pautado como *pedagogias surdas*, compreendendo que “a resistência precisa, portanto, ser plural; as formas de articulação e as associações de lutas implicam sempre uma multiplicidade de sujeitos que não são redutíveis à homogeneidade e à singularidade” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 75).

Nesse contexto, a partir do decreto nº 9.456 de 02 de janeiro de 2019⁶⁰ que, em seu artigo 35 apresenta as competências da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, prevendo em seu item I, “planejar, orientar e coordenar, em parceria com os

LGBT de diretrizes de Direitos Humanos”, disponível em <https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-retira-populacao-lgbt-de-diretrizes-de-direitos-humanos/>. Acesso em 20.06.2019.

⁶⁰Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em 04.01.2019.

sistemas de ensino voltados às pessoas surdas [...] a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua” (BRASIL, 2019), é preciso compreender como os surdos têm dialogado (e ainda, se dialogam de fato) com as linhas de força hegemônicas, implementando políticas públicas de educação bilíngue e, ao mesmo tempo, como estabelecem o diálogo com outras pautas da diferença na direção de *pedagogias surdas* que possam se configurar como emancipatórias/decoloniais. Nesse sentido, conforme apontei anteriormente no trabalho, Catherine Walsh (2012, p. 11) explicita que a pedagogia decolonial é aquela que se preocupa

[...] por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, além disso, preocupe-se com os seres e os saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem apesar da desumanização e subordinação (minha tradução⁶¹).

Portanto, considerando que a luta pelas *pedagogias surdas* pode ser compreendida (também) como uma luta de resistência (caso reivindique por um território no campo das identidades reconhecidas, de forma a não violentar/colonizar outros grupos), e compreendendo que ela não está “pronta” (mas se constitui como construtos a partir de disputas de/por diferentes territórios e concepções de dignidade humana), apresentarei algumas leituras possíveis de como os surdos parecem defender suas reivindicações em meio a turbulência que está ocorrendo na constelação dos direitos humanos que, ao mesmo tempo que permite revelar novas possibilidades contra-hegemônicas, como afirmado por Sousa Santos (2013, p. 95), pode fazer ascender discursos colonizadores, violentos, racistas, enfim, todo tipo de discurso de ódio ou intolerância às diferenças que, até alguns anos atrás, supúnhamos minimamente superados.

⁶¹Do original: “[...] por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistêmico-cognitiva los grupos y sujetos racializados; por las prácticas de deshumanización y de subordinación de conocimientos que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación” (WALSH, 2012, p. 11).



Índice de imagens do capítulo

Imagem 1: “Coronavírus de Wuhan tem primeiro caso ‘supercontagante’ investigado na China”. Disponível em <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-01-29/coronavirus-de-wuhan-tem-primeiro-caso-supercontagante-investigado-pela-china.html> Acesso em 14.04.2020

Imagem 2: Excerto da reportagem “Coronavírus: confira como a doença surgiu na China e se espalhou por outros países”. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2020/01/coronavirus-confira-como-a-doenca-surgiu-na-china-e-se-espalhou-por-outros-paises-ck5xzk1rq03fn01plpkte59dj.html> Acesso em 14.04.2020.

Imagem 3: “Em cadeia de TV, Bolsonaro minimiza coronavírus para insuflar base radical”. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-03-25/em-cadeia-de-tv-bolsonaro-minimiza-coronavirus-para-insuflar-base-radical.html> Acesso em 14.04.2020.

Imagem 4: Imagem da chamada da reportagem “Ignorar isolamento é nova obsessão de Bolsonaro. Relembre outras desde o início do governo”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/ignorar-isolamento-e-nova-obsessao-de-bolsonaro-relembre-outras-desde-o-inicio-do-governo.shtml> Acesso em 23.04.2020

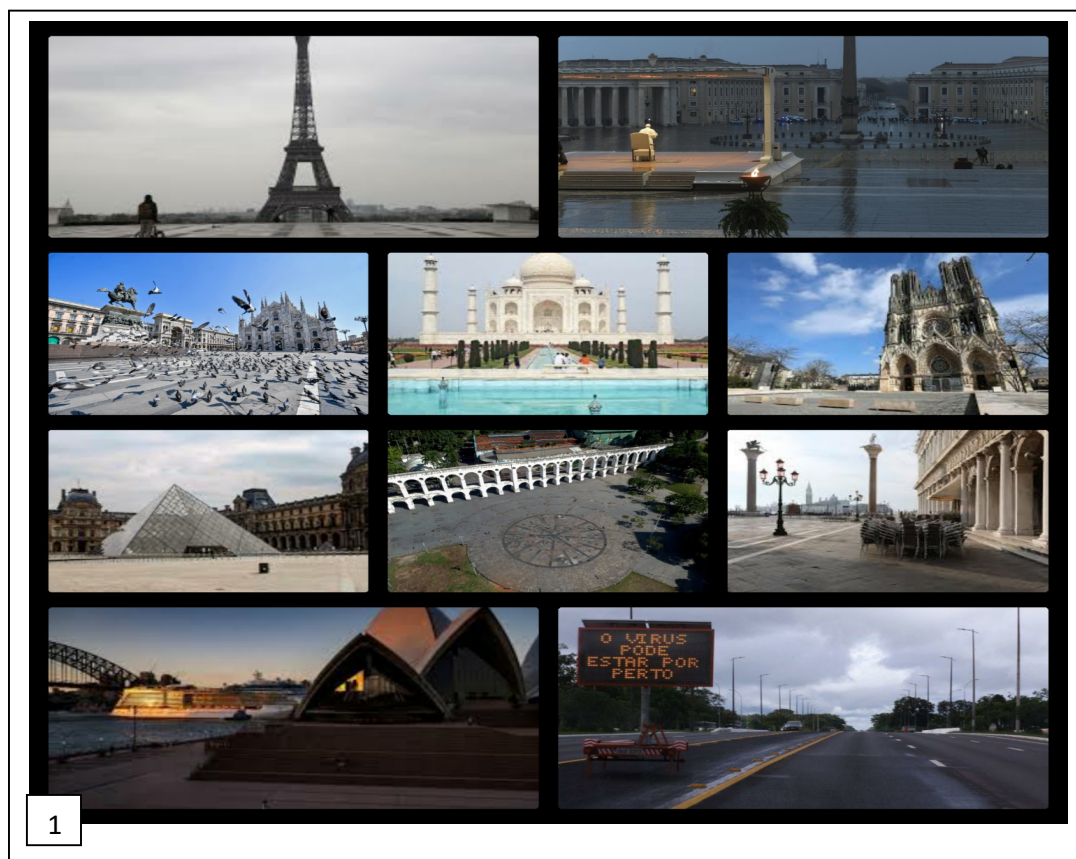
Imagem 5: Imagem retirada da reportagem “‘Sigiloso’: governo se nega a revelar resultado do teste de coronavírus feito por Bolsonaro”: Disponível em <https://www.midiamax.com.br/brasil/2020/sigiloso-governo-se-nega-a-revelar-resultado-de-teste-de-coronavirus-feito-por-bolsonaro>. Acesso em 14.04.2020.

Imagem 6: Postagem realizada em página pessoal do *Facebook* de liderança surda, em 08.11.2019. Acesso em 04.03.2020.

Imagem 7: Disponível em <https://catarinas.info/a-caridade-de-michelle-bolsonaro-e-o-surdonacionalismo-pentecostal-como-projeto-de-governo/> Acesso em 11.12.2020.

III – Olhar para os territórios surdos: colocando alguns *acontecimentos* em perspectiva

*Faz parte do trabalho registrar o óbvio.
(LISPECTOR, 1993, p. 67).*



O cenário político atual poderia apresentar espaços privilegiados para a discussão de políticas educacionais para as pessoas surdas, com a possibilidade da concretização do que historicamente vem sendo reivindicado pelo movimento social surdo, uma vez que, como anteriormente apresentei, pela primeira em nossa história há a atuação de representantes surdas e surdos no MEC.

Contudo, apesar dessa aparente promessa de “novos tempos” para a educação de surdos no cenário nacional, as discussões acerca das políticas de educação bilíngue para surdos no Ministério da Educação também não escapam de tensionamentos, com exonerações e trocas de nomes⁶², em relativo curto espaço de tempo (como vimos mais

⁶² A esse respeito, por exemplo, no dia 20 de janeiro de 2020, a professora surda Karin Strobel, até então diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do MEC foi exonerada do cargo, sendo substituída por Crisiane Bez. Antes disso, em agosto de

amplamente acontecer dentro do próprio Ministério da Educação, com a passagem de já quatro ministros⁶³ durante o governo de Jair Bolsonaro, além das trocas no Ministério da Saúde, por exemplo, em pouquíssimo tempo⁶⁴ e em plena pandemia⁶⁵).

Nesse cenário, não desconsidero que os retrocessos que vêm sendo imputados à educação no país de forma mais ampla – desde a educação infantil até o ensino superior⁶⁶ – atinge também o movimento social surdo e suas pautas possivelmente mais emancipatórias, uma vez que a “instabilidade democrática e as heranças conservadoras e colonialistas, fortemente arraigadas no imaginário social brasileiro, dificultam a garantia real da pauta dos movimentos progressistas” (VIANA; NORONHA, 2018, p. 46).

É a partir deste panorama que apresento algumas linhas e fluxos que parecem compor atualmente *territórios* para a educação de surdos (e das *pedagogias surdas*, portanto), a partir do que se desenha como uma proposta de educação mais ampla no cenário nacional. As análises partem da compreensão de que: i) as *pedagogias surdas* são como *territórios* ainda em fluxo, em movimento, em constituição); ii) existem disputas entre esses *territórios* (em relações de governamento não mais dos corpos individuais, mas de grupos coletivos, na direção da biopolítica como proposto por Foucault (2008), ou na direção do que Sílvia Gallo (2017, p. 77) discute como

2019, a surda Flaviane Reis também já havia sido dispensada do cargo de coordenadora política de educação bilíngue de surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas do MEC.

⁶³“Entenda quem foram os ministros da educação do governo Bolsonaro”. Disponível em <https://falauniversidades.com.br/entenda-quem-foram-os-ministros-da-educacao-do-governo-bolsonaro/> . Acesso em 27.11.2020.

⁶⁴ “Após cem dias e três ministros da Saúde, Bolsonaro inaugura seu 1º hospital de campanha”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/06/apos-cem-dias-e-tres-ministros-da-saude-bolsonaro-inaugura-seu-1o-hospital-de-campanha.shtml> Acesso em 27.11.2020.

⁶⁵O presidente Jair Bolsonaro tem demitido de forma sistemática ministros que entram em conflito com seus posicionamentos e determinações, sendo a demissão do então ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, bastante emblemática nesse sentido, como noticiado, por exemplo: “Bolsonaro diz que demitiu Mandetta porque ele não entendeu a ‘questão do emprego’”. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/16/bolsonaro-diz-que-demitiu-mandetta-porque-ele-nao-entendeu-a-questao-do-emprego>. Acesso em 27.11.2020. Ou ainda: “Bolsonaro ameaça demitir ministro que não aceitar ceder cargos para centrão”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/05/bolsonaro-ameaca-demitir-ministro-que-nao-aceitar-ceder-cargos-para-centrao.shtml> Acesso em 23.11.2020.

⁶⁶ Informações sobre os bloqueios orçamentários impostos à educação no país podem ser consultados, por exemplo, em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/bloqueios-no-mec-vao-do-ensino-infantil-a-pos-graduacao.shtml> Acesso em 09.09.2019. Mais recentemente, foi divulgado o bloqueio de novas contratações de professores e técnicos administrativos nas universidades federais (disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/30/bloqueio-do-mec-a-contratacao-de-professores-afeta-o-funcionamento-das-universidades/>). No ensino básico, alguns retrocessos: “Governo Bolsonaro: Contra ‘ideologia’ na alfabetização, novo secretário quer guinada metodológica no ensino”, disponível em <https://noticias.r7.com/brasil/governo-bolsonaro-contraria-ideologia-na-alfabetizacao-novo-secretario-quer-guinada-metodologica-no-ensino-14012019>; “Discípulo de Olavo de Carvalho vai aprovar livros para alunos de 6 e 7 anos”, disponível em <https://theintercept.com/2020/02/10/discipulo-olavo-livros-didaticos-alfabetizacao/> ; “‘Caça às bruxas’ de Damares provoca autocensura no mercado literário infantil” , disponível em <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-02-13/caca-as-bruxas-de-damares-provoca-autocensura-no-mercado-literario-infantil.htm> . Acesso em 14.02.2020.

“governamentalidade democrática”, isto é na “produção de ações do governo que consistem em constituir os sujeitos como cidadãos para que eles possam ser governados”; iii) as propostas educacionais podem versar sobre os Direitos Humanos como direitos universais (propostas inclusivistas) ou como direitos à diferença (propostas decoloniais); iv) projetos educacionais podem ter diferentes espectros em relação às políticas de identidade (tensionando políticas de identidades universais e plurais).

Nesse sentido, farei algumas análises a partir da mobilização de problemas na articulação do cenário sócio-político nacional voltado à esfera educacional, com o que manifesta o movimento social surdo, a partir de alguns *acontecimentos*.

O acontecimento é compreendido aqui na esteira deleuzeana, ou seja, “[...] não é aquilo que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. [...] ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece” (DELEUZE, 1969, p. 152). Assim, embora o acontecimento não se reduza às coisas (o que equivale a dizer que o acontecimento é incorpóreo), “em todo acontecimento existe realmente o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que designamos dizendo: eis aí, o momento chegou” (DELEUZE, 1969, p. 153).

É nesse bojo, portanto, que compreendo as postagens realizadas por diferentes pessoas surdas em suas redes sociais e também suas narrativas expressas em transmissões ao vivo promovidas por instituições, coletivos, associações e universidades de forma remota, como a manifestação, a materialização, a encarnação do que acontece. Durante o exercício cartográfico, é diante dessas materialidades que digo: “eis aí, o momento chegou”, tomando postagens e as narrativas transmitidas nesses encontros *online* como ponto de partida para acessar a experiência. Isso porque, na pesquisa cartográfica, “o método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado” (BARROS; BARROS, 2016, p. 376).

Ainda nessa direção, cumpre destacar que como apontam Barros e Barros (2016, p. 198), “a análise em cartografia, portanto, não prescinde de uma discussão acerca da objetividade. [...] Se para a análise é preciso considerar o acontecimento, a constituição de um objeto como tal, na cartografia não pode ser senão como processo”.

Compreendendo então a análise de processos lado a lado com (também) as minhas experiências, como anunciado, trago posicionamentos do atual governo em relação à educação, divulgados e discutidos amplamente pelas redes sociais e que tiveram grande impacto em todo cenário político e social brasileiro nos anos de 2019 e 2020 (como por exemplo, declarações dadas por representantes do governo e pelo próprio presidente, decretos e portarias) e a repercussão desses fatos junto ao movimento social surdo, em algumas cenas de como os surdos têm se movimentado e construído rotas de fugas e/ou de permanências diante do que temos presenciado na esfera educacional brasileira, a partir de exemplos concretos. Nesse sentido, meu movimento analítico partirá “de objetos que nos aparecem como dados, com um caráter de evidência que oculta o acontecimento no qual eles se apóiam” (BARROS; BARROS, 2016, p. 199).

Os recortes que apresento a seguir, portanto, foram escolhidos para análise diante da necessidade de materializar/registrar os *acontecimentos* e minha construção teórico/analítica, na compreensão de que

o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas [...], nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (VEIGA-NETO, 2002, p. 31).

Ainda nesse contexto, entrelaço narrativas de impacto de lideranças surdas que circularam ao longo do ano de 2020 nas chamadas *lives* (impulsionadas pelo cenário da pandemia de COVID-19, como citado) e que contribuem para problematizações, a partir do momento em que mobilizaram meus pensamentos e me permitiram “a possibilidade de emergência de outros modos de pensamento/ação, se fazendo criação” (BARROS; BARROS, 2013, P. 377).

Nesse meu esforço de *pesquisadora de passagem* sobre territórios, ao trazer alguns *acontecimentos*, portanto, não pretendo trabalhar com a produção de verdades – na direção de um exercício historiográfico ou etnográfico, como já argumentado - mas sim de colocar-me *com* a experiência (e não de *falar sobre* ela), apresentando um conjunto de acontecimentos em um movimento que se assemelha a um *flanar* sobre o território. Como pesquisadora, a intenção é o de gerar “um ponto de vista desencarnado que sobrevoa a realidade em uma posição de observador de terceira pessoa (um outro

ethos da pesquisa)” (ALVAREZ; PASSOS, 2014, p. 142), compreendendo, portanto, o movimento social surdo como um território movente e plural – *movimentos*, portanto.

No meu sobrevôo por esse território, destaco, como citado, alguns acontecimentos que se *atravessam*, se *implicam*, se *imbricam*, se *arrastam*, e, por isso mesmo, não se dão como “um ou outro”, nem são compreendidos como um que se torna o outro; ou ainda que um anteceda o outro – com um princípio, meio e fim. Os acontecimentos são compreendidos como tendo “uma fronteira imperceptível que os separa, que não é nem um nem outro, mas também os arrasta um e outro numa evolução não paralela, numa fuga ou num fluxo em que já não se sabe quem corre atrás de quem, nem para qual destino” (DELEUZE, 2008, p. 61).

Nesse sentido, os acontecimentos que apresento não são estanques, ou melhor dizendo, não *são*, mas *estão* em composição em relações na multiplicidade do *E*, “que nunca está nos termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou na totalidade” (DELEUZE, 2008, p. 60), mas que sempre

arrasta todas as relações; existem tantas relações quantos *E*, o *E* não só desequilibra todas as relações, ele desequilibra o ser, o verbo... etc. O *E*, ‘e...e...e...’, é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, e oposição a seu uso conforme e dominante fundado sobre o verbo ser (DELEUZE, 2008, p. 60).

Portanto, na tentativa de dar algum contorno aos acontecimentos, fui acompanhando processos e permitindo que compreensões iniciais passassem por transformações, uma vez que, na cartografia, “não há uma separação entre as fases de coleta e análise” (BARROS; BARROS, 2016, p. 378), mas uma coemergência da experiência, que “não pode ser apartada do mundo, como uma entidade cuja natureza seria essencialmente distinta dos objetos mesmos, supostamente não experienciais. A objetividade, aqui, é a da própria experiência em seu aspecto criador” (BARROS; BARROS, 2016, p. 379).

Dessa forma, mais do que respostas, trago pensamentos de fronteira, gestados por uma pesquisadora ouvinte que ocupa, de algum modo, territórios ouvintes e surdos - reconhecendo os territórios surdos como uma casa em que sou visita, retomando a aproximação entre *xenos* e *óixos* apresentada por Rajagopalan (2010) e que citei anteriormente.



2

E... (dos acontecimentos...)

Fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

No segundo dia após a cerimônia de posse de Jair Bolsonaro - que ficou marcada pela quebra de protocolo, quando o discurso foi feito em Libras pela primeira dama, como já anunciado anteriormente neste trabalho - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a SECADI, foi extinta pelo então ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez⁶⁷, sendo substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação e Secretaria de Alfabetização.

A SECADI era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Com a extinção do órgão, as discussões foram “pulverizadas” entre as Secretarias de Alfabetização e a de Modalidades Especializadas da Educação, o que acarretou em mudanças profundas, como a retirada das pautas da comunidade LGBT e sobre diversidade das novas Secretarias⁶⁸.

Ainda em consequência da extinção da SECADI, foram criadas a Diretoria da Pessoa com Deficiência do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos e a

⁶⁷O impacto da iniciativa pode ser consultado de forma mais detalhada em <http://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/> Acesso em 13.02.2020.

⁶⁸“Bolsonaro elimina secretaria de direitos humanos que incluía LGBTs”. Disponível em <https://www.brasil247.com/brasil/bolsonaro-elimina-secretaria-de-direitos-humanos-que-incluia-lgbts>. Acesso em 13.02.2020.

Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, sendo que ambas as diretoras nomeadas à época⁶⁹ eram surdas, o que teve bastante repercussão entre o movimento social surdo e deu ainda mais visibilidade à Libras e às pautas relacionadas às reivindicações desse grupo social de forma mais ampla⁷⁰.

Abaixo, trago um depoimento de como as nomeações foram recebidas por uma liderança surda de posição político-partidária contrária ao governo e que foi divulgado em sua página pessoal do *Facebook*. Na postagem, a pessoa surda parabeniza a nomeação de Priscilla Gaspar como Secretária Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência:

Ela é pró-Bolsonaro e eu pró-Haddad mas sempre houve respeito entre nós duas mesmo com opiniões divergentes sobre política. Desejo a ela feliz e sucedida jornada como Secretária Nacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos. Nunca antes uma pessoa surda sucedeu este cargo tão importante. É ineditismo neste País e isto me enche de orgulho e esperança por que ela vai dar visibilidade ainda maior para a Comunidade Surda Brasileira! Antes de ela ser pró-Bolsonaro, ela é **Priscilla Gaspar**, mãe de três meninas surdas, licenciada em Pedagogia e Letras Libras. Sim, era minha aluna! E é militante pelas Escolas Bilíngues para/de Surdos em São Paulo. Enfim, mantenhamos vigilantes às políticas públicas destinadas aos surdos brasileiros!!!! Avante Povo Surdo!!!

Imagem 5: Postagem realizada em 28.12.2018, dias antes da posse de Jair Bolsonaro, por liderança surda de oposição ao governo em sua página no *Facebook*. Acesso em 13.02.2019.

Na postagem apresentada, embora sejam destacadas as divergências político-partidárias entre autor do depoimento e a então recém nomeada secretária Priscilla Gaspar, o sentimento de esperança em mudanças para o cenário de educação de surdos fica também evidente, reforçado pelo fato de ambos *serem surdos*. Acima de seus

⁶⁹ A diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, a professora Dra. Karin Strobel, foi exonerada em 10.01.2020, sendo então a surda Crisiane Nunes Bez Batti nomeada para assumir o cargo.

⁷⁰Sobre a visibilidade dada à Libras: “*Alçada por primeira dama, Libras tem gargalo de escolas e professores*”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/alcada-por-primeira-dama-lingua-de-libras-tem-gargalo-de-escolas-e-professores.shtml> Acesso em 13.02.2020.

posicionamentos políticos, percebemos que o interesse maior do autor da postagem é que sejam implementadas as reivindicações das pessoas surdas acerca da educação bilíngue que exigem/precisam para si, como apresentado por Campello e Rezende (2014). No âmbito educacional, as autoras surdas afirmam que os intelectuais surdos buscam

[...] uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 72).

É ainda no contexto de reivindicações e militância que Campello e Rezende (2014) apresentam um percurso histórico de lutas da comunidade surda que culmina em “uma mobilização sem precedentes para a inclusão das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação – PNE” (p. 71), após a ameaça do fechamento do Instituto Nacional de Surdos e Educação de Surdos (INES) no ano de 2011 depois da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, e que marcou, segundo as autoras, um grande retrocesso na educação de surdos naquele momento, uma vez que a CONAE rejeitou a proposta apresentada pelos delegados surdos - que defendiam as escolas bilíngues - em favor das propostas que previam a educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino regular.

O projeto de educação inclusiva para surdos defendido pela CONAE, portanto, compreendia a surdez como deficiência, o que *até então* vinha sendo veementemente combatido pelos surdos falantes de Libras, que reivindicavam o reconhecimento de sua condição como uma diferença linguística e cultural - o que justificaria a previsão de existência de escolas bilíngues no projeto, tendo a Libras como língua de instrução nesse contexto⁷¹.

Retomando o depoimento apresentado acima, é nesse momento histórico da militância surda que o autor da postagem afirma ter estado lado a lado com a atual Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos, Priscilla Gaspar, na defesa das escolas bilíngues para surdos junto à

⁷¹ Um detalhamento sobre as diferenças entre a perspectiva da educação bilíngue e a educação inclusiva para surdos e as implicações de cada um dos modelos educacionais podem ser encontrados na obra “*Escola e Diferença: caminhos para a educação a educação bilíngue de surdos*” (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

SECADI, a despeito de suas filiações e divergências políticas atuais. No que se refere às reivindicações que ambos travaram naquele momento histórico, a grande mobilização do movimento surdo foi a manutenção da meta 4 do Plano Nacional de Educação (sancionada pela lei nº 13.005/2014), mais especificamente em seu item 4.7, que diz:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues** e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (PNE, 2014, grifos meus).

Apresentado brevemente o cenário mais recente das reivindicações do movimento social surdo na direção da educação bilíngue, destaco o amplo apoio dado pelo movimento social surdo à criação da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, bem como da Diretoria da *Pessoa com Deficiência* do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos - e aqui, resalto a *reaproximação* das pautas do movimento social surdo com o campo do movimento das “pessoas com deficiências”.

Quando saliento essa *reaproximação*⁷², me refiro à aceitação – que inicialmente foi mais evidente por parte das lideranças surdas nomeadas pelo MEC - de uma concepção conservadora sustentada pelas representações sociais sobre a pessoa surda, construídas a partir da “deficiência”. Um exemplo nesse sentido foi o recente apoio de algumas lideranças surdas ao que foi proposto pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9.765 de abril de 2019⁷³, com a defesa do *método fônico visual* para a alfabetização de alunos surdos, como detalharei adiante.

Entretanto, tais representações sociais (e, no caso do exemplo citado, o ensino da língua portuguesa escrita através do método fônico, que é o cerne da abordagem oralista de educação para surdos) vinham sendo completamente rechaçadas pela comunidade surda, pelos menos, desde meados da década de 1990, como apontam as pesquisadoras e ativistas surdas Campello e Rezende (2014):

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a

⁷² O posterior afastamento dos movimentos surdos do campo das deficiências a partir da publicação da nova Política Nacional de Educação Especial (em setembro de 2020) será apresentado e discutido mais adiante no trabalho.

⁷³ Decreto disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm Acesso em 27.11.2020.

educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo”. Tanto que lutamos para que fosse criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação em que a Feneis tivesse a representação maior para traçar metas e recomendações para a realização da Política Linguística. Enfatizamos, neste GT, a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO, REZENDE, 2014, p. 88).

Exemplifico as minhas impressões sobre a reaproximação do movimento social surdo com o campo das deficiências com as imagens que seguem de postagens de diferentes pessoas surdas, realizadas entre os dias 05 e 10 de janeiro de 2019:



Imagem 6: Liderança surda comemora, em postagem realizada em sua página pessoal no *Facebook*, a nomeação de uma surda para a Secretaria da Pessoa com Deficiência. Evidencio o número de “curtidas” e de compartilhamentos da postagem. Publicação realizada em 05 de janeiro de 2019. Acesso em 14.02.2020.

A imagem acima exemplifica como a nomeação de Priscilla Gaspar foi recebida por muitas pessoas surdas. Já na imagem abaixo, uma pessoa surda parabeniza as lideranças nomeadas, sem questionar a aparente volta das reivindicações do movimento social surdo a uma secretaria que discute mais amplamente questões mais específicas sobre as “pessoas com deficiências”:

Parabéns, profª doutora surda Karin Strobel é oficialmente diretoria de políticas de educação bilíngue para surdos no Ministério da Educação em Brasília.

Boa sorte. estamos com você.

Nossa amiga surda querida Priscilla Gaspar é também oficialmente nova secretária Nacional Sobre Direitos Humanos das pessoas com Deficiência no Ministério dos Direitos Humanos.

Deus abençoe vcs e bom trabalho!



Imagem 7: postagem realizada em comemoração às nomeações das lideranças surdas para cargos junto ao MEC realizado em página pessoal de uma pessoa surda apoiadora do governo. Postagem publicada em 10 de janeiro de 2019. Acesso em 14.02.2020.

Ainda sobre o cenário de constituição de novas Secretarias, ressalto também o quanto o posicionamento conservador das lideranças surdas (agora com aparente “poder político”) e de *uma parcela* do movimento social surdo tem se voltado a essencialismos identitários, o que parece não reflete o “artefato político surdo” - como posto por Schmitt, Strobel e Vilhalva (2007), que até recentemente aproximava as exigências do *povo surdo* das reivindicações de *outros povos*, inclusive na esfera educacional, “direcionado em uma filosofia para a educação cultural” (p. 91). Nesse sentido, como defendido por esses pesquisadores surdos, “foi através do esboço sobre as práticas discursivas de diversos povos culturais assim como *o povo negro*, *o povo índio*, *o povo alemão*, *o povo surdo* e outros, é que foi possível desvendar o quanto há uma forte ligação com as relações de transmissão de saberes, conhecimentos e assim surgiu a pedagogia cultural” (SCHMITT, STROBEL, VILHALVA, 2007, p. 91, grifos meus).

Assim, nas palavras de Sousa Santos (2016), o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e de modos de existências heterogêneos (como defendido nas relações entre os *povos* citados acima) é o que configura uma “ecologia de saberes”, em que se sabe “da autonomia de cada um deles na articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles” (SOUSA SANTOS, 2016, p. 33). Quando o movimento social surdo - a partir do que vem sendo defendido por algumas de suas lideranças - parecem se fechar à pluralidade de existências e também à potencialidade de práticas em que diferentes grupos minorizados se aliam em favor da justiça e da dignidade humana

(da defesa dos Direitos Humanos agonísticos, portanto), percebemos o risco de assim se assentarem na “monocultura do saber” (SOUSA SANTOS, 2016), ditada por classes e grupos sociais que monopolizam o conhecimento, as formas de existir, reproduzindo práticas, discursos e fazeres coloniais.

Como um exemplo do que apresento acima, trago a publicação a seguir, realizada em torno de um depoimento dado por Jair Bolsonaro, quando foi questionado a respeito das discussões sobre Direitos Humanos com a extinção da SECADI:



Imagem 8: Postagem realizada pela Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência em sua página pessoal do *Facebook* em 03 de janeiro de 2019. Acesso em 14.02.2020.

Ao apoiar o depoimento dado por Bolsonaro (postando o depoimento em sua página pessoal no *Facebook*), aparentemente, a representante surda Priscilla Gaspar (assim como outros surdos apoiadores do governo) fragiliza uma aliança que vinha sendo estabelecida entre grupos sociais surdos e outros grupos e movimentos sociais que não têm, necessariamente, afinidades com as especificidades das reivindicações/pautas surdas⁷⁴ (no que se refere às questões linguísticas,

⁷⁴ Como um exemplo da relação do movimento surdo com outros grupos minorizados para a construção de outros saberes que não hegemônicos, cito o votação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2011, em que o movimento social surdo teve apoio da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e da

principalmente), mas que coadunam na busca por “uma epistemologia de luta contra a injustiça cognitiva” (SOUSA SANTOS, 2016, p. 35).

Ainda nessa direção, por exemplo, retomo a pauta da defesa dos Direitos Humanos e trago à cena a crise humanitária que na atualidade tem mobilizado discussões sobre a condição dos imigrantes no mundo⁷⁵ e no Brasil⁷⁶. Jair Bolsonaro já deu inúmeros depoimentos de cunho nacionalista e xenófobo⁷⁷ acerca do que pensa a respeito da imigração, chegando a afirmar inclusive que “a maioria dos imigrantes não têm boas intenções⁷⁸”. Cumpre ressaltar que declarações como as de Bolsonaro ilustram como a matriz liberal concebe os Direitos Humanos: como direitos individuais, que privilegia os direitos civis e políticos (SOUSA SANTOS, 2016, p. 43). Esse campo ideológico que compreende os imigrantes como “semi-cidadãos” foi endossado por muitos brasileiros e brasileiras, ouvintes e também surdos, como percebemos com a imagem postada por uma importante liderança surda em seu *Facebook*, manifestando apoio ao que vem sendo defendido por Bolsonaro a respeito:

Educação de Campo na defesa da manutenção das escolas bilíngues para surdos. Mais informações a respeito em: LUCAS, R. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, set./nov. 2010.

⁷⁵“ONU afirma estar ‘profundamente chocada’ com condições de migrantes nos EUA”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/07/onu-afirma-estar-profundamente-chocada-com-condicoes-de-detencao-de-migrantes-nos-eua.shtml> Acesso em 15.02.2020.

⁷⁶“Aliado de Bolsonaro, governador eleito de Roraima quer programa para ‘devolver’ venezuelanos”. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/11/23/antonio-denarium-roraima-venezuelanos-jair-bolsonaro.htm> Acesso em 15.02.2020; “Apenas 5% dos municípios com presença de imigrantes e refugiados no Brasil oferecem serviços de apoio, aponta IBGE”. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/25/apenas-5percent-dos-municipios-com-presenca-de-imigrantes-e-refugiados-no-brasil-oferecem-servicos-de-apoio-aponta-ibge.ghtml> Acesso em 15.02.2020.

⁷⁷“Bolsonaro defende muro de Trump e critica imigrantes”. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/bolsonaro-defende-muro-de-trump-e-critica-imigrantes/a-47972803>; “Bolsonaro elogia tratamento de Trump a imigrantes latinos”. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/república/breves/bolsonaro-elogia-tratamento-de-trump-a-imigrantes-latinos/> Acesso em 15.02.2020.

⁷⁸“Nos EUA, Bolsonaro disse que a maioria dos imigrantes não tem boa intenção”. Disponível em <https://jornalggn.com.br/politica/nos-eua-bolsonaro-disse-que-a-maioria-dos-imigrantes-nao-tem-boa-intencao/>. Acesso em 15.02.2020.



Imagem 9: Postagem compartilhada no dia 09 de janeiro de 2019 na página pessoal do Facebook de uma liderança surda, em que ela comenta “Os brasileiros são a prioridade!!!”. Acesso em 15.02.2020.

Para construir uma prática contra-hegemônica de Direitos Humanos, Sousa Santos (2016) afirma que é necessário um trabalho político e intelectual assentados, por um lado, no “trabalho político dos movimentos e organizações sociais que lutam por uma sociedade mais justa e mais digna; só à luz desse trabalho é possível definir os termos em que a gramática dos direitos humanos potencia ou limita os objetivos de luta” (p. 53) e, por outro lado, no “trabalho teórico de construção de alternativa dos direitos humanos de modo a despojá-los da ambiguidade que lhes tem garantido o consenso que gozam. O trabalho teórico visa precisamente desestabilizar esse consenso” (p. 53).

Assim, a partir do que importantes representantes surdos vem defendendo junto ao governo (como ilustrado com o exemplo anterior), percebemos que aparentemente não estão sendo articuladas por essas lideranças surdas formas de desestabilização de um consenso de uma ordem hegemônica (ouvinte e, nesse caso, colonialista e xenófoba) já estabelecida. Nesse sentido, o que discuto aqui, mais que um discurso observado

apenas no movimento social surdo, é o fato de que, como aponta Boaventura de Sousa Santos,

[...] gradualmente, o discurso dominante dos direitos humanos passou a ser o da dignidade humana consoante com as políticas liberais, com o desenvolvimento capitalista e suas diferentes metamorfoses (liberal, social-democrático, dependente, fordista, pós-fordista, fordista periférico, corporativo, estatal, neoliberal, etc.) e com o colonialismo igualmente metamorfoseado (neocolonialismo, colonialismo interno, racismo, trabalho análogo ao trabalho escravo, xenofobia, islamofobia, políticas migratórias repressivas, etc.). Temos pois de ter em mente que o mesmo discurso de direitos humanos significou coisas muito diferentes em diferentes contextos históricos e tanto legitimou práticas revolucionárias como práticas contrarrevolucionárias (SOUSA SANTOS, 2016, p. 49).

Portanto, é no bojo desse contexto social paradoxal e de múltiplas tonalidades ideológicas, que percebemos que em muitos momentos o movimento social surdo acaba “pegando carona” no conservadorismo que se acentua no atual cenário brasileiro e assumindo, por questões político/partidárias e ideológicas, o “mito do complô”, que tem a demonização de um grupo social real ou imaginário como um pilar importante (MESSENBURG, 2019), o que dá novos contornos para as reivindicações do movimento social surdo que, da mesma forma que outros agrupamentos humanos, estão sujeitos ao capitalismo e às “transformações subjetivas provocadas pela hegemonia neoliberal, no sentido do fortalecimento do egoísmo social e da recusa à redistribuição e à solidariedade” (MESSENBURG, 2019, p. 46).

Nesse ensejo, ainda como exemplo de como os movimentos sociais surdos vêm se deslocando do que vinham reivindicando junto com demais grupos sociologicamente minoritários, trago uma postagem publicada por uma ativista surda em sua página pessoal no *Facebook* em que ela questiona, ironicamente, o “apoio” (na realidade, a *ausência* de manifestações de apoio) dado pelo movimento feminista ao discurso feito por Michelle Bolsonaro na posse presidencial:



Imagem 10: Publicação feita em 01 de janeiro de 2019. Notícia compartilhada disponível em <https://noticiastudoaqui.com/artigo/2019J02iQm315c2cdbe7>. Acesso em 22.02.2020.

É interessante notar, a partir dessa publicação, como os movimentos mais conservadores e avessos às pautas progressistas de organizações como os movimentos feministas, se utilizam estrategicamente da inversão de suas reivindicações e ações para desqualificá-los e até mesmo aniquilá-los, em uma lógica do “outro como inimigo”, que “enfraquece a democracia até esvaziá-la de sentido e impõe a lógica do confronto de ‘nós’ contra ‘eles’” (GALLEGO, 2019, p. 96).

Nesse mesmo modo de operar, a parcela mais conservadora do movimento social surdo, aparentemente, também tem adotado essa lógica em nome da defesa de *seus* direitos linguísticos (de sua *cultura, da identidade e das pedagogias surdas*); contudo, destaco uma característica importante: a liderança surda conservadora reivindica os direitos para os surdos posicionados ideologicamente no que se convencionou chamar de direita⁷⁹ do espectro político, não necessariamente para *todas* as pessoas surdas.

Assim, a “lógica do inimigo” dentro do próprio movimento social surdo pode ser exemplificada na seguinte postagem:

⁷⁹A respeito, Messenberg (2019, p. 27) explica que “No ensaio “*Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*” (1995), Bobbio salienta que a direita e a esquerda não se apresentam concretamente na política como bloco homogêneos ou coerentes, mas que se pode assumir que a esquerda se orienta de uma forma ampla para a igualdade entre os homens e para a mudança da ordem social, enquanto a direita concebe a desigualdade como algo intrínseco à humanidade e mantém o apego às tradições e a preservação do ordenamento societário”.

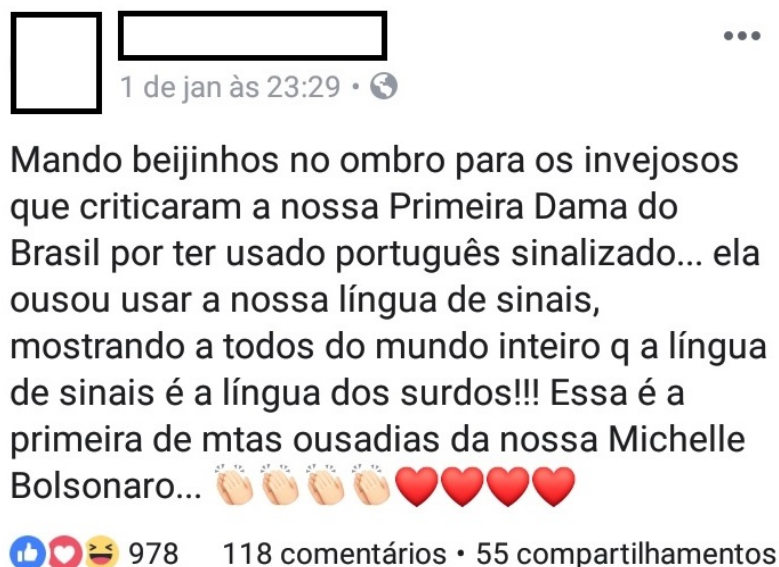


Imagem 11: Publicação realizada em página pessoal de liderança surda no *Facebook*. A postagem foi realizada em 01 de janeiro de 2019. Acesso em 11.01.2019.

Ironicamente, a autora da postagem se dirige a outras lideranças e pessoas surdas contrárias ao discurso realizado em Libras pela primeira-dama e, a despeito de quaisquer críticas que possam ter sido feitas sobre *o conteúdo do que foi dito*, a autora da publicação responde apenas às críticas sobre a sinalização de Michelle Bolsonaro e sobre seu aparente “pouco domínio” da Libras (na postagem, ao se referir ao “português sinalizado”⁸⁰). A frase “*beijinhos nos ombros para os invejosos*” já convoca a separação entre o *nós* (surdos que apoiam as “*muitas ousadias da nossa Michelle Bolsonaro*”) e os *outros, os inimigos*, os surdos “*invejosos*”.

Aqui, destaco o fato dos “inimigos” serem, nesse caso, *também os surdos*, o que dá nova roupagem para a própria militância surda que até o ano de 2015, aproximadamente, tinha de forma mais ampla como o “inimigo a combater” o *ouvintismo*, através de “algumas resistências políticas cotidianas contra a perspectiva hegemônica de ensino de surdos proposta pelo apagamento das diferenças, que tem sido gerida para a massificação de um ensino pensado para um público ouvinte” (MARTINS, 2008, p. 86) - como já discuti anteriormente.

Para Messenberg (2019), a construção da imagem dos supostos “inimigos” é possível porque, na atualidade, vivemos sob a “retórica da personificação do mal, a qual se aproxima de forma característica aos delírios de perseguição” (p. 39). Nesse sentido,

⁸⁰A tradução palavra-por-palavra, do português para a Libras corresponde ao que chamamos de “português-sinalizado”, que na grande maioria das situações é inadequado às necessidades enunciativas produtoras de sentido nas línguas de sinais - o que também acontece quando se trata do mesmo processo em língua orais. A respeito, consultar Santiago (2012).

a autora afirma que a “narrativa mítica do complô”, como citado, se dá a partir da existência de indivíduos e movimentos sociais que alimentam fobias e preocupações generalizadas, acirrando discursos que incitam a violência e a intolerância. Esses grupos

mostram-se fartamente preconceituosos, ratificando que as diferenças entre “nós” e “eles” são de fundo e irreconciliáveis. Arregimentam igualmente públicos que, desorientados em meio a uma crise que, além de econômica e política, é também cultural, sentem-se ameaçados pelo desmoronamento de seu mundo, sendo facilmente cooptados para a defesa de causas anti-igualitárias e soluções despóticas (MESSENERG, 2019, p. 40).

A esse respeito, compreendo a “rachadura” dentro do próprio movimento social surdo também a partir do que propõe Pinheiro-Machado (2019), quando apresenta como “revoltas ambíguas” aquelas em que o neoliberalismo atua “como uma máquina de moer coletividades, desdemocratizar, desagregar e individualizar” (p. 49). Ainda de acordo com a autora, “a ambiguidade não é um lugar no qual conseguimos nos manter por muito tempo. Assim, a radicalização das pessoas que se engajam nessas revoltas ambíguas costuma ser um caminho natural” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 50) - o que poderia justificar o afastamento radical de uma parcela do movimento social surdo das pautas relacionadas a outros grupos minoritários como destacado até aqui.

Nesse cenário, percebemos que o território surdo (embora movente, a partir de marcas e fluxos moleculares) têm sido de/marcado pelo tensionamento operado por *linhas duras*, que, como citado, são aquelas que “demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas, enfim, representam os modos mais seguros e violentos de existência” (COSTA; AMORIM, 2019, p. 921).

Contudo, é preciso considerar que “a turbulência que está a ocorrer na constelação dos direitos humanos [...] ao mesmo tempo permite revelar novas possibilidades contra-hegemônicas” (SOUSA SANTOS, 2016, p. 95), quando, por exemplo, percebemos que uma parcela do movimento social surdo, justamente por não estar alinhada ao que vem sendo instituído pelo governo, tem se rebelado contra o cenário de retrocessos e desdemocratização, também através das mídias digitais, uma vez que “as redes sociais da internet são espaços de autonomia, muito além do controle de governos e empresas - que, ao longo da história, haviam monopolizado os canais de comunicação como alicerces de seu poder” (CASTELLS, 2017, P. 17).

Da forma como posso ver e compreender, com as manifestações contrárias ao governo, os surdos que defendem pautas progressistas vêm sistematicamente

questionando as medidas e ações tomadas pelas lideranças surdas no MEC, bem como sua explícita *convivência* com pautas que, ou retrocedem no que diz respeito às reivindicações e lutas históricas do ativismo surdo, ou ferem a dignidade e os direitos de outros grupos minorizados. Tais manifestações demonstram a operação das linhas flexíveis no *território surdo*, responsáveis por esses pequenos desvios nos territórios, já que são como “pequenas rachaduras nos territórios mais endurecidos, causando pequenas mutações no já estabelecido, no que está marcado ou prometido às repetições sintomáticas” (COSTA; AMORIM, 2019, p. 921).

A esse respeito, apresento duas postagens abaixo que ilustram o posicionamento de uma liderança surda veementemente contrária à extinção da SECADI. O ativista surdo busca explicitar com suas postagens o cenário de contradições e retrocessos no qual a educação de surdos se encontra - mesmo que, paradoxalmente, tenham sido atribuídos cargos em secretarias junto ao MEC para pesquisadores e lideranças surdas, como apresentado.

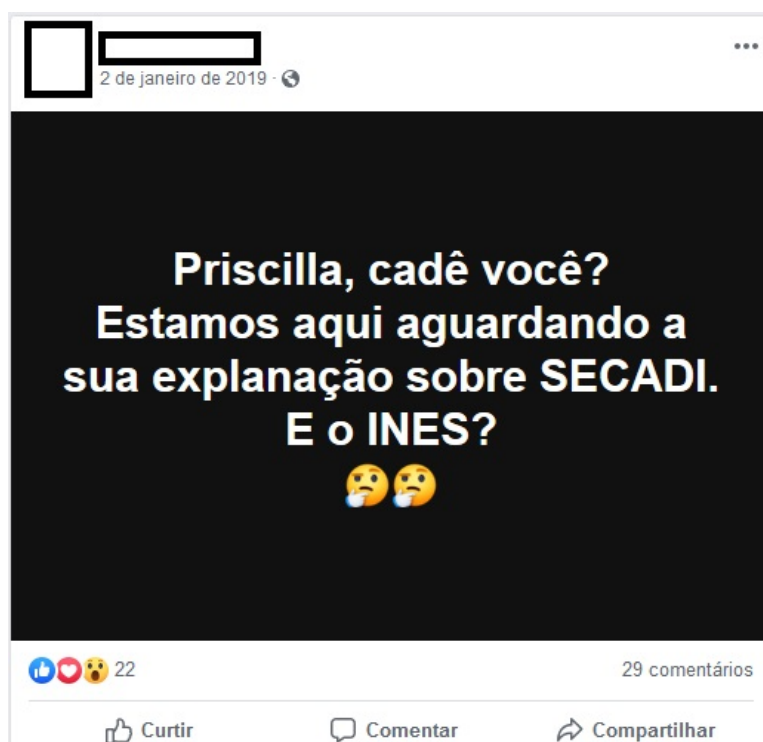


Imagem 12: Postagem realizada no dia 02 de janeiro de 2019, na página pessoal de liderança surda no Facebook. Acesso em 17.02.2020.

Diante da postagem apresentada acima, notamos uma ação de disputas de forças distintas que vêm constituindo o *território surdo*. Nesse ínterim, é possível perceber que ele é esquadrinhado, identificado e disputado por todas as pessoas que o ocupam e que, apesar de os mecanismos sociais buscarem a codificação dos processos,

forçando um movimento contrário às linhas flexíveis e de fuga - em uma força centrípeta que tenta impedir que os fluxos fujam e se dispersem -, existem, dentro deste mesmo território, a tentativa de “processos de diferenciação permanente”, que Guattari (1993, p.45) chama de *revolução molecular*. Nesse sentido, o autor afirma que “o caracteriza os novos movimentos sociais não é somente uma resistência contra esse processo geral de serialização da subjetividade, mas também a tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, processos de singularização subjetiva” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p.45).

Se nem todo o movimento social surdo foi cooptado pela “força da subjetividade capitalística que se produz tanto ao nível dos opressores, quanto dos oprimidos” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 44) - em processos de *reterritorialização* - notamos, assim, que uma parcela deste grupo é capaz de *tentar* uma singularização subjetiva, na movimentação de linhas flexíveis que “fazem irromper um desmantelamento potencial” (COSTA; AMORIM, 2019, p. 921).

Nesse ensejo, percebo uma parcela no movimento social surdo engajada em buscar possibilidades de desvio e de “afrontamentos sociais [que] não são mais apenas de ordem econômica [mas que se dão] também entre as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver sua existência” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 45). Como um exemplo deste “afrontamento social” neste contexto, trago a postagem abaixo:



Imagem 13: Liderança surda questiona o fechamento da SECADI em postagem realizada em 02.01.2019 em sua página pessoal do Facebook. Acesso em 22.02.2020.

Nesse cenário de “atmosfera sinistra que envolve o planeta”, em que somos tomados (surdos e ouvintes) por “partículas tóxicas do regime colonial-capitalístico” (ROLNIK, 2018, p. 29), na postagem acima, uma liderança surda questiona o apoio dado por ampla parcela do grupo social surdo à posse de Jair Bolsonaro (principalmente após o discurso de Michelle Bolsonaro em Libras), demonstrando uma “vontade radicalmente distinta daquela que quer conservar a cartografia em curso” (ROLNIK, 2018, p. 65). Indignação é demonstrada na pergunta: “*e o transe de ontem, continua⁸¹?*”.

A pergunta desse representante surdo anuncia que é preciso resistir ao que chamou de “transe” ou, em outras palavras, resistir ao “próprio campo da política de produção da subjetividade e do desejo dominante no regime em sua versão contemporânea - isto é, resistir ao regime dominante em nós mesmos - o que não cai do céu, nem se encontra em alguma terra prometida” (ROLNIK, 2018, p. 36). Ainda nessa direção, segundo Rolnik (2018, p. 36),

Insurgir-se nesse terreno implica que se diagnostique o modo de subjetivação vigente e o regime de inconsciente que lhe é próprio, e que se investigue como e por onde se viabiliza um deslocamento qualitativo do princípio que o rege. Sem isso, a tão aclamada proposta de reapropriação coletiva da força criadora como profilaxia para a patologia do presente não sairá do laboratório das ideias, correndo o risco de permanecer confinada no plano imaginário e suas belas ilusões alentadoras - elas mesmas dispositivos de captura (ROLNIK, 2018, p. 36).

Nesse ínterim, Sueli Rolnik (2018) pode nos ajudar na compreensão do que, em um primeiro momento, parece se configurar como um cenário completamente contraditório: a “adesão” de uma parcela do movimento social surdo às políticas atuais que, embora divulgadas como *revolucionárias* (como o primeiro discurso em Libras da história ou a entrada de representantes surdos no MEC), acabam por designar um “inconsciente colonial-capitalístico”, constituído a partir de uma “política de inconsciente dominante, a qual atravessa toda sua história, variando apenas suas modalidades junto com suas transmutações e suas formas de abuso da força vital de criação e cooperação. Nesse sentido, podemos também designá-lo por ‘inconsciente colonial-cafetinístico’” (ROLNIK, 2018, p. 36).

⁸¹ Interessante notar que a pergunta (mesmo que não intencionalmente), acaba retomando o título da obra organizada por Rosana Pinheiro-Machado e Adriano de Freixo “Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização” (2018).

Compreendo que a “cafetinação das subjetividades” (ROLNIK, 2018), nesse cenário, foi possível pela crise multidimensional na qual o país encontra-se mergulhado. Ainda nessa direção, concordando com Pinheiro-Machado (2019, p. 160), acredito que

ainda que a penúria política tenha dado o primeiro pontapé entre os eleitores que se sentiam desamparados socialmente, o conservadorismo, o fundamentalismo religioso, a crise política, as *fake news* e o fator de ‘efervescência social’ do final das eleições arrastaram milhões de pessoas na onda de contágio. (p. 160)

Para que possa haver um “protesto dos inconscientes”, ou seja, uma resistência a esse regime de inconsciente colonial-cafetinístico - introduzida pelo capitalismo financeirizado e neoliberal - é preciso uma atenção constante e, de acordo com Rolnik (2018, p. 37) “um trabalho de investigação que só pode ser feito no campo da própria experiência subjetiva”.

Desse modo, é possível identificar também uma multiplicidade heterogênea de processos micropolíticos de resistência, que podem ser potencializados com a retomada da força vital de processos de singularização, de criação e de cooperação no movimento social surdo (como as encontradas no início dos movimentos sociais surdos, ou mesmo na época da CONAE em 2010, como assinalai anteriormente). São essas forças que caracterizam uma potência vital e que produzem e criam

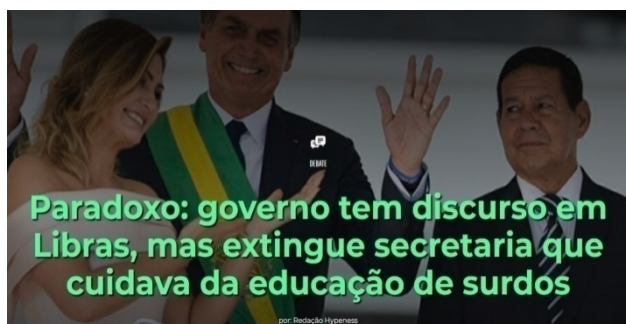
as condições para a formação de um corpo coletivo comum cuja potência de invenção, agindo em direções singulares e variáveis, possa refrear o poder das forças que prevalecem em outras constelações - aquelas que se compõem de corpos que tentam cafetinar a pulsão vital alheia ou que se entregam a sua cafetinação. Com essas sinergias, abrem-se caminhos para desviar tal potência de seu destino destruidor (ROLNIK, 2018, p. 39).

A recepção da extinção da SECADI por alguns surdos nos mobiliza a pensar a respeito de tudo que essa ação do governo representa e implica, considerando que os fenômenos de violências e preconceitos envolvem também dimensões do desejo e da subjetividade.

Nessa direção, o que temos visto é um movimento do governo em que a norma é, sem dúvida, estratégia voraz para a classificação, a nomeação, o agrupamento e a representação que reduz toda diferença, numa base que pretende ser igualitária (conforme as epistemologias dominantes, como nos alerta Sousa Santos, 2019): ao incluir, exclui inúmeras singularidades, pois trabalha pela homogeneidade colonizadora

(e, nesse sentido, uma homogeneidade heteronormativa, branca, de classe média, logocêntrica, etc.).

Tomando essas considerações, discuto a seguir a divulgação e a defesa do método fônico visual como (também) um dos *acontecimentos* que vêm ocasionando (re)fluxos e movimentando os territórios surdos, como apresento a seguir.



E... (dos acontecimentos)

O método fônico visual

Em uma retrospectiva histórica sobre como o movimento social surdo foi se constituindo no país, Brito (2016) aponta que, no Brasil, as pessoas surdas vêm reivindicando por seus direitos, mais destacadamente, desde o século XIX (com a fundação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, no Rio de Janeiro), mas foi no início da década de 1980 que os surdos se engajaram mais fortemente na organização de movimentos em que reivindicavam “cidadania plena” (BRITO, 2016, p.767). Assim, as primeiras manifestações políticas de surdos na história brasileira - que pautavam principalmente os direitos sociais ligados à integração social, à acessibilidade e à comunicação - acontecem quando o país vivia “um clima de reativação e expansão dos movimentos de diversos setores da sociedade, como operários, moradores de bairros populares, mulheres, negros e homossexuais, que decorria do processo de abertura política e redemocratização” (BRITO, 2016, p. 766).

Contudo, o papel e a importância da Libras e seu reconhecimento como uma língua natural, completa e equivalente do ponto de vista gramatical às línguas orais, aparece pela primeira vez em um documento intitulado *As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos*, já no início da década de 1990 (FENEIS, 1993). Segundo Brito (2016),

Esse documento pode ser visto como uma evidência da interação que se constituiria, por várias razões e em diferentes contextos – desde a participação de surdos como sujeitos de pesquisas linguísticas até a atuação deles como instrutores de libras em projetos de educação bilíngue – *entre um conjunto de intelectuais, principalmente do campo da linguística, da educação dos surdos e da surdez, e ativistas surdos, e que propiciara um intercâmbio de conhecimento e experiências que acabou por imprimir novas ideias e sentidos ao ativismo político de alguns membros do movimento surdo* (grifos meus, p. 767).

Ao longo desse processo, surdos e ouvintes “apoiadores”⁸² (SOUZA, 2013, p. 9) passaram a se mobilizar no sentido de garantir o reconhecimento da Libras no país (apoiados pelas mudanças na legislação brasileira, a partir de meados dos anos 2000, como já citado) e o direito das pessoas surdas à educação bilíngue (proposta que defende a Libras como língua de instrução e o Português em sua modalidade escrita como segunda língua), dentre outras reivindicações. Nesse cenário, Souza (2013) evidencia que “o papel de legitimação do discurso surdo no Brasil ainda requer, *lamentavelmente*, a presença ouvinte” (p. 11, grifo meu), denunciando um pensamento colonial que, até aquele momento, parecia ser predominantemente ouvinte e que alicerça a compreensão da diferença surda como deficiência, não abrindo espaço para o outro, mas sim concedendo a ele algum espaço de tolerância (o que acaba sendo funcional ao sistema colonizador).

Essa perspectiva revela um multiculturalismo ou uma interculturalidade como “tema da moda” (WALSH, 2012), ou seja, como uma política intercultural que propõe o intercâmbio de culturas para instaurar “uma ordem para o bem comum” (LINS, 2016, p. 168) sob a ótica, claro, de quem detém o poder para instaurar a *sua ordem*, a partir de seus juízos de valor.

Nesse contexto, os discursos em defesa da diversidade cultural “levam a uma contenção da diferença [...] [o que] possibilita a permanência do racismo”⁸³ (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013, p. 151), escamoteando relações assimétricas de poder marcadas, naquele momento histórico, pelas relações entre ouvintes e surdos. “Tolerando” o outro em sua diferença, os contextos de poder são minimizados e os

⁸² Souza (2013) chama define os “ouvintes apoiadores” como “aqueles que apóiam, que incentivam e oferecem suporte, trazem consigo a delimitação de uma fronteira explicitamente estabelecida pelas lideranças surdas: aquele que apoia não pertence ao mesmo grupo daqueles a quem oferece suporte” (p. 10).

⁸³ A respeito da formação de uma variedade surda da raça humana - e de como ela deveria ser veementemente combatida, a partir da concepção eugenista de Graham Bell – consultar Silva e Souza (2016).

discursos e práticas são trazidos à cena com uma roupagem aparentemente democrática. Na esteira do pensamento derridiano, no movimento de tolerar e “respeitar” o outro, são estabelecidas condições, um contrato, um tipo de “hospitalidade hostil” na qual há a “[...] abertura em pacto policiado; daí os direitos e deveres, as fronteiras, os passaportes e as portas, daí as leis a propósito de uma imigração cujo ‘fluxo’, como se diz, precisa ser ‘controlado’” (DERRIDA, 2004, p. 249).

Portanto, na acepção de hospitalidade como condição, enquanto em uma ponta das ações políticas, sociais e educacionais relacionadas aos surdos e seus direitos, pudemos acompanhar conquistas, ganhos e reivindicações sobre a necessidade do reconhecimento da Libras e da diferença surda (partindo de movimentos de ações afirmativas dos surdos no país), observamos, em contrapartida, retrocessos⁸⁴ no que diz respeito ao reconhecimento, valorização e, principalmente, protagonismo da Libras nos mais diversos espaços sociais (principalmente, no contexto educacional), como salientado anteriormente.

Essas “disputas” (mais marcadas como lutas de poder-saber entre surdos e ouvintes) podem ser exemplificadas por algumas discussões e eventos no país que ocorreram em diversos momentos históricos, a partir da década de 1980 (como citado), sendo que, mais recentemente, destacarei a grande discussão que aconteceu entre os anos de 2013 e 2014 a respeito do fechamento das escolas bilíngues para surdos (SOUZA, 2013; PNE, 2014; SAVIANI, 2014) e, mais adiante no trabalho, sobre o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020⁸⁵, que traz a discussão sobre a educação bilíngue para surdos novamente à cena.

Na esteira do discurso de “educação para todos” – reflexo também do que vem sendo proposto pela modernidade como “Direitos Humanos universais” (SOUZA SANTOS, 2013; 2014) – a discussão sobre políticas públicas para a chamada “educação especial”⁸⁶ versou sobre a inclusão “necessária” dos surdos no ensino regular, tendo

⁸⁴ Ao longo do ano de 2019 pudemos acompanhar medidas anunciadas pelo Governo Federal, como o Programa Pátria Voluntária e o decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019 do Governo Federal que extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos especificados, dentre eles tradutores e intérpretes de Libras. Sobre esses retrocessos e a repercussão entre a comunidade e lideranças surdas, discutirei mais detidamente a partir das análises de alguns episódios que apresento no capítulo 3.

⁸⁵ Decreto disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 25.10.2020.

⁸⁶ De acordo com a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), a educação especial “integra a proposta pedagógica da escola regular, buscando eliminar as barreiras para a plena participação de seu público alvo – alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e

como justificativa a necessidade do fechamento de escolas acusadas de segregar, de separar, de tolher a possibilidade das crianças surdas de conviverem com as outras crianças⁸⁷. Na prática, o acolhimento hostil da diferença surda simulado em “inclusão” pode ser observado em

modelos de inclusão [que apresentam], por exemplo, disponibilização de intérpretes para crianças, as quais ainda desconhecem a língua de sinais; oferecimento de aulas exclusivamente em português com proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno; ou simplesmente a inserção do aluno em uma sala de ouvintes, sem qualquer modificação didática ou curricular (LINS; NASCIMENTO, 2015, p. 34).

Portanto, no que se refere à educação de surdos, temos acompanhado um processo histórico de propostas educacionais e práticas pedagógicas que, quando não se apresentam escancaradamente separatistas/segregacionistas – como o proposto pelo “atendimento educacional especializado⁸⁸” (AEE) pode ser também compreendido – coadunam com práticas inclusivistas, nas quais a lógica predominante é a de que os surdos devem ser surdos em Português por dever e em Libras por concessão⁸⁹.

Dessa forma, é possível observar que quando a discussão sobre surdez é trazida à cena, polarizações tendem a aparecer, delimitando possíveis territórios nos quais transitam a discussão: surdos *versus* ouvintes; surdos falantes de Libras *versus* surdos oralizados⁹⁰; Libras *versus* Língua Portuguesa; sinalização *versus* oralização; escrita de sinais (*signwriting*) *versus* Português escrito; Surdos (grafado com “S” maiúsculo, em

altas habilidades, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Disponível em <http://diversa.org.br/faqs/publico-alvo-da-educacao-especial/>. Acesso 01/08/2018.

⁸⁷ Mesmo quando aparentemente os surdos têm suas reivindicações atendidas, mecanismos de controle e assujeitamento – através de políticas públicas, por exemplo – acabam por impossibilitar processos de educação bilíngue como exigidos pelos surdos, como apresentado pela líder e militante surda Patrícia Rezende em evento realizado na UNICAMP em 2015. Em sua apresentação, Rezende ilustra o caso da escola municipal bilíngue fundada em 2012 na cidade de Sumé (PB). Segundo ela, “quando a prefeitura de Sumé tentou cadastrar a escola no censo escolar do INEP, para começar a receber verbas do FUNDEB, a única opção disponível pelo sistema de cadastramento era a inscrição como ESCOLA INCLUSIVA + AEE... Por isso a escola foi fechada e os alunos alocados nas escolas inclusivas...” (REZENDE, 2015, p. 157).

⁸⁸ O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em 04.10.2019.

⁸⁹ A esse respeito, Castelano (2018) salienta que “[...] os direitos lingüísticos podem ser garantidos por leis, ainda que a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real” (p. 34).

⁹⁰ Surdos oralizados são aqueles que, após longos processos de reabilitação fonoaudiológica e, em muitos casos, com o auxílio de próteses auditivas, apresentam condições de se comunicar pela modalidade oral da língua portuguesa. Usualmente nos referimos aos surdos oralizados como aqueles que não se comunicam através da Libras, embora possam fazer uso de ambas as línguas, a depender do contexto.

defesa de uma concepção socioantropológica da surdez) *versus* surdos (grafado com “s” minúsculo, em uma concepção clínico/terapêutica da surdez⁹¹) – dentre tantos outros possíveis binarismos entre os territórios que se propõem a legislar sobre o cenário da surdez – e sobre o “*ser surdo*”, consequentemente.

Tais polarizações estão situadas em um movimento histórico já conhecido em que os etnocentrismos (re)surgem, em discursos nos quais “[...] o argumento é sempre o mesmo: as populações atrasadas e ignorantes devem, se necessário, ser coagidas a aceitar os benefícios do desenvolvimento” (SOUZA SANTOS, 2013, p. 110).

É nesse ensejo que, em nome de uma suposta normatização/normalização que se acentuou no país a partir de 2019, presenciamos o desmantelamento de secretarias e ministérios importantes e diretamente relacionados aos Direitos Humanos⁹², bem como constantes ameaças e violências ao meio ambiente⁹³, aos povos indígenas⁹⁴, à classe trabalhadora⁹⁵, às crianças⁹⁶, às mulheres⁹⁷, às comunidades LGBT⁹⁸, à liberdade de

⁹¹ De acordo com Bisol e Sperb (2010), “a literatura da área se dedicou amplamente, nos últimos anos, a demarcar as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica (para a qual a noção de deficiência é central) e a concepção socioantropológica de surdez (baseada na noção de diferença)”. Uma ampla discussão de ambas as concepções estão disponíveis, por exemplo, em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>. Acesso em 19/02/2018.

⁹² O exemplo emblemático foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), já no segundo dia do atual governo: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em 16.01.2020. Detalharei essa questão ao longo do texto.

⁹³ “Decisões da gestão Bolsonaro fragilizam controle ambiental”, disponível em : <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/08/decisoes-da-gestao-bolsonaro-fragilizam-controle-ambiental.shtml>; “Após decreto de Bolsonaro, nenhuma multa ambiental foi aplicada no Brasil”, disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/apos-decreto-de-bolsonaro-nenhuma-multa-ambiental-foi-aplicada-no-brasil/>. Matérias acessadas em 16.01.2020.

⁹⁴ “Interesse na Amazônia não é no índio nem na porra da árvore”, diz Bolsonaro”, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/10/o-interesse-na-amazonia-nao-e-no-indio-nem-na-porra-da-arvore-diz-bolsonaro.shtml>; “Invasões a terras indígenas disparam sob Bolsonaro, aponta conselho da CNBB”: disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/09/invasoes-a-terras-indigenas-disparam-sob-bolsonaro-aponta-grupo-ligado-a-cnbb.shtml>. Matérias acessadas em 16.01.2020.

⁹⁵ “Bolsonaro diz que no Brasil há direitos trabalhistas demais”, disponível em <https://noticias.r7.com/brasil/bolsonaro-diz-que-no-brasil-ha-direitos-trabalhistas-demaix-05082019>; acesso em 16.01.2019.

⁹⁶ Como um dos exemplos recentes: “Desmonte do Conanda é mais um ataque à participação social”. Disponível em https://site.cfp.org.br/desmonte-do-conanda-e-mais-um-ataque-a-participacao-social/?fbclid=IwARIXpUZBgaoEIHq44JH_DqIlfq_Bxb-SAdgIIYwsZ2ox5ZKDKyZEoelie8. Acesso em 07.09.2019.

⁹⁷ Para citar apenas um exemplo: “Bolsonaro veta notificação de casos de suspeita de violência contra a mulher”, disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-veta-notificacao-de-casos-suspeitos-de-violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em 18.10.2019.

⁹⁸ Para citar apenas a declaração mais recente (realizada em 07.01.2020) nesse sentido: “Bolsonaro volta a atacar a comunidade LGBT ao comentar sobre educação”, disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-volta-a-atacar-a-comunidade-lgbt-ao-comentar-sobre-educacao/>. Acesso em 16.01.2020.

imprensa⁹⁹ (apenas para citar alguns exemplos), além do que retrocede no próprio cenário da educação de surdos, como discutirei adiante.

No contexto dos movimentos de recrudescimento de direitos (duramente) conquistados e das pautas mais progressistas sendo combatidas com discursos/práticas ultraconservadoras (como anteriormente citado), algumas inclusive alinhadas ao neopentecostalismo¹⁰⁰, acompanhamos um movimento de retrocessos que, em ampla medida, vem sendo incorporado nos discursos, práticas e ações dos próprios grupos minoritários que parecem cooptados pelos discursos conservadores e reacionários hegemônicos¹⁰¹ que têm se alastrado no Brasil e no mundo, em nome de uma suposta “moral”, “da família”, “da segurança dos cidadãos de bem”, “dos bons costumes”, “da religião cristã”, “da educação apartidária e não ideológica”, “da proteção das crianças”, por exemplo.

No que diz respeito à educação de surdos, tais discursos são incorporados, inclusive, por parte de alguns militantes do próprio movimento social surdo que, na atualidade, têm posições políticas bastante importantes junto ao MEC, como já citado. O fato de a primeira-dama ter dado destaque à Libras na cerimônia de posse de Bolsonaro e fazer parte do “Ministério de Surdos e Mudos da Igreja Batista Atitude”, no

⁹⁹ “Bolsonaro prega boicote a veículos de comunicação e ataca jornalistas”, disponível em <https://epoca.globo.com/bolsonaro-prega-boicote-veiculos-de-comunicacao-ataca-jornalistas-24276305> (para citar apenas a ameaça mais recente). Acesso em 04.03.2020.

¹⁰⁰ “Neopentecostais armados atormentam minorias religiosas brasileiras”; disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/12/neopentecostais-armados-atormentam-minorias-religiosas-brasileiras.shtml> Acesso em 16.01.2020.

¹⁰¹ Como exemplos, podemos citar o apoio de alguns representantes indígenas ao atual governo, (<https://www.acritica.com/opinions/indigenas-declaram-em-manaus-apoio-a-bolsonaro>); apoio de representantes da comunidade LBGT (<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/gay-maquiadoreleva-declaracoes-de-presidente-e-vira-defensor-de-bolsonaro.shtml>) e, também, de representantes e muitos membros da comunidade surda (como é possível acompanhar, por exemplo, na página da rede social Facebook “Bolsosurdos 2.0”, https://www.facebook.com/BolsoSurdos-20-2324023994544865/?_tn=%2Cd%2CP-R&eid=ARDvYICFa1EOX8H9WYzhoLp8ISFkMW-AFEAAH8VTtOZcIAGoM_e4tJyA8XqZU7SJKXc6avVFEEQ1c_y7). Links acessados em 16.01.2020. Outro exemplo de bastante repercussão foi a nomeação de Sérgio Nascimento de Camargo para a presidência da Fundação Palmares, no ano de 2019. Sérgio (que é um homem negro) fez inúmeras declarações desqualificando as lutas dos movimentos negros no Brasil, afirmando, inclusive, que a “escravidão foi terrível, mas benéfica aos descendentes” (disponível em <https://gauchazh.clickrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2019/11/novo-presidente-da-fundacao-palmares-ja-afirmou-em-redes-sociais-que-a-escravidao-foi-benefica-para-os-descendentes-ck3htcbla00gm01lloiorqmzo.html>, acesso em 16.01.2020). Após a reação de inúmeros movimentos negros no país, a Justiça decidiu por suspender sua nomeação ao cargo (<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/12/governo-suspende-nomeacoes-dos-presidentes-da-fundacao-palmares-e-iphm.ghtml>, acesso em 16.01.2020). Porém, em fevereiro de 2020 ele voltou ao cargo (<https://exame.com/brasil/com-futuro-incerto-sergio-camargo-volta-a-fundacao-palmares/>. Acesso em 02.06.2020).

Rio de Janeiro¹⁰², foi muito alardeado e, embora tenha gerado certa polêmica¹⁰³, foi bastante comemorado e elogiado amplamente pela comunidade surda e pelas lideranças então nomeadas aos cargos, obviamente.

A esse respeito, a professora surda Karin Strobel, nomeada na época para compor o MEC, no cargo de diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, da Secretaria de Modalidade Especializadas de Educação, chegou a declarar:

O povo deixam de olhar a nós surdos como “coitadinhos” ou “deficientes”... A Primeira-Dama Michelle Bolsonaro ao discursar em Língua de Sinais, ao colocar intérprete de língua de sinais/ língua portuguesa durante o discurso do Presidente Jair Bolsonaro DEU VISIBILIDADE A LIBRAS ... Mas ao convocar um negro Surdo para cantar Hino Nacional, uma surda para ser Secretária em Ministério de Direitos Humanos e uma Surda para Diretora em Ministério de Educação, mostra a todos que os surdos são capazes e iguais!!! Isto é INCLUSÃO e IGUALDADE !!! Isto me comove” (depoimento retirado de página pessoal no *Facebook*. Acesso em 18.10.2019).

É neste ponto que destaco uma “reviravolta” no que vinha sendo pensado como campo desta pesquisa (as *pedagogias surdas*), uma mudança necessária pelo contexto social e político pelo qual temos passado no país. Fez-se urgente a necessidade de repensar os modos como o *território surdo* vinha sendo até agora reivindicado/pensado/criado, mais especificamente no contexto educacional, uma vez que, até então, eram apresentados de modo geral em oposição ao *território ouvinte* e às práticas ouvintistas, aquelas que “designam o surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização” (PERLIN, 1998, p. 59). Naquele momento, embora reconhecidas como plurais, as reivindicações dos movimentos sociais surdos tinham em comum, mais amplamente, a defesa de uma “identidade surda [que] cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. Praticamente esta identidade surda recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda” (PERLIN, 1998, p. 63).

O que temos assistido no cenário atual, entretanto, acena para um momento de aparente transição epistemológica, com o esgarçamento sobre o que vínhamos pensando até então como políticas de identidade - no sentido de serem estratégias de sobrevivência para grupos sociologicamente assujeitados - e a ascensão de um campo

¹⁰² Como noticiado em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/a-mulher-dos-bastidores-saiba-quem-e-michelle-bolsonaro-a-nova-primeira-dama.ghtml> Acesso em 16.10.2019.

¹⁰³ Uma matéria que tensiona as reais motivações para o discurso em Libras, por exemplo, pode ser consultada em: “A caridade de Michelle Bolsonaro e o surdonacionalismo pentecostal como projeto de governo”, <https://catarinhas.info/a-caridade-de-michelle-bolsonaro-e-o-surdonacionalismo-pentecostal-como-projeto-de-governo/> Acesso em 16.01.2020.

problemático nesse sentido, pela abertura que a defesa identitária tem apresentado para a repetição de modelos hegemônicos de (in)compreensão das diferenças, inclusive pelos grupos minoritarizados. Cumpre destacar, nessa direção, que “[...] a abolição da identidade [...] não implica a destruição da diferença como tal, uniformizando a todos. Pelo contrário, ela dá início à liberação e à proliferação de diferenças – diferenças que não assinalam hierarquias sociais” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 416).

Nesse ínterim, temos observado uma espécie de “fratura” dentro do chamado movimento social surdo que, por sua vez, reverbera as polarizações observadas mais amplamente também nos demais cenários sociais e que exemplificarei a partir do depoimento abaixo:

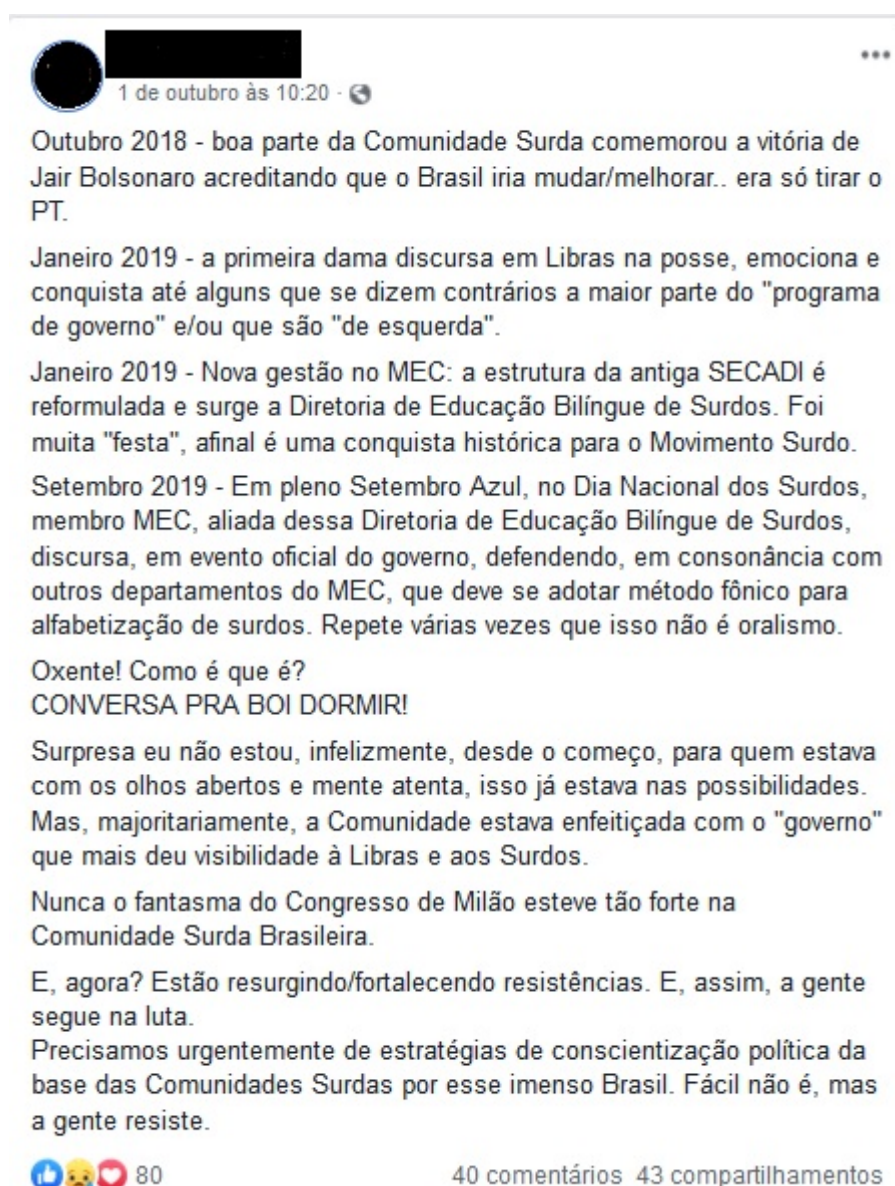


Imagem 14: Depoimento realizado em 01/10/2019 por uma liderança surda do estado de Pernambuco em sua página pessoal da rede social Facebook. Acesso em 18.10.2019.

Como um grande exemplo recente de repetição dos modelos hegemônicos de ensino que já supúnhamos superados, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa escrita (para ouvintes¹⁰⁴ e para surdos¹⁰⁵), retomo também com o excerto acima as discussões geradas pela defesa da volta do método fônico para a alfabetização de crianças e jovens no país, em sua Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e pautada pela recente Política Nacional de Alfabetização¹⁰⁶ (PNA) do MEC, e que se apresenta como mais uma das medidas arbitrárias adotadas por Bolsonaro no combate ao que o atual governo vem, insistentemente, divulgando como “ameaça comunista”¹⁰⁷, mas que na verdade revela “o caráter conservador, e com elementos fascistas, das relações sociais atuais [que] tende a ampliar o controle material e político da educação e, portanto, do trabalho educativo” (CATINI, 2019, p. 33).

É diante desse cenário que em abril de 2019 foi assinado o decreto nº 9.765/19¹⁰⁸ que prevê a adoção do método fônico para a alfabetização de todas as crianças no país. Naquele momento, muitos representantes surdos já demonstravam preocupação a respeito, evidenciando o retrocesso na área (para surdos e também para ouvintes), como trago nas discussões que seguem:

¹⁰⁴ Sobre os métodos para a alfabetização de crianças ouvintes, Morttati (2012) apresenta uma ampla discussão sobre a história da alfabetização no Brasil.

¹⁰⁵ Sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, consultar, por exemplo, Quadros (1997); Gesueli (2006; 2008); Lacerda (2000).

¹⁰⁶ Disponível em <http://alfabetizacao.mec.gov.br/> Acesso em 23.11.2020.

¹⁰⁷ Antes mesmo de sua eleição, Jair Bolsonaro já criticava em suas campanhas eleitorais o “construtivismo” e o educador Paulo Freire, por exemplo, acusando-o de “comunista”, como pode ser consultado em <https://outraspalavras.net/estadoemdisputa/quem-tem-medo-de-paulo-freire/> (acesso em 20.10.2019). A esse respeito, o atual secretário de alfabetização, Carlos Nadalim, chegou a declarar que “Há tanta preocupação em fomentar a socialização e em promover uma visão crítica na criança que resta pouco tempo e pouco investimento para ensinar o básico, o fundamental” (disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46863916>, acesso em 20.10.2019).

¹⁰⁸ Decreto disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/697347146/decreto-9765-19> Acesso em 19.10.2019.



Imagem 15: Depoimento de educador ouvinte do estado do Ceará a respeito de sua preocupação com o decreto 9.765 de abril de 2019, que prevê a adoção do método fônico pela atual Política Nacional de Alfabetização. Nos comentários, o diálogo entre o autor da postagem e uma liderança surda do estado do Rio Grande do Sul. Postagem realizada na rede social Facebook. Acesso em 18.10.2019.

A discussão entre a comunidade surda acalorou-se quando, posteriormente, a proposta do “método fônico visual” foi apresentada e defendida pela Dra. Nídia de Sá (ouvinte) como uma metodologia “possível” para a alfabetização de surdos, no V Fórum de Políticas Públicas para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva, promovido pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos em 26 de setembro de 2019¹⁰⁹. A professora Nídia de Sá é a atual diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do Ministério da Educação, e sua fala no evento foi realizada em uma mesa cuja temática era “Educação”¹¹⁰. Além da professora Nídia, a mesa também foi composta pela professora ouvinte Dr^a Enilde Faulstich, professora doutora Honoris Causa da Universidade de Brasília, pelo surdo Paulo Bulhões, diretor -geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), além da

¹⁰⁹As palestras proferidas estão disponíveis em https://www.youtube.com/watch?v=F7LKjali_9Y&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0p6TBgyNvDFFj12slMi0QAzYznUeLKNAWoO-dfXL1BDL9xsSeEkakm-E. A palestra em defesa do método fônico para a alfabetização também dos alunos surdos proferida pela professora Nídia de Sá pode ser vista a partir dos 56 minutos. Acesso em 18.10.2019.

¹¹⁰A programação completa do evento pode ser consultada em <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/setembro/inscricoes-abertas-forum-debate-politicas-publicas-para-pessoas-surdas-e-com-deficiencia-auditiva> Acesso em 19.10.2019.

então Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, Karin Strobel (pesquisadora surda).

Durante sua fala, a professora Nídia (embora tenha reconhecido que não é professora de Português ou de Libras, professora alfabetizadora ou fonoaudióloga), defendeu o método fônico proposto como Política Nacional de Alfabetização, declarando que

a Política Nacional de Alfabetização está tentando incentivar os professores alfabetizadores a trabalharem com o método fônico, porque as pessoas que trabalham com alfabetização lá na Secretaria de Alfabetização do MEC estão pesquisando as evidências científicas de que essa metodologia dá bons resultados [...] os PCNs optam pelo método global por conta da tradição construtivista que vem no nosso Brasil desde 1980. Mas o que acontece é que não são só os surdos que estão tendo problemas de alfabetização, os ouvintes também! Tem muitos ouvintes com problemas para ler e escrever... (minha transcrição, entre os minutos 59 e 1:01:14)

A respeito das possíveis críticas que poderiam ser feitas ao método fônico para a alfabetização de alunos surdos - também chamado de método oralista (fartamente encontradas em pesquisas na área e bastante conhecidas (GÓES, 1992; GESUELI, 1998; LACERDA, 1998; 2000; BOTELHO, 1999; DORZIAT, FIGUEIREDO, 2003; FERNANDES, 2007 DORZIAT, 2009; VIEIRA, MOLINA, 2018; PINHEIRO, 2019, para citar apenas alguns exemplos) - a professora salientou que

[...] o método fônico na alfabetização de surdos não tem nada a ver com obrigar a falar! Você pode trabalhar com a metodologia fônica para ensinar o surdo a escrever e a ler o Português, não tem nada a ver com fala. Não se trata de oralismo! Quando o MEC está defendendo uma política de alfabetização numa abordagem fônica, não tem nada a ver com dizer que ‘a partir de agora, esquece a Libras, vai ser só língua oral!’[...] A pergunta é: “utilizar o método fônico pode ajudar o surdo a aprender a segunda língua de maneira mais rápida e mais eficiente? Sim ou não?” Essa que é a pergunta. (minha transcrição, entre os minutos 1:06:16 e 1:07:12).

Nessa direção, retomando Strobel (2012), em uma publicação anterior à sua atuação junto ao MEC, observamos que, para além do discurso de “retorno ao mesmo” em relação às práticas de ensino da língua portuguesa escrita para surdos, a defesa do método fônico no contexto da alfabetização de surdos desconsidera as *políticas surdas*, definidas outrora pela autora, como aquelas organizadas pelas comunidades surdas e que

[...] incluem as negociações pelos seus espaços, nas lutas pelos direitos à diferença cultural na educação e nos direitos humanos. As políticas surdas produzem significados culturais com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, suas identidades surdas. Esses significados culturais estão contidos em história cultural, memórias surdas, língua de sinais e outros artefatos que servem de referências para a constituição de uma identidade do povo surdo (STROBEL, 2012, p. 97)

Desse modo, as contradições e paradoxos na relação entre *território surdo e ouvinte* quanto às políticas educacionais são trazidas à cena (inclusive se tomarmos as próprias pesquisas anteriores de Strobel na área e seu posicionamento junto à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue, como citado), parece que não podemos afirmar que na atualidade as práticas ouvintistas/colonizadoras na educação de surdos têm se apresentado como *exclusivamente* de pessoas ouvintes. No exemplo apresentado, após o discurso em defesa do método fônico para a alfabetização de surdos, Nídia de Sá foi aplaudida pelos surdos que compunham a mesa - que sequer problematizaram o posicionamento e, pelo contrário, a parabenizaram pela palestra - o que gerou a indignação de muitos representantes surdos, como ilustro com os comentários abaixo:

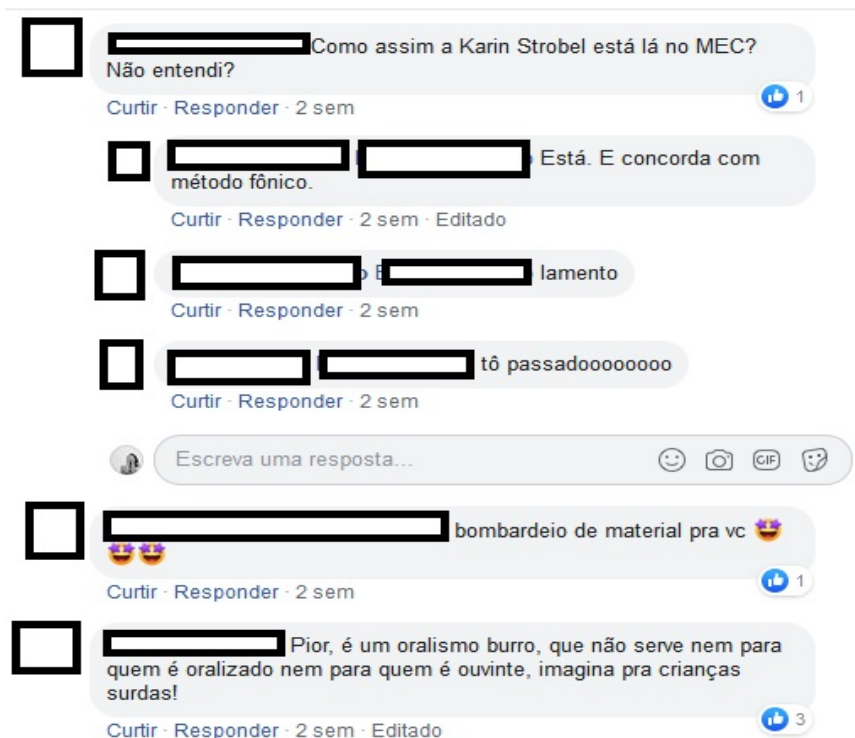


Imagem 16: Comentários entre diferentes sujeitos surdos acerca do posicionamento das lideranças surdas junto ao MEC após pronunciamento em defesa do método fônico. Retirado de página pessoal da rede social Facebook. Acesso em 19.10.209.

Como repercussão da defesa do método fônico (agora fônico visual!), por parte da militância surda alinhada ao MEC¹¹¹, encontro uma discussão (entre surdos e apoiadores ouvintes) que tenta justificar o posicionamento contraditório e que apresento abaixo. Destaco o seguinte comentário (feito por uma pessoa ouvinte):

“Esse pessoal transformou a crítica ao PT (que todos nós fizemos) em antipetismo; e antipetismo em ódio; e *ódio em obediência cega, irrefletida*. Como já estavam na lama, resolveram mergulhar. Muito triste! Mas o bonito é ver a comunidade surda responder imediatamente, antes de qualquer outro setor da educação” (grifos meus).

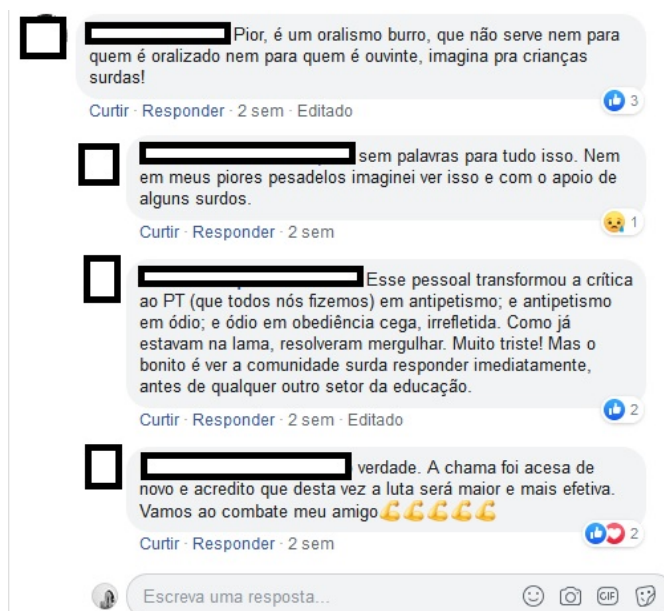


Imagem 17: Repercussão acerca do posicionamento das lideranças surdas junto ao MEC após pronunciamento em defesa do método fônico. Retirado de página pessoal da rede social Facebook. Acesso em 19.10.2019.

A partir desse exemplo, nota-se que é em um cenário bastante conflituoso, marcado, segundo Oz (2016) pelo “desejo de forçar as outras pessoas a mudarem” (OZ,

¹¹¹ Em nota, o Grupo de Trabalho (GT) Libras da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) manifestou repúdio à proposta de Alfabetização de crianças surdas pelo Método Fônico, como defendido pela Diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência, durante o Fórum de Políticas Públicas para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva realizado no dia 26 de setembro de 2019. Assinam o documento pesquisadores e pesquisadoras surdos(as) e ouvintes. A nota pode ser consultada na íntegra em https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hFB3_sFsp8gJ:https://poslinguistica.paginas.ufsc.br/files/2019/10/2019-Carta-ANPOLL-colaboradoresfinal.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d Acesso em 07.03.2020.

2016, p. 29) que notamos que, mesmo os movimentos sociais organizados por grupos sociologicamente minorizados (como os surdos, por exemplo) - tidos nas últimas décadas como celeiros de propostas de existência que extrapolam às lógicas hegemônicas na defesa das criações de epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2019) – não escapam de certa dificuldade de criar e manter processos de produção de epistemologias contra-hegemônicas; ou ainda, nas palavras de Guattari (1993), de “produzir algo que não exista, produzir uma singularidade na própria existência das coisas, dos pensamentos e das sensibilidades” (GUATTARI, 1993, p. 186). Para Oz (2016), isso se dá pelo fato do século XX ser marcado pela “erosão de certezas” que “pode ter provocado o meio século mais carregado de ideologias, seguido do meio século mais ferozmente egoísta, hedonista e voltado para aparatos mecânicos” (p. 28).

Assim, diante das discussões sobre a Política Nacional de Alfabetização e um possível *retorno* do método fônico para a alfabetização de surdos (agora “fônico visual”, aqui já salientado), pondero que, na esteira das reivindicações do movimento surdo pelas *pedagogias surdas*, ao mesmo tempo em que há a potencialidade de produção de um processo de (re) invenção dos sujeitos - a partir da reivindicação da possibilidade de outras existências, de outras estéticas, outros modos de aprender que não os hegemônicos (ouvintes) -, existe o perigo de uma lógica de ensino pela mesmidade, que agora se faz presente *dentro* do próprio movimento social surdo.

Nesse bojo, aparentemente, algumas lideranças surdas vêm aderindo às propostas pedagógicas que apagam as diferenças e à discursos que aproximam a surdez do campo da deficiência (concepção extremamente combatida há alguns anos), como pudemos observar ainda nas discussões trazidas pela fala da professora Nídia de Sá, como no trecho que transcrevo abaixo:

Ninguém está obrigando surdo a falar. O que nós precisamos entender é que *a pessoa surda pode se beneficiar do método fônico, como qualquer pessoa ouvinte também pode [...] O surdo é inteligente, então se você quiser alfabetizar um surdo pela metodologia fônica você pode, pode! Ele tem capacidade sim!* Aí foi quando eu me lembrei da minha filha, porque quando a minha filha era pequena e estava aprendendo a escrever o Português, ela participou de um ensino de alfabetização na metodologia fônica. Eu inclusive fiz um curso de um ano de uma metodologia que se chamava “metodologia verbo tonal” [...] eu fiquei um ano estudando isso para ajudar a minha filha. Olha o nome do método “verbo tonal”, é a mesma coisa de dizer “fônica”. E minha filha é surda! *Eu estava dentro de uma clínica de reabilitação de surdez! Ela estava aprendendo a oralização dentro de uma clínica de fonoaudiologia e eu aprendendo como alfabetizar minha filha numa metodologia verbo tonal.* Qual o problema? (transcrição e grifos meus, entre os minutos 1:08:36 e 1:10:23).

No período de afirmação das singularidades pelo movimento surdo (também no Brasil), os discursos ouvintistas que defendiam o método fônico em práticas oralistas como única maneira de alfabetização para surdos denunciavam, ainda, uma concepção clínica e patológica da surdez, que é retomada de forma explícita também no discurso de Nídia de Sá, conforme destaquei acima (*“Eu estava dentro de uma clínica de reabilitação de surdez! Ela estava aprendendo a oralização dentro de uma clínica de fonoaudiologia e eu aprendendo como alfabetizar minha filha numa metodologia verbo tonal”*), o que fez com que muitas lideranças e representantes surdos, por sua vez, também tenham manifestado publicamente o repúdio aos discursos e posicionamentos apresentados, como segue:



Imagem 18: Posicionamento de liderança surda contrária à “alfabetização fônica visual” para surdos, defendida pela atual Política Nacional de Alfabetização do MEC. Postagem pública retirada de página pessoal do Facebook. Acesso em 19.10.2019.

Ainda a esse respeito, a própria Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) lançou uma nota técnica escrita e assinada por pesquisadores surdos e ouvintes, repudiando veementemente o discurso e afirmando que

existe um equívoco ao se tratar de mapeamento fônico a partir da representação fônica da fala (sons) com alunos surdos. O desenvolvimento da leitura em crianças surdas envolve o mapeamento “fônico” visual a partir de bases fônicas da Libras. O uso da palavra “fônico” atrapalha a compreensão deste processo, pois está relacionado tradicionalmente com as línguas faladas (fones) (FENEIS, 2019, p. 1-2).

Abaixo, a solicitação de um militante surdo para que a nota seja amplamente divulgada:

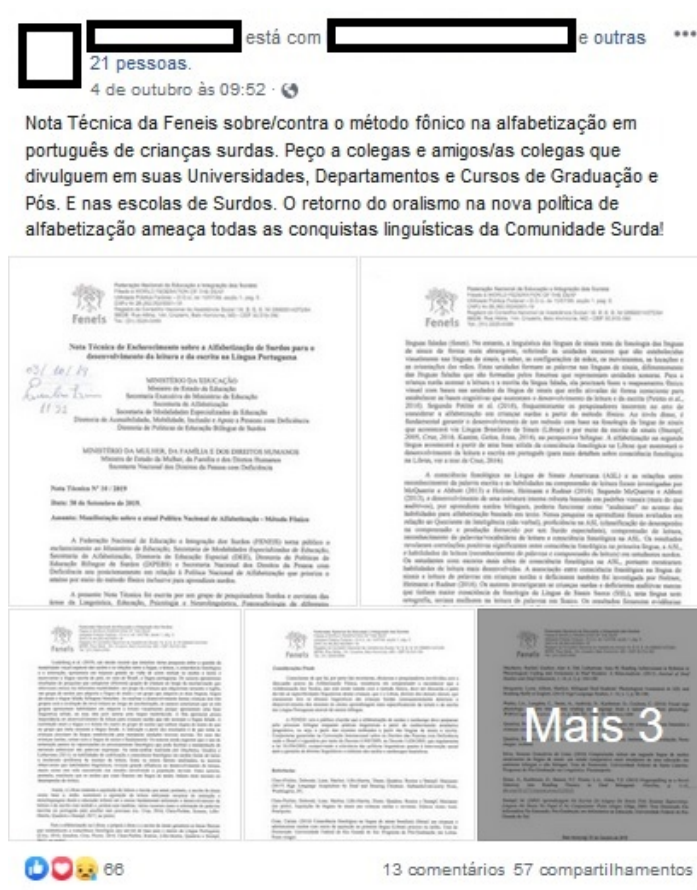


Imagem 19: Posicionamento de liderança surda do estado do Ceará contra o pronunciamento a respeito do método fônico para a alfabetização de surdos.

Nesse contexto, percebo que as *pedagogias surdas* vêm sendo apresentadas pelo movimento social surdo como um constructo, não tendo bases comuns, portanto. Nesse sentido, aparentemente, podemos perceber *pedagogias surdas* (plurais) sendo apresentadas e disputando diferentes *territórios*. Nessa direção, percebe-se que, na atualidade, os lugares de poder ocupados pelas lideranças surdas estão alinhados a um posicionamento político que se pinta, como anunciado e exemplificado anteriormente, como ultraconservador e mostra-se reacionário em inúmeros aspectos.

Desse modo, o que temos constatado na atualidade são *movimentos surdos* que, aparentemente, se lançam para dois grandes diferentes *territórios*, com concepções de *pedagogias surdas* que podem caminhar para fazeres mais emancipatórios ou mais colonizados - como pretendi exemplificar com as discussões apresentadas anteriormente, a partir dos modos como uma parcela do movimento social surdo (principalmente àqueles que hoje têm mais poder para discutir e propor políticas públicas) tem aderido às narrativas que pareciam estar superadas, em nome de um posicionamento político ultraconservador e autoritário¹¹².

O que pretendo destacar neste ponto - considerando as divergências de pensamento e de posicionamento sócio-político existentes dentro do movimento social surdo de modo mais amplo - são as formas como as narrativas acerca da *diferença surda* foram sendo (re)construídas, a partir de um discurso hegemônico atual, que, em última instância, pode moldar uma forma de pensar fundamentada no apagamento das diferenças (e, no caso da relação entre surdos e ouvintes, forjada na lógica das línguas orais).

Assim, em nome “da moral e dos bons costumes” (e do “reconhecimento da Libras” pela primeira-dama, por suposto também do governo), alguns surdos mostram aceitar até a volta da concepção patológica sobre suas vidas e sua educação, aparentemente seduzidos por discursos antigos assumidos por pesquisadores ouvintes da área, mas agora remodelados e até “atrativos” (com novas roupagens, como o caso do método “fônico visual”), seja pelo alinhamento com os pressupostos ideológicos do governo em questão, seja pelo vislumbre de um momento histórico que, de alguma forma, tem sido compreendido por grande parte do movimento social surdo como de reconhecimento e protagonismo sem precedentes - a despeito de como o cenário de barbárie e de retrocessos profundos no que diz respeito à educação reverbera e podem ainda vir a reverberar de modo mais amplo - como, por exemplo, “intimidação,

¹¹²A esse respeito, Boito (2019) afirma que vivemos no país em um momento de “neofascismo”, em que não presenciamos uma ameaça aberta ao capitalismo, mas um momento que “visa reformar o modelo capitalista neoliberal e se apoia, sem organizar politicamente, na heterogênea parcela da população, típica dos países de capitalismo dependente, que podemos denominar “trabalhadores da massa marginal”. Por isso, o neofascismo pode dispensar um partido de massa, pode mobilizar suas bases para lutas específicas pelas redes sociais, e é um movimento tipicamente de frações da classe média, além de militantes e apoiadores, como ocorreu com o fascismo clássico, em setores do proletariado” (p. 4). O autor já afirmava que “O fascismo não pode ser excluído das possibilidades presentes na atual conjuntura brasileira” (BOITO, 2019, p. 1), antes mesmo de presenciarmos o discurso do ex-ministro da cultura Roberto Alvim, declaradamente plagiado de Joseph Goebbels (ministro nazista alemão), em 16 de janeiro de 2020, por exemplo. O discurso de Alvim está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=61-99HUGbAs>. Acesso em 17.01.2020.

perseguições e censura ao professorado, anti-intelectualismo, revisionismo histórico, negacionismo científico, militarização, movimentos antiescola, moralismo, machismo, misoginia, transfobia, intolerância religiosa, racismo - violência como currículo e ódio como pedagogia” (CÁSSIO, 2019, p. 18).

Discuto a respeito do cenário educacional mais amplo a seguir, partindo do contingenciamento de verbas para a educação pública decretado em 2019, pelo então Ministro da Educação, Abraham Weintraub.



E... (dos acontecimentos)

O contingenciamento de verbas para a educação pública

Ainda no primeiro semestre de 2019¹¹³ foi anunciado o corte de verbas repassadas para as universidades públicas e institutos federais, pelo então ministro da

¹¹³“MEC diz que bloqueio de 30% na verba vale para todas as universidades e institutos federais”. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/30/mec-diz-que-bloqueio-de-30percent-na-verba-vale-para-todas-as-universidades-e-institutos-federais.ghtml> Acesso em 09.09.2019; “MEC estende corte de 30% de verbas a todas as universidades federais. Disponível em

educação Abraham Weintraub. O “contingenciamento” de cerca de 30% das verbas destinadas “às despesas consideradas não obrigatórias”¹¹⁴ foi anunciado pelo ministro no mês de abril de 2019, sendo justificado pela necessidade de um controle de gastos em um momento de baixa arrecadação¹¹⁵ do país, segundo o governo.

O anúncio motivou manifestações nacionais (contrárias e pró-governo) entre os dias 15 de maio e 30 de junho de 2019 – período no qual concentro aqui a discussão sobre os depoimentos de diferentes lideranças surdas a respeito em suas redes sociais.

Cabe salientar que as impressões que destaco consideram que as políticas públicas relacionadas aos cortes orçamentários para a educação são propostas que se alinham às concepções neoliberais de uma educação mercadológica, em que o acesso à educação como um bem cultural está disponível a quem possa pagar, o que aprofunda de modo determinante as exclusões abissais entre grupos hegemônicos e colonizados/minorias, “a fim de tornar certos grupos de pessoas e formas de vida social não-existent, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, em suma, descartáveis ou ameaçadores” (SOUZA SANTOS, 2019, p. 50).

Para as análises, inicialmente, apresento duas imagens retiradas da rede social *Facebook* de uma liderança surda favorável ao governo: uma (à esquerda) do dia 14 de maio de 2019 (anterior à mobilização nacional em defesa da manutenção do repasse de verbas para a educação, contrária ao governo, portanto) e outra imagem de um *print* de um vídeo que circulou pela página do *Facebook* “USP Livre”,¹¹⁶ compartilhado um dia após as manifestações (dia 16 de maio de 2019) que ocorreram em todo o país.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/mec-estende-corte-de-30-de-verbas-a-todas-universidades-federais.shtml> Acesso em 06.02.2020.

¹¹⁴ “Universidades usam quase todo dinheiro para contratar gente - afirma ministro”. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/universidades-usam-quase-todo-dinheiro-para-contratar-gente-afirma-ministro/> Acesso em 24.02.2020.

¹¹⁵ “Corte ou contingenciamento, quem está certo na guerra de narrativas da educação”. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/31/politica/1559334689_188552.html Acesso em 24.02.2020.

¹¹⁶ Vídeo completo disponível em <https://www.facebook.com/LivreUSP/posts/pais-de-alunos-do-colegio-santo-agostinho-uma-das-escolas-privadas-mais-caras-do/1057119317820334/> Acesso em 11.09.2019.



Imagem 20: Imagens retiradas da rede social de uma das lideranças surdas apoiadora do atual governo, nos dias 14 de maio (à esquerda) e no dia 16 de maio (à direita). Acesso em 20 de junho de 2019.

Abaixo, transcrevo a legenda da publicação que acompanha o vídeo citado acima:

“Pais de alunos do Colégio Santo Agostinho, uma das escolas privadas mais caras do Rio, mandam um recado a direção da escola e ao governo. São estas pessoas que o governo Bolsonaro representa! Grande exemplo! Chega de babaquice!”

Quadro 15: Legenda do vídeo compartilhado na rede social da liderança surda apoiadora do atual governo. Acesso em 20 de junho de 2019.

A liderança surda pró-governo publicou ambas as notícias (ilustradas pelas imagens acima) em sua página pessoal do *Facebook* apoiando, portanto, tanto a iniciativa do MEC de assinar um pacto para proteção de crianças, adolescentes e jovens¹¹⁷, como a iniciativa de pais e familiares de “crianças ricas” do Rio de Janeiro de “denunciarem” a paralisação de professores, acusados de “doutrinadores”, justamente por manifestarem discordância da atual política educacional do MEC.

Ambas as postagens revelam um posicionamento no mínimo paradoxal dessa liderança surda, uma vez que o apoio dado ao pacto pela proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência parece bastante contraditório à postagem seguinte (vídeo printado, imagem à direita), uma vez que, ao apoiar a educação “livre de ideologias” da “escola privada mais cara do Rio de Janeiro”, fica implícito o apoio dado pelo autor da postagem a um governo que exclui crianças e jovens mais pobres (uma

¹¹⁷ A respeito da assinatura do pacto, consultar <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/222-noticias/537011943/77151-pacto-e-lancado-para-garantir-direitos-de-criancas-e-adolescentes-vitimas-de-violencia?Itemid=164> Acesso em 20.02.2020.

vez que há a afirmação de que são as pessoas mais ricas que o governo Bolsonaro representa).

Ainda nessa direção, ao apoiar essas afirmações realizadas ao longo do vídeo, a militante surda acaba demonstrando apoio justamente às formas institucionalizadas de exclusão, condenando indiretamente as manifestações que se opõem ao corte de verbas para a educação pública e deslegitimando os processos democráticos de diálogo para a construção de propostas de educação pública e gratuita (discussões abordadas na legenda do vídeo compartilhado pela militante surda como “babaquice”). Nesse sentido, destaca-se a crescente colaboração de “vozes provenientes do setor privado, que não são eleitas nem supervisionadas pela população, [e que] têm tido participação significativa na determinação de políticas educacionais” (AVELAR, 2019, p. 74).

Como propor um pacto para a proteção de crianças e jovens vítimas de violência ou em condições de vulnerabilidade sem garantir acesso a uma educação pública, ou ainda, considerando as reivindicações de professores e professoras para que existam condições dignas no ensino público uma “babaquice”, como citado? Ademais, apoiar uma educação “sem ideologias” é não reconhecer que todo ato pedagógico é político (como nos ensina Paulo Freire), o que demonstra a fragilidade em relação à compreensão de propostas pedagógicas de fato emancipatórias e plurais.

Em outras palavras, a contradição aqui me parece ser a argumentação em favor de medidas que protegeriam crianças vítimas de violência, sem legitimar o espaço da escola pública como um local importante justamente para essa proteção. Isso porque, apoiar uma educação elitista (como a oferecida pelo ensino privado) é apoiar uma educação exclusivista, que marginaliza e alija ainda mais as crianças pobres e já marginalizadas, que são em sua maioria além de pobres¹¹⁸, negras¹¹⁹. Além disso, a maioria das crianças com deficiência e de crianças surdas dependem mais da educação pública, por terem, em geral, menos condições de acesso ao ensino privado¹²⁰.

Nesse sentido, interessa a reflexão sobre quais *pedagogias surdas* são possíveis como luta contra um pensamento e uma educação institucionalizados, que reproduzem o

¹¹⁸ Informações disponíveis em https://www.huffpostbrasil.com/entry/educacao-infantil_br_5cabcdde4b02084ce8ec9a2 Acesso em 20.02.2020.

¹¹⁹ Informações disponíveis em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml> Acesso em 20.02.2020.

¹²⁰ A esse respeito, por exemplo, a Organização Mundial de Saúde no ano de 2016 apontava que dentre 32 milhões de crianças surdas, a esmagadora maioria (31 milhões) eram crianças mais pobres, nascidas em países em desenvolvimento. Disponível em <https://exame.abril.com.br/mundo/oms-affirma-que-60-dos-casos-de-surdez-podem-ser-prevenidos/> Acesso 06.02.2020.

mesmo e nada criam de novo, considerando que as pedagogias, como propostas revolucionárias, seriam aquelas imprevisíveis, como aponta Guattari, quando afirma que uma *revolução* é aquela capaz de provocar uma “[...] repetição que muda algo, uma repetição que produz o irreversível. Um processo que produz História, que nos tira da repetição das mesmas atitudes e das mesmas significações. Então, por definição, uma revolução não pode ser programada [...] é sempre imprevisível” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 185).

Traçadas essas considerações, aceno, na articulação com o pensamento deleuzeano, o perigo de qualquer luta minoritária: a *reterritorialização*, ou seja, o que poderia ser cenário de potência no espaço educacional/escolar - espaços para a diferença, o devir, o que se anuncia, a possibilidade de abrir “pontos de passagem” em práticas escolares produzidas do particular na direção de uma educação popular, por exemplo - pode se tornar nova máquina de controle, um retorno ao mesmo, uma *pedagogia da mesmidade*, ao se alinhar às propostas exclusivistas de educação hegemônica e mercantilizada.

Nesse contexto, a potência dos conhecimentos surdos não-científicos, ou seja, seus *conhecimentos artesanais*, “saberes práticos, empíricos, populares, conhecimentos vernáculos que são muito diversos, mas que têm uma característica comum; não foram produzidos em separado, como uma prática de conhecimento separada de outras práticas sociais” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 73), acabam sucumbindo a uma lógica epistemológica hegemônica, que “omite convincentemente o desconhecido ou os desconhecimentos com os quais (con)vive ou gera, um sistema que nega crivelmente a existência de qualquer outro tipo de conhecimento ou qualquer sistema cognitivo diferente” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 69).

A partir da compreensão de educação defendida por essa liderança surda apoiadora do governo, portanto, parece que mesmo quando os surdos apoiadores do governo Bolsonaro defendem a Libras como exigência para as *pedagogias surdas*, parecem não trazer à cena discussões a respeito do acesso à educação para outras pessoas, a quem a limitação não se refere às restrições linguísticas (como no caso dos surdos). Dessa forma, cabe salientar o que afirma Sousa Santos (2019, p. 62) quanto à necessidade de construir articulações entre as lutas e as resistências, uma vez que “nenhuma luta social, por mais forte que seja, pode ter êxito se se pensar e organizar como incidindo apenas contra um desses modos de dominação” [colonialismo, capitalismo e o patriarcado].

Desse modo, apresento o quão problemático é o apoio de algumas lideranças surdas de *modo incondicional* às iniciativas do MEC; compactuando com a reivindicação de que medidas sejam adotadas contra a paralisação de “professores doutrinadores”, esses representantes surdos parecem apoiar a defesa e proteção de *apenas algumas* crianças e adolescentes (em última instância, daquelas que têm mais acesso à educação, “as mais ricas do Rio de Janeiro”), uma vez que, com os cortes orçamentários imputados pelo MEC, a educação/proteção de crianças e adolescentes mais vulneráveis ficam ainda mais comprometidas.

A pergunta que surge é: quando representantes surdos defendem a proteção de, aparentemente, apenas *algumas* crianças e adolescentes, dando o apoio explícito à defesa de privilégios de grupos majoritários/hegemônicos e que historicamente são os que têm mais acesso a uma educação de qualidade, quais as *pedagogias surdas* que se configuram (ou poderiam vir a se configurar)?

Na contramão dessas percepções, percebe-se que, ao mesmo tempo, um *outro território surdo* também se articula diante do que vem sendo imposto por essas políticas educacionais atuais. Com argumentos progressistas e na defesa mais ampla das diferenças, pontualmente sobre o anúncio do contingenciamento de verbas para a educação, encontrei depoimentos de militantes surdos que se posicionaram de maneira oposta ao anunciado pelo governo. Como exemplos, trago algumas publicações de uma liderança surda bastante presente no cenário dos Estudos Surdos, que foram retiradas de sua página pessoal no *Facebook*, após as declarações do presidente da república Jair Bolsonaro, quando se referiu aos manifestantes contrários ao corte de verbas assinado pelo ministro Weintraub como “idiotas úteis”¹²¹. Na imagem abaixo, a pessoa surda, ironicamente, pergunta: “*Eu sou idiota útil?*”:

¹²¹“Bolsonaro chama manifestantes de ‘imbecis’ e ‘idiotas úteis’”. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/bolsonaro-chama-manifestantes-contras-cortes-na-educacao-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra.9e7b14d52985edf5402cd1e6662763050jhgieen.html> Acesso em 06.02.2020. “Bolsonaro chama manifestantes de “idiotas úteis” e “massa de manobra”. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-das-dez/videos/v/bolsonaro-chama-manifestantes-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra/7618813/>. Acesso em 11.09.2019.



Imagem 21: Postagem realizada por liderança surda contrária ao governo, no dia 15 de maio, após declaração dada por Bolsonaro sobre a paralisação convocada em resposta aos cortes de verbas direcionadas à educação. Acesso em 20 de junho de 2019.

Ainda a respeito, a mesma pessoa surda faz no mesmo dia 15 de maio de 2019, outra postagem a respeito do impacto do corte de verbas anunciado para a educação, agora ressaltando seu percurso de formação como educadora surda, comprometida com a formação de outros profissionais surdos para a educação bilíngue:

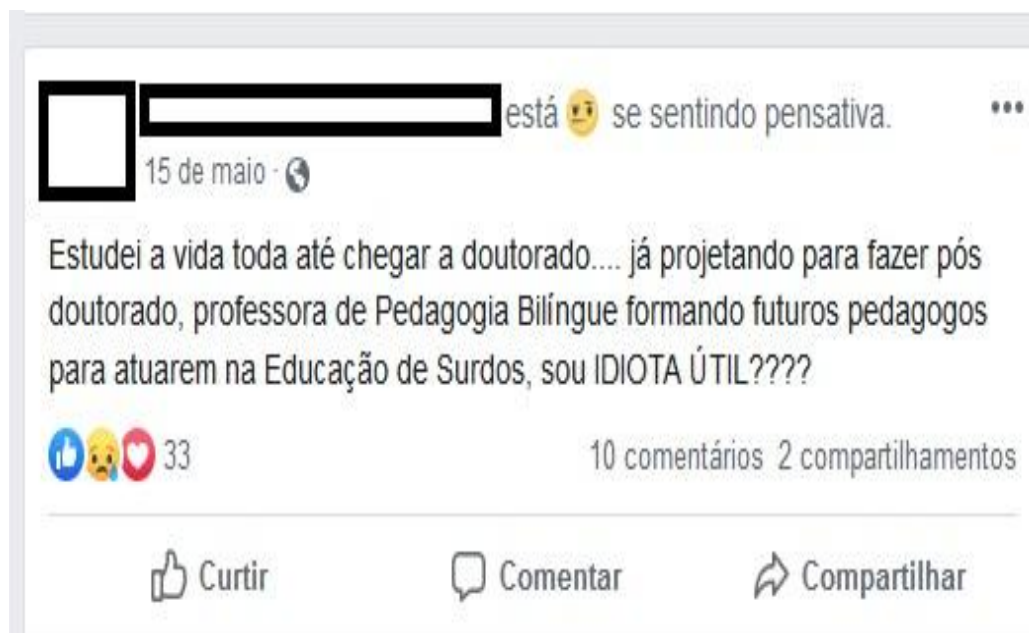


Imagem 22: Postagem realizada por liderança surda contrária ao governo, no dia 15 de maio, após declaração dada por Bolsonaro sobre a paralisação convocada em resposta aos cortes de verbas direcionadas à educação. Acesso em 20 de junho de 2019.

Percebemos que após a deslegitimação das manifestações feita por Bolsonaro a partir de sua declaração, uma parcela da comunidade surda veio a público e, a partir de suas redes sociais, ampliou as manifestações de repúdio ao que foi dito pelo presidente ao tentar justificar o “contingenciamento” da verba pública que deveria ser destinada à educação (como ilustrado acima). Contudo, em um levantamento feito nas redes sociais dos representantes surdos que integram o governo (diretamente em pastas relacionadas ao Ministério da Educação), nenhum comentário foi feito a respeito, dando a impressão de que as ações e medidas de austeridade em relação à educação de uma forma mais ampla “não atingiriam” ou não “interessavam” - ao menos diretamente - à educação de surdos.

Nessa direção, o que pudemos observar foi justamente o contrário: essas lideranças ressaltaram, à época, ações tomadas pelo MEC que, supostamente, eram favoráveis à educação de surdos, a despeito do cenário nacional caótico que se avolumava na educação pública federal do país com o corte de verbas, como no exemplo que segue:



Imagem 23: Postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo, no dia 24 de maio, após declaração dada por Bolsonaro sobre a paralisação convocada em resposta aos cortes de verbas direcionadas à educação. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

Abaixo, transcrevo o texto divulgado na postagem:

O ministro da Educação, Abraham Weintraub, participou na manhã desta terça-feira, 21, do momento cívico no Palácio da Alvorada, com o presidente da República, Jair Bolsonaro.

Um grupo de 36 alunos do 5º ano da Escola Municipal Bela Vista, de Pedregal, no Novo Gama (GO), foi convidado. Os estudantes cantaram o hino nacional durante o hasteamento da bandeira — três deles usaram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante a execução do hino.

Bolsonaro falou com as crianças depois e fez brincadeiras com os times de futebol. O presidente falou sobre aposentadoria com os estudantes e brincou com Paulo Guedes (Economia), um dos ministros presentes.

Em seguida, o presidente, Weintraub, Guedes e os outros ministros seguiram para a 12ª

reunião do Conselho de Governo — na qual Bolsonaro e os titulares das 22 pastas da Esplanada conversam sobre os rumos da administração pública —, também no Alvorada.

Assessoria de Comunicação Social (MEC)

fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php...>

Quadro 16: Postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo, no dia 24 de maio, em sua página pessoal do *Facebook*. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

A partir das publicações, é possível perceber um tensionamento entre os modos de construção do *território surdo*: enquanto a presença da Libras no momento do hasteamento da bandeira do Brasil parece ser *suficiente* como uma proposta de *educação bilíngue* para a pessoa surda apoiadora do governo (que, inclusive, ressalta na postagem as “brincadeiras” de Bolsonaro, o que dá um aspecto mais “simpático” ao presidente a despeito das medidas de austeridade adotadas para a educação), a liderança surda que pergunta “*sou idiota útil???*” (imagem 22) ressalta seu processo de formação (“*uma vida toda estudando*”) para que então pudesse atuar na formação de professores bilíngues, evidenciando um longo percurso de formação e o quanto as declarações do presidente afetam e demonstram sua violência (também) contra a educação de surdos.

Desse modo, percebemos os fluxos de *re/des/territorializações* que movimentam o campo da educação de surdos como uma criação que ora não escapa de uma produção de “indivíduos normalizados, articulados uns com os outros segundo sistemas hierárquicos, sistema de valores, sistemas de submissão” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 16), na direção de uma concepção mais inclusivista (ao apresentar a interpretação do hino em Libras como *suficiente* para as crianças surdas na escola, por exemplo), ora pode potencializar processos de singularização (quando há a defesa de formação de futuros pedagogos bilíngues), construindo “modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 17).

Ainda na esteira do pensamento de Guattari (1993), para as análises desses fluxos que desenham as *pedagogias surdas* (que são múltiplos e podem ser, inclusive, contraditórios), é importante destacar que não há transformações revolucionárias “se não houver também uma revolução cultural, uma espécie de mutação entre as pessoas, sem o que caímos na reprodução da sociedade anterior” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 187).

Assim, retomo a afirmação de Guajajara (2019, p. 173), que ao pensar a respeito da educação indígena contribui também para nossas reflexões sobre o campo dos estudos surdos, quando afirma que “o projeto do capitalismo e a (re) colonização programada têm nos matado de várias formas, seja pela execução dos corpos, seja pelo adoecimento das mentes”. Nessa direção, portanto, quais devires para *pedagogias surdas* são lançados, tendo em vista que os surdos que apoiam o contingenciamento das verbas para a educação são aqueles que têm, atualmente, mais possibilidades de fazer políticas públicas e, ao mesmo tempo, aparentam estar mais suscetíveis ao adoecimento das mentes provocado pelo projeto de (re)colonização, como citado por Sonia Guajajara?

A partir de como fui mapeando as concepções de ativistas surdos e de como compreendiam mais amplamente o “direito à educação”, interessou-me compreender quais as percepções do movimento social surdo acerca, mais especificamente, dos Direitos Humanos, para além das questões sobre *educação bilíngue* apenas, mas ao que se refere também aos modos como vão sendo construídos e articulados pelas pessoas surdas os discursos sobre as diferenças e como essas narrativas também se articulam para a constituição das reivindicações do movimento social surdo, em uma tensão entre, de um lado, “o movimento que pressiona a subjetividade na direção da ‘conservação das formas em que a vida se encontra materializada’ e, de outro, o movimento que a pressiona na direção da ‘conservação da vida em sua potência de germinação’” (ROLNIK, 2018, p. 56).

Desse modo, busquei algumas pistas a respeito no documento “*Sobre os direitos humanos das pessoas surdas: pela equidade social, cultural e linguística*”¹²² (2018), relacionando, a seguir, as reivindicações dos ativistas surdos contidas neste documento com as pautas já historicamente exigidas publicamente pelos surdos no país no que diz respeito aos direitos à educação bilíngue e à *pedagogia surda*, inclusive durante a reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014¹²³ e, mais recentemente, com a nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

¹²² Documento disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KU0dajoxglUJ:febrapils.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Direitos-Humanos-das-Pessoas-Surdas.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d> Acesso em 26.02.2020.

¹²³ Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 30.11.2020.

Governo lança projeto Libras Gov visando acesso de surdos à política

O projeto será dividido em etapas, sendo a primeira delas a produção e a divulgação de vídeos apresentando os sinais que identificam as pessoas e funções de cargos do governo

5

E... (dos acontecimentos)

Direitos Humanos, Direitos Humanos das Pessoas Surdas e a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE)

Desde a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, o país veio apresentando, mesmo que timidamente, políticas públicas com a intenção declarada de combate à pobreza e de promoção da justiça social. Nesse sentido, apesar das grandes perdas sociais enfrentadas na década de 1990 com o avanço do capitalismo e da adesão do país ao pensamento neoliberal (CARINHATO, 2008), Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) afirmam que desde o primeiro Plano Plurianual (PPA) *Brasil em ação* (1996-1999), no governo de Fernando Henrique Cardoso, “[...] o compromisso à universalização da educação obrigatória [tem ganhado] centralidade, juntamente à ideia de associação entre escolaridade e combate à pobreza” (p. 4).

Nesse ensejo, as autoras sinalizam também que

A adoção dessa premissa permanece nas agendas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). No primeiro mandato, a inclusão social é apresentada no PPA (2004-2007) como Estratégia de desenvolvimento de longo prazo (BRASIL, 2004, p. 17). No segundo mandato, o PPA 2008-2011 Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade define três eixos principais: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade (BRASIL, 2007, p. 1), com intenção de acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais. O Plano Mais Brasil, Mais desenvolvimento, Mais igualdade, Mais participação (BRASIL, 2011), do governo de Dilma Rousseff (2012-2015), dá continuidade às ações de mitigação da pobreza e de aumento de participação social (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019, p. 4).

Assim, percebemos que esses diferentes governos compartilharam de algumas características, sendo que uma delas foi a formalização do conjunto de Direitos Humanos, com a elaboração dos Planos Nacionais dos Direitos Humanos (PNDH), “reafirmando compromissos com as garantias sociais e civis, especialmente às pessoas em situação de desigualdade e exclusão social, em um país territorialmente desigual, do

ponto de vista econômico, político, social e cultural” (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019, p. 4).

É nesse bojo que políticas de educação especial passam a ser implementadas pelo governo federal, sendo que diversos atores (pesquisadores do campo da educação especial, técnicos do MEC, “pessoas com deficiência” e seus familiares, por exemplo) “entram em cena, de modo que ora a pressão das organizações especializadas é mais audível, ora o movimento em favor da participação plena das pessoas com deficiência nas instituições não especializadas é fortalecido” (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019, p. 5).

É nesse cenário, portanto, que no ano de 2008 é divulgado o documento “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que, como evidenciam Lacerda *et. al.* (2016, p. 13), “fundamentada nos direitos humanos, busca conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis constitutivos de nossa sociedade e, nesse sentido, compreende que as ações educacionais a serem implantadas e implementadas devam superar a lógica da exclusão dentro e fora da escola”. Assim, o documento apresenta como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008, p. 10). O documento prevê garantir ainda:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento educacional especializado;
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10)

A partir da proposta do documento de que “o lugar da educação escolar de todas as crianças passa a ser a escola comum/ regular e a educação especial passa a ser apresentada como complemento ou suplemento à escolaridade obrigatória” (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019, p.7), acompanhamos no ano de 2011 uma mobilização

sem precedentes da comunidade surda¹²⁴ - formada por pessoas surdas, seus familiares, intérpretes de Libras e apoiadores ouvintes - para que fossem garantidas, além das classes especiais no ensino regular como previsto na reformulação do Plano Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva, também a educação ofertada por escolas bilíngues para surdos (que na lógica da reformulação do Plano Nacional da Educação de 2008 são compreendidas como “escolas especiais”).

Em termos gerais, a educação bilíngue para surdos “considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares” (LACERDA *et. al*, 2016, p. 14). É, portanto, nesse cenário que a comunidade surda veio a público exigir o não fechamento e a manutenção do ensino bilíngue ofertado por escolas bilíngues, como por exemplo, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a primeira escola de surdos fundada no Brasil, no Rio de Janeiro¹²⁵.

A esse respeito, as pesquisadoras e ativistas surdas Campello e Rezende (2014) afirmam que

a história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibições do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela qualidade da nossa educação (p. 73).

Portanto, a reivindicação da comunidade surda pela manutenção das escolas bilíngues é fundamental, uma vez que “quando não se nasce em um território surdo, [...] depositam-se na escola de surdos as expectativas da renovação cultural, além da esperança de compreender os acontecimentos de um mundo naturalizado como construído para a maioria ouvinte” (LOPES; VEIGA-NETO, 2017, p. 700). Isso porque

¹²⁴“Manifestantes defendem educação especial para deficientes auditivos”, disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/manifestantes-defendem-educacao-especial-para-deficientes-auditivos.html> Acesso em 27.02.2020.

¹²⁵ Dentre os muitos apelos a respeito, disponibilizo como exemplo o vídeo em Libras como o apelo feito pelo importante líder surdo Nelson Pimenta (legenda em português): “Absurdo! ABSURDO! A-B-S-U-R-D-O! Absurdo de verdade. O quê? O INES fechar!? Calma aí! Não dá pra engolir isso. Não dá. Não, por favor! Por favor, eu imploro. Peço pelo que há de mais sagrado. Parem tudo! Acordem! Divulguem. Fechar o INES, NÃO! Eu quero que vocês surdos pensem bem. Olhem só isso, defendem os surdos! Os surdos vão perder a convivência em língua de sinais, a cultura, a identidade. Perder isso pra sermos oprimidos numa inclusão de ouvintes? NÃO! Abram os olhos! Por favor! Eu peço a vocês: Não vamos deixar essa brutalidade acontecer. Os surdos vão perder a sua cultura. Estou chorando por dentro, meu coração dói. Por favor! Surdos, vamos discutir sobre isso. O MEC não pode mudar o INES. O INES é assim! Não podemos aceitar isso de braços cruzados. Levantem! Lutem! Conto com vocês e fiquem atentos. Nelson Pimenta” Vídeo em Libras disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yl6cfWmUrtU> Acesso em 27.02.2020.

é através da educação bilíngue que são permitidas as condições de aprendizagem necessárias aos alunos surdos, sendo respeitado seu direito linguístico, o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais por meio da língua de sinais, respeitando ainda as condições diferenciadas de aprendizado desse alunado (quanto à metodologia própria) e os aspectos culturais e sociais inerentes à surdez (SANTOS *et. al*, 2016).

Essa concepção que compreende a educação bilíngue como um direito das pessoas surdas não é retratada apenas por Santos *et. al* (2016), mas vem sendo defendida no país amplamente por inúmeros autores e autoras, surdos e ouvintes, tais como Sá (1996); Skliar (1998); Perlin (1998); Agrella (2012); Strobel (2012; 2018); Fernandes, Moreira (2014); Campello, Rezende (2014); Martins (2016); Lins, Cabello (2019), para citar apenas alguns trabalhos nessa direção. Desse modo, embora na atualidade o *território surdo* esteja sendo tensionado e movimentado por fluxos que, em alguns momentos, parecem reaproximar a surdez do campo das deficiências (como citado anteriormente), reconheço e resgato a luta histórica do movimento social surdo que busca afastar a surdez do campo das “deficiências”¹²⁶, lançando luz às especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas falantes de Libras o que, por sua vez, reverbera (ou vinha reverberando) em políticas educacionais e na exigência de *pedagogias surdas*, cujo currículo, definido por Perlin (2000), é aquele que prevê:

- presença do professor surdo na sala de aula para contato com a representação de identidade surda, o que gera uma atitude positiva para com essa identidade;
- professor ouvinte com domínio de língua de sinais e capacitado para ensino de português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente;
- contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes (PERLIN, 2000, p. 27-28).

Percebe-se a partir dessa breve contextualização, que no país existem muitas disputas acerca dos percursos para a escolarização das “pessoas com deficiência”, que

¹²⁶ Cabe a ressalva de que muitas pessoas com perda auditiva se recusam a serem chamadas de “surdas”, se auto denominando como “deficientes auditivas” e reivindicando para si o direito ao acompanhamento fonoaudiológico para reabilitação da fala, uso de próteses e aparelhos auditivos e o implante coclear. A campanha “Surdos que ouvem”, liderada pela deficiente auditiva Paula Pfeifer, tem gerado acalorado debate entre os surdos falantes de Libras e os deficientes auditivos que, no caso, identificam-se com o movimento das pessoas com deficiência e apresentam como pautas outras necessidades que não a Libras (como a aquisição de aparelhos isentos de impostos, legendas em Língua Portuguesa escrita, amplo acesso às informações e à cirurgia de implante coclear pelo Sistema Único de Saúde, por exemplo). Mais informações sobre “Surdos que ouvem” estão disponíveis em <https://surdosqueouvem.com/> Acesso em 01.03.2020.

na atualidade ficam ainda mais acirradas com a implementação da nova Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 2020), bem como o lugar em que esses processos devam ocorrer (escolas públicas ou instituições especializadas privadas). De qualquer modo, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 14) ressaltam que os “embates entre os diferentes atores para o direcionamento das ações da política de Educação Especial são esperados em uma sociedade democrática”.

Nesse ínterim, o que as autoras também evidenciam é que até o golpe contra o governo da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, as políticas para a educação inclusiva no país fomentavam claramente

a matrícula no lugar sala de aula comum/regular e, para isso, [investia] na implantação de atendimento educacional especializado na escola pública. Essa posição é compatível com o conjunto de Programas sociais que fortalece a escola como o lugar da criança e do adolescente - por excelência - como parte da política de mitigação da pobreza (BRASIL, 2004, 2007, 2014). A adoção do modelo de atendimento que privilegia o lócus escola comum/regular pública indica a opção de ampliação do atendimento público em detrimento do privado que, por sua vez, fortalece a canalização de recursos públicos para a escola pública (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019, p. 14).

Logo após o *impeachment* da presidenta em 2016, uma política de revisão do que vinha sendo implementado no país no campo da educação especial foi observada com mudanças na SECADI (como discutido anteriormente) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nesse contexto, foram abertos editais para a contratação de consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos da educação especial brasileira, com a intenção de que a proposta fosse analisada e efetivada nos mesmos moldes da Base Nacional Comum Curricular¹²⁷ (BNCC), também então reformulada para “o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado¹²⁸” (NEIRA, 2017, p. 5).

Nesse contexto, no que se refere à educação de surdos, especificamente, Ramos e Martins (2018, p.10) ressaltam que

¹²⁷ O embasamento legal da BNCC se deu pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2010 e também do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

¹²⁸ Neira (2017) nomeia a versão mais atual da BNCC como “BNCC III”, uma terceira versão da BNCC “mais enxuta” e que, segundo o autor, reflete a “retirada de direitos e o franco caminhar para um regime antidemocrático estimulado por setores conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso” (NEIRA, 2017, p. 1), como a reforma do ensino médio proposta pela Lei nº 13.415/2017, por exemplo.

[...] a legislação educacional, neste caso a BNCC, é pensada em uma lógica que prioriza, acima de tudo, a Língua Portuguesa (oral e escrita) e os métodos fonológicos de ensino. Além de que a escola é ainda marcada por sérias limitações e grandes dissonâncias em relação à educação bilíngue de surdos, a qual pouco se aproxima com o que está estabelecido no Decreto nº 5.626/05.

As autoras ainda evidenciam que, embora seja “*direito* de pessoas surdas ter o devido atendimento às suas necessidades educacionais especiais, desde a educação infantil, nas salas de aula, na qual a Língua de Sinais seja língua de instrução, com circulação efetiva no espaço educacional” (RAMOS, MARTINS, 2018, p. 14, grifo meu), existem muitos pontos problemáticos para a educação bilíngue de surdos de acordo com a BNCC, uma vez que não são contempladas pelo documento as línguas de modalidade visual-gestual, como a Libras. Pelo contrário, o documento ressalta a presença da oralidade, como citado, sendo que os cinco eixos contemplados pelo documento (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária) “foram pensados e elaborados em um ideal que preza, acima de tudo, a Língua Portuguesa (oral e escrita), e, deste modo, os indivíduos surdos não são enxergados em suas diferenças linguísticas e culturais” (RAMOS, MARTINS, 2018, p. 24).

Desse modo, embora uma base curricular *comum* para todo o território nacional se revele bastante problemática inclusive para alunos e alunas ouvintes - uma vez que o proposto solapa as complexidades inerentes aos processos educacionais em nosso extenso território, com suas especificidades e diferenças sociais, culturais e regionais respondendo a uma lógica de educação como mercadoria (AVELAR, 2019) - percebemos que a educação de alunos surdos nesses moldes tem questões ainda mais complexas, que são acentuadas pelo documento que hoje baliza o cenário educacional.

Nessa direção, conforme afirma a autora surda Câmara Silva (2018), “[...] podemos indagar: como podemos visualizar a verdadeira inclusão do Surdo na Base Nacional Comum Curricular na área de Linguagens se a Libras não foi contemplada? Se torna contraditório que uma das competências da BNCC [seja] utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) [...] e nesse momento a Libras não tem amparo nessa Base Nacional Comum Curricular” (CÂMARA SILVA, 2018, p. 7).

A contradição acentua-se se retomarmos que, ao mesmo tempo em que a reformulação da BNCC estava sendo discutida e implementada no país, o movimento social surdo organizava suas pautas e reivindicações em um documento que foi

publicado no ano de 2018 e intitulado “*Direitos Humanos das pessoas surdas: pela equidade social, cultural e linguística*”.

O material foi elaborado a partir do encontro de surdos de referência¹²⁹ no Brasil em um Grupo de Trabalho (GT) no ano de 2017 e instituído a partir do Seminário Nacional do Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais (Ministério da Cultura/IPHAN, Instituto de Políticas Linguísticas/IPOL e Universidade Federal de Santa Catarina), com o objetivo de “analisar, discutir e promover propostas que efetivem a equidade social, cultural e linguística dos surdos nas diferentes instâncias com uma proposta viável, tendo por base a perspectiva e vivência da pessoa surda” (FEBRAPILS, 2018, s/p.).

Os objetivos estabelecidos pelo documento foram inspirados, por sua vez, no que prevê a Federação Mundial dos Surdos (*World Federation for the Deaf* - WFD¹³⁰), que tem como sua principal prioridade “a garantia dos direitos humanos aos surdos, considerando os seguintes aspectos: (1) o respeito e aceitação da língua de sinais; (2) a efetivação da educação bilíngue; (3) o Direito Linguístico em Língua de Sinais à informação que circula socialmente; e (4) a interpretação de/para língua de sinais”. (FEBRAPILS, 2018, s/p.).

A partir dos direitos das pessoas surdas reivindicados pelo documento da Federação Mundial dos Surdos, portanto, o documento nacional indica que os *direitos humanos das pessoas surdas* perpassam, necessariamente, pela garantia de:

- 1) acesso comunicacional em Libras aos espaços públicos (por exemplo, hospitais órgãos governamentais, instituições educacionais) na Libras; 2) acesso à educação a partir da perspectiva surda, com entornmo social, cultural e linguístico, que requer o agrupamento de surdos para a constituição das interações inerentes ao ensino e a aprendizagem em um ambiente linguístico no qual a Libras seja uma língua natural e compartilhada com seus pares; 3) acesso ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos; 4) formação de professores surdos para atuarem em diferentes áreas da educação; 5) formação de pedagogos bilíngues; 6) formação de professores de Libras garantindo a prioridade aos surdos na formação e na atuação profissional nos diferentes espaços educacionais; 7) Formação de profissionais tradutores e intérpretes surdos (FEBRAPILS, 2018, grifos meus).

¹²⁹ Os *surdos de referência* são definidos no documento como “pessoas tidas como referência dentro das comunidades por terem um conhecimento linguístico-cultural destacado dos demais indivíduos e por desempenharem uma função social de destaque. seja em decorrência de seu conhecimento linguístico-cultural e/ou em decorrência de sua atuação na valorização e promoção da língua e da cultura na comunidade” (2018, p. 1).

¹³⁰ Sobre os direitos humanos das pessoas surdas publicado pela WFD: <https://wfdeaf.org/our-work/human-rights-of-the-deaf/> Acesso em 02.03.2020.

É nesse cenário paradoxal - entre a implementação da Base Nacional Curricular Comum (que não contempla as especificidades da educação bilíngue como reivindicada pelos surdos) e a elaboração do documento referente aos Direitos Humanos das pessoas surdas (direitos destacadamente linguísticos) - que foram, também, se constituindo as propostas de alteração na Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 2020), instituída em 30 de setembro de 2020¹³¹ pelo decreto nº 10.502/2020.

A *Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* prevê a possibilidade do retorno das classes especiais e da matrícula de “alunos com deficiência”, não *obrigatoriamente*, no ensino regular. O decreto apresenta no artigo 2, item I:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, *preferencialmente*, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, grifo meu).

Importante destacar que a PNEE foi aprovada por algumas lideranças surdas, já desde seu anúncio, no início do ano de 2020¹³², como exemplificarei com a postagem a seguir, retirada da página pessoal do *Facebook* de uma ativista surda, em fevereiro de 2020.

Na postagem, a liderança surda escreve, junto com a publicação de uma notícia do Jornal Gazeta do Povo¹³³: “*Haverá mudança em nossa PNEE - Política Nacional de Educação Especial, principalmente no que se refere na educação de surdos... Além da inclusão, exigência pelas escolas e classes bilíngues de surdos!*”:

¹³¹ Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 30.11.2020.

¹³² Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/?ref=link-interno-materia> Acesso em 02.03.2020.

¹³³ Matéria intitulada “*Estado não pode determinar o que é melhor para a pessoa com deficiência*”. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/flavio-arns-estado-deficiencia-educacao-especial/?fbclid=IwAR3g9S5h1Wz4bfJBKruhj7vn79B6AUmCLKyglyz8VhQL5PPCJQDqZNSX8rk> Acesso em 02.02.2020.



Imagem 24: Postagem realizada na página pessoal do Facebook de militante surda, no dia 24 de fevereiro de 2020. Acesso em 02.03.2020.

É interessante notar que o título da matéria divulgada pelo jornal Gazeta do Povo (que se declara: “uma voz única na imprensa brasileira. Enfrenta com coragem a onda progressista e a dominação do discurso politicamente correto”¹³⁴)) evidencia a *não intervenção do Estado no que diz respeito à educação especial* – um aspecto já problemático se considerarmos que o Estado, em um regime democrático, *deve* intervir em políticas públicas para *assegurar direitos às “pessoas com deficiência”*, não cabendo a elas próprias a única responsabilidade pelo acesso à educação - ou apenas às suas famílias, como defende uma perspectiva neoliberal e neoconservadora de governo, que propõe uma concepção de educação cada vez mais forjada no “direito de escolha das famílias”¹³⁵, como discute Vasconcelos (2017) e Araújo e Leite (2020), dentre outros.

Nesse sentido, recupero o previsto na Constituição Federal de 1988, no Artigo 205 que diz: “A educação, direito de todos e *dever do Estado* e da família, será

¹³⁴ Disponível em “A voz da Gazeta pode se calar?”, https://assinaturas.gazetadopovo.com.br/nao-vamos-nos-calar/?ref=onp-acao-dez&ndk=1607807610277_uid_436b9964_d8ce921531788cccd624408cb06d0d88d8f2839f&referrer=https%3A%2F%2Fwww.gazetadopovo.com.br%2F&ndc=BROWSER%3Aandc1424268251_1601668352448&nduid=web_1607818401116_2225_mxfx5dz1x&ndry=ONPAGE&nda=ACTION%3A764 Acesso em 12.12.2020.

¹³⁵ “Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar”, disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75061:educacao-domiciliar> Acesso em 23.12.2020.

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifos meus) e também o artigo 227, que prevê que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, grifos meus).

Ademais, também é previsto na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no Capítulo III, art. 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Desse modo, o que se anunciava no início de 2020 como uma possibilidade para a nova Política Nacional de Educação Especial no país concretizou-se com o decreto 10.502/2020. O documento se apresentou como contrário ao que até então foi proposto e defendido por pesquisadores, educadores, familiares e “pessoas com deficiência” na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), que apresenta como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, *orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino*; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14, grifos meus).

Por outro lado, a nova PNEE recebeu o apoio de muitos integrantes da comunidade surda desde seu anúncio, como citado, e também como exemplifico abaixo, com postagens realizadas em redes sociais de lideranças surdas que se posicionaram a favor do decreto. Tal posicionamento favorável parece ser, principalmente, em decorrência do que o decreto prevê especialmente em seus itens II, VIII e IX do artigo 2º, que dispõem:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

[...]

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

[...]

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua; (BRASIL, 2020, grifo meu).

Cumpre destacar, contudo, que tais itens já estavam previstos no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), em sua meta 4.7 (que apresentei anteriormente no capítulo III, página 105, e retomo aqui para a discussão). A meta 4.7 propõe:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

Abaixo, algumas postagens realizadas por lideranças surdas em suas redes sociais em apoio à nova PNEE:

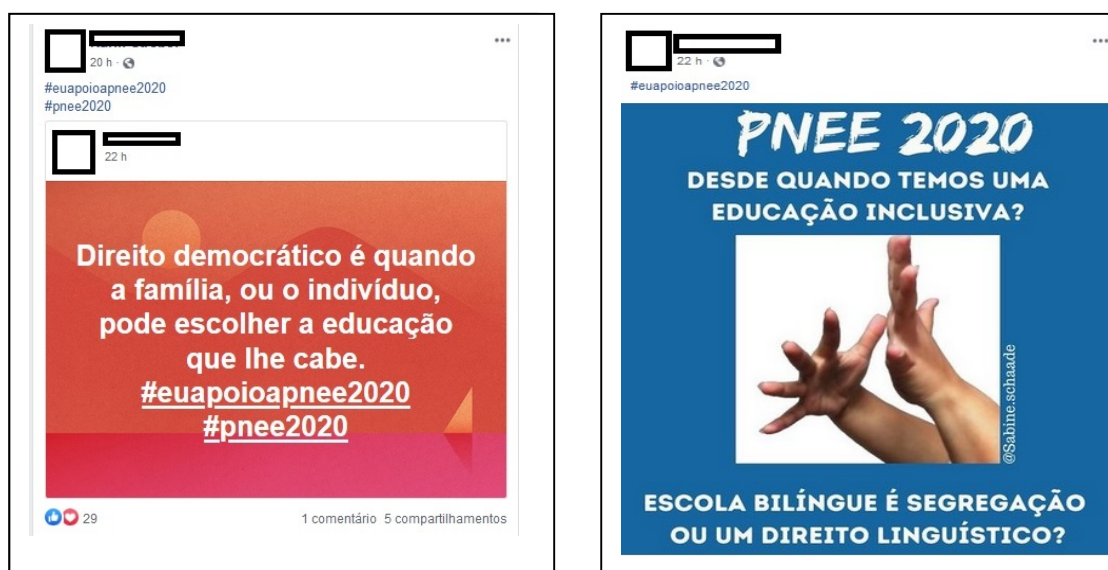


Imagem 25: Postagens realizadas por liderança surda em sua rede social, em apoio às reformulações na Política Nacional de Educação Especial apresentadas pelo MEC. Acesso em 04.10.2020.

Nesse ensejo, a proposta da nova política de retorno às escolas e classes especiais e de “flexibilização” dos sistemas educacionais para os alunos com deficiência (como afirmou Nídia de Sá¹³⁶, atual diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência), abre precedentes para o retorno de práticas explicitamente segregacionistas/exclusivistas, além de não garantir as matrículas dos “alunos com deficiência” nas escolas públicas de ensino regular - o que fere a Constituição Federal de 1988 que assegura a educação como um *direito* universal¹³⁷.

Desse modo, quando algumas lideranças surdas defendem essas reformulações, parecem destacar e reafirmar a necessidade das “escolas e classes especiais” *para surdos* (ou seja, escolas e classes *bilíngues*), mas parecem não querer/poder pautar nesse momento (Por que não podem? Por que não vêm? Por que não querem?), que para “pessoas com deficiência” essas políticas não garantem acesso às matrículas no ensino público e gratuito, nem o investimento em novas práticas que procuram dar consistência ao trabalho que associa o direito à educação e a efetiva acessibilidade ao currículo. Ou

¹³⁶ Disponível em <https://www.osul.com.br/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial/> Acesso em 07.03.2020.

¹³⁷ Em matéria publicada no jornal A Folha de São Paulo em 07.10.2020 é possível encontrar uma discussão a esse respeito. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-fere-diretrizes-da-lei-brasileira-de-inclusao.shtml?origin=folha> Acesso em 30.11.2020. Acesso em 27.10.2020.

ainda que as atuais reformulações propostas pelo MEC *ferem os direitos*¹³⁸ das “pessoas com deficiência” ao acesso à educação pública e gratuita, como apontado por diversos movimentos representativos desse grupo¹³⁹ e pesquisadores do campo da educação¹⁴⁰.

Retomando a postagem apresentada acima que divulga o apoio de algumas lideranças surdas à nova PNEE, cumpre destacar que não necessariamente o *retrocesso* da nova política, alegado por diferentes movimentos sociais, especialistas, “pessoas com deficiência” e familiares, como citado, passa despercebido por surdos e apoiadores, que, em alguma medida, reconhecem e nomeiam o decreto justamente como um “*retrocesso necessário*” no campo da educação especial, como nos comentários apresentados a seguir e que foram realizados como respostas à publicação apresentada:

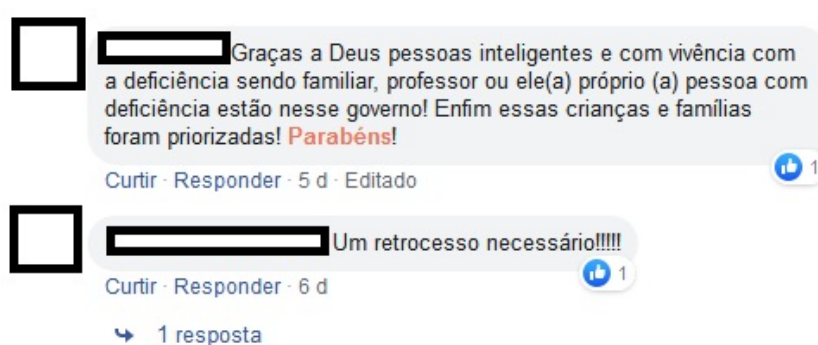


Imagem 26: Comentários referendando o apoio dado por liderança surda em sua rede social às reformulações na Política Nacional de Educação Especial apresentadas pelo MEC. Acesso em 04.10.2020.

¹³⁸ Assim também foi compreendido pelo Superior Tribunal Federal (STF), a partir da suspensão do decreto 10.502/2020 pelo ministro Dias Toffoli, que alegou que “[...] na prática, [o decreto] tira a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de estudantes com deficiência e permite a volta do ensino regular em escolas especializadas, o que é visto por entidades como um retrocesso à educação inclusiva no país, além de violar a Constituição ao segregar alunos”. A decisão está prevista para ser submetida ao plenário dia 11.12.2020. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-que-incentiva-separacao-de-alunos-com-deficiencia.htm> Acesso em 04.12.2020.

¹³⁹ Em matéria publicada no jornal A Folha de São Paulo em 23.10.2020 é possível encontrar mais argumentos contrários à PNEE apresentados pelos movimentos das “pessoas com deficiência”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2020/10/e-positivo-o-decreto-do-governo-que-possibilita-separar-alunos-com-deficiencia-em-escolas-especiais-nao.shtml?origin=folha> Acesso em 27.10.2020.

¹⁴⁰ Alguns posicionamentos a respeito: “Decreto sobre educação especial constitui um enorme retrocesso, diz especialista” <https://jornal.usp.br/atualidades/decreto-sobre-educacao-especial-constitui-um-enorme-retrocesso-diz-especialista/> ; “Faculdade de Educação repudia nova política nacional de Educação Especial” <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/10/14/faculdade-de-educacao-repudia-nova-politica-nacional-de-educacao-especial/> ; “Nova Política Nacional de Educação Especial segrega crianças com deficiência” <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-segrega-criancas-com-deficiencia1> . Acesso em 23.11.2020. “Decreto 10.502/2020 – A política de desmonte da Educação Inclusiva no Brasil”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mtr7uMAa2oo&t=68s> Acesso em 30.11.2020.

Com a postagem, a representante surda demonstra sua satisfação com a proposta de retorno da oferta da “educação especial” para surdos (escolas e classes bilíngues), sendo que os comentários explicitam o quanto, de modo geral, esse retrocesso (assim assumido!) acaba sendo “necessário” na perspectiva de muitos surdos. Há alguns anos atrás, tal assunção pelo movimento surdo, seria no mínimo, inusitada.

Além de bastante controverso em termos de direitos já conquistados para outros estudantes que não os surdos – como prontamente manifestado por parlamentares, especialistas e membros da sociedade (grupos de “pessoas com deficiência” e familiares que se articularam para invalidar seu decreto de origem¹⁴¹) - o decreto, mais recentemente, foi considerado *inconstitucional* pelo Supremo Tribunal Federal. Na ocasião da suspensão do decreto no início de dezembro de 2020, o relator do processo, o ministro Dias Toffoli, declarou que

[...] a Constituição Federal garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e que, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do decreto presidencial 6.949/09, *o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular*, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade (disponível em <https://migalhas.uol.com.br/quentes/337196/toffoli-suspende-criacao-de-politica-nacional-de-educacao-especial-do-governo> Acesso em 12.12.2020).

O ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), ao suspender o decreto, reafirmou o retrocesso no que se refere ao direito de *todos os alunos* terem acesso à rede regular de ensino, *obrigatoriamente*, porque, na prática, o instituído pelo decreto tira a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de “estudantes com

¹⁴¹ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/parlamentares-querem-anular-decreto-de-bolsonaro-que-criou-politica-de-educacao-especial/>; Em relação ao pedido de senadores para que o decreto 10.052/2020 seja sustado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/10/06/senadores-querem-revogar-politica-de-educacao-especial-do-governo> Acesso em 30.11.2020. Inúmeras notas de repúdio ao decreto 10.502/2020 foram divulgadas por inúmeras entidades e grupos, como por exemplo: pela Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (<http://federacaodown.org.br/repudio-ao-decreto-no-10-502/>); Centro do Professorado Paulista (<https://www.cpp.org.br/acontece-no-cpp/item/15945-nota-de-repudio-bolsonaro-propoe-retrocesso-a-educacao>); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (<https://www.anfope.org.br/nota-de-repudio-a-declaracoes-do-ministro-da-educacao-e-do-presidente-da-republica-sobre-as-faculdades-de-humanidades-nomeadamente-filosofia-e-sociologia-2/>); Associação Brasileira de Saúde Coletiva (<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>); Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In) (<https://www.institutojng.org.br/noticia-interna?id=719>), para citar algumas. Acesso em 09.11.2020.

deficiência” e permite a volta do oferecimento do ensino regular em escolas especializadas, violando a Constituição Federal de 1988 - particularmente em seu artigo 208, que no item III explicita que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, [deve ser ofertado] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Ainda sobre o referido artigo, em seu inciso 2º, destaca: “§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988).

Em matéria a respeito publicada dia 01.12.2020, no portal de notícias UOL, o ministro ainda declarou que

Salta aos olhos o fato de que o dispositivo trata as escolas regulares inclusivas como uma categoria específica dentro do universo da educação especial, como se houvesse a possibilidade de existirem escolas regulares não-inclusivas. Ocorre que a educação inclusiva não significa a implementação de uma nova instituição, mas a adaptação de todo o sistema de educação regular, não intuito de alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades (depoimento disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-que-incentiva-separacao-de-alunos-com-deficiencia.htm>. Acesso 12.12.2020).

No dia 11 de dezembro de 2020, após o deferimento da liminar¹⁴² que suspendeu o decreto – alegando sua *inconstitucionalidade* - o ministro Dias Toffoli iniciou o julgamento no Supremo Tribunal Federal para referendo da medida liminar, sendo que no dia 18 de dezembro de 2020 o decreto foi julgado *inconstitucional* pelo STF¹⁴³. Sete ministros referendaram o parecer do relator Dias Toffoli, compreendendo que “o decreto não respeitou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que veda a exclusão de pessoas com deficiência ou necessidades especiais do sistema geral de educação¹⁴⁴”. Foram dois os votos divergentes ao do relator, sendo um deles o do ministro Marco Aurélio (que considerou que não caberia ao STF tal julgamento, considerando a via escolhida inadequada¹⁴⁵) e outro do ministro Nunes Marques (coincidentemente o único ministro do STF que votou parcialmente

¹⁴² Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507> Acesso em 12.12.2020.

¹⁴³ A liminar referendada pode ser consultada em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507> Acesso em 22.12.2020.

¹⁴⁴ “STF forma maioria para derrubar decreto de Bolsonaro sobre política de educação especial”, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/12/stf-forma-maioria-para-derrubar-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial.shtml>. Acesso em 22.12.2020.

¹⁴⁵ O voto do ministro Marco Aurélio pode ser consultado em <http://sistemas.stf.jus.br/repgeral/votacao?texto=5244911> Acesso em 18.12.2020.

contra a obrigatoriedade da vacinação contra a COVID-19¹⁴⁶ e que concedeu liminar que diminui o tempo em que políticos condenados ficam proibidos de disputar as eleições¹⁴⁷ - a chamada Lei da Ficha Limpa).

Já em defesa da nova PNEE, muitas lideranças surdas ressaltam ainda que o decreto *não é inconstitucional* como afirmam os juristas, mas que reflete os avanços para os surdos quanto ao que vem sendo historicamente reivindicado pelo movimento surdo em defesa da educação bilíngue, com destaque à luta pelo não fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no ano de 2011 – como apresentei anteriormente (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Exemplifico com a postagem abaixo:

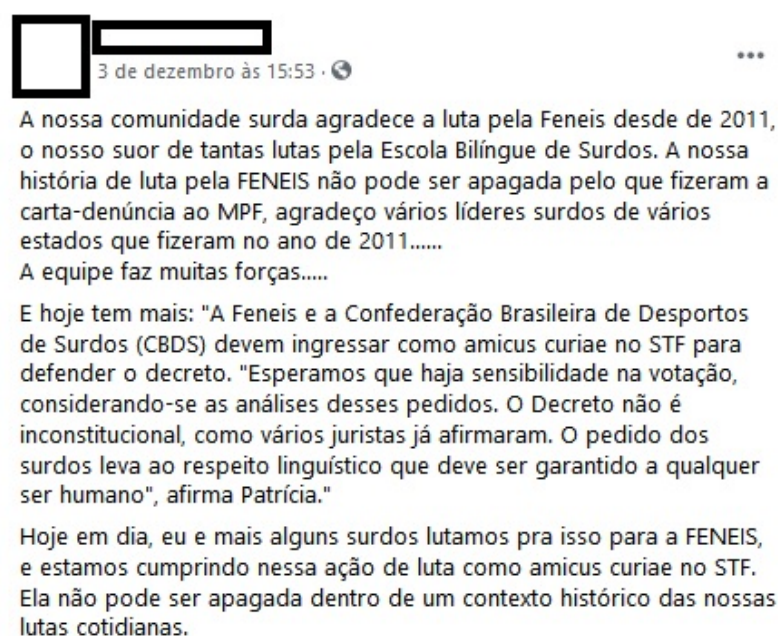


Imagem 27: Postagem realizada por liderança surda em sua página pessoal do *Facebook* em 03.12.2020. Acesso em 13.12.2020.

A defesa da educação linguística - que é compreendida por muitos surdos como *garantida* pelo decreto 10.502/2020 - é reiterada na “Carta Aberta dos doutores surdos aos Ministros¹⁴⁸” que foi amplamente divulgada pelas redes sociais de muitas lideranças surdas, como exemplifico com a postagem a seguir:

¹⁴⁶ Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-17/stf-decide-que-vacina-contr-covid-19-sera-obrigatoria-e-impoe-derrota-para-bolsonaro.html> Acesso em 23.12.2020.

¹⁴⁷ Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/nunes-marques-reduz-alcance-da-lei-da-ficha-limpa,895330998c05ce31a3faf802e220198agio1hpzc.html>

¹⁴⁸ A carta, na íntegra, pode ser consultada em: https://drive.google.com/file/d/1u4fyLCABG8Bddc9cGYnjJArn3x9cv9FP/view?fbclid=IwAR32jD9urT5yf1y3WRf_5h9rgYnmXKqRq7ayGHaMQDOWhl2sI9D0PQ1w-yc Acesso em 13.12.2020.

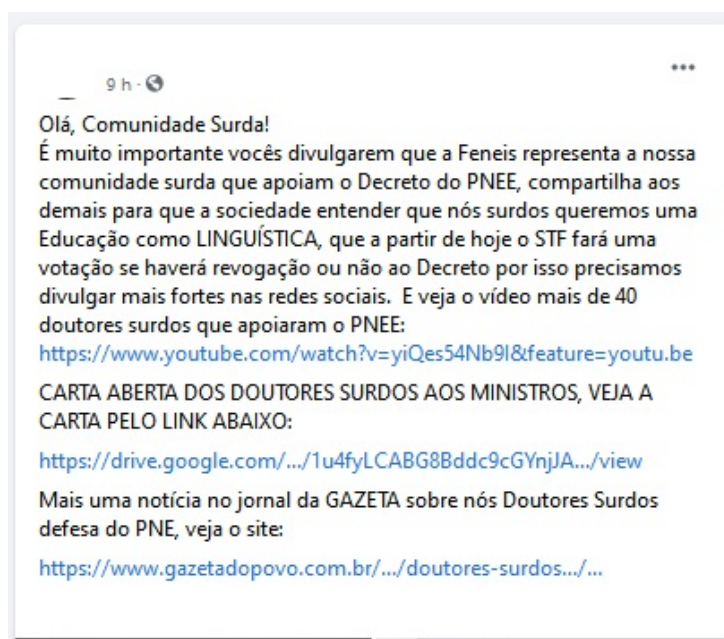


Imagem 28: Postagem realizada em página pessoal de liderança surda no Facebook em 11.12.2020. Acesso em 12.11.2020.

Na carta, que tem quarenta e quatro doutores e doutoras surdos/as como signatários/as, é evidenciada a necessidade de considerar “o que emana a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência no que concerne sobre a construção de políticas educacionais *com* essas **peessoas com deficiência e suas entidades representativas**, o que em outras palavras é um nosso lema: “Nada sobre nós sem nós”” (grifo em itálico dos autores; grifos em negrito meus, 2020, p. 1).

A respeito do excerto acima destacado, aparentemente uma nova movimentação do *território surdo* se dá, quando este parece se reaproximar do “campo das deficiências”, para que seja recuperado o lema “nada sobre nós sem nós”, em confronto ao disposto constitucionalmente também. A reivindicação de uma política educacional que seja construída *com* as “pessoas com deficiência” como justificativa para que os surdos sejam atendidos em seus direitos linguísticos – conforme o objetivo da carta – acaba (re)aproximando o grupo de pessoas surdas da compreensão de que são “pessoas com deficiência” e a FENEIS, desse modo, sua entidade representativa.

O quadro que foi se desenhando a partir dessas análises, portanto, é o da defesa por parte de um grupo de ativistas surdos, de políticas públicas para a educação que, em última instância, se propõe a garantir a educação bilíngue para surdos - que é, de fato, fundamental, como revelaram vários estudos (PERLIN, 1998, 2004, 2014; CAMPELLO, 2008; RANGEL, 2012; STROBEL, 2012; 2018; CAMPELLO, REZENDE, 2014; CÂMARA SILVA, 2018, para citar alguns) – uma vez que a

simplificação de políticas públicas “inclusivistas” não vinha atendendo, historicamente, as especificidades da educação bilíngue, como o disposto na meta 4.7 do PNE, por exemplo, além das acusações ouvintistas sobre “separatismo” dos surdos que impediram (e impedem), efetiva e sistematicamente, o avanço dos direitos da comunidade surda no país.

Assim, cumpre destacar que, apesar de seus desafios e controvérsias (inclusive no que diz respeito à educação de surdos), as políticas para o campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que vigoraram no país até então democratizaram um pouco mais o acesso ao ensino público, por meio de diretrizes e de investimentos públicos, como apontam Correia e Baptista (2018) - apesar de deixarem lacunas e brechas para que algumas reivindicações, como o direito à educação bilíngue para/de surdos, de fato, ainda sejam praticamente as mesmas.

O complicador, aqui destacado, refere-se à essa defesa a despeito do que o decreto impacta ao direito das “pessoas com deficiência” e das políticas públicas “inclusivistas”, já garantidos legalmente e que passam a sofrer regressão com a PNEE, conforme analisado judicialmente. Assim, o que vem sendo proposto ao grupo de “pessoas com deficiência”, delinea, por sua vez, um cenário paradoxal também para a relação entre movimento social surdo e o movimento das “pessoas com deficiência”: ora os surdos parecem aproximar pautas de ambos os movimentos, ora as distanciam, buscando demarcar os limites e as fronteiras entre esses dois territórios identitários que o Estado intensifica (embora não seja algo novo), também como armadilhas políticas e de governamentalidade.

Assim, a reformulação de políticas no campo da Educação Especial no país, especialmente ao longo do ano de 2020, tem demarcado um movimento de *distanciamento* entre as pautas/desejos dos movimentos surdos e dos movimentos das “pessoas com deficiência”. Nesse sentido, em um *contrafluxo* do posicionamento que foi observado quando da extinção da SECADI, trago na imagem abaixo o questionamento de uma liderança surda, retirada do *chat da live “O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE”*:

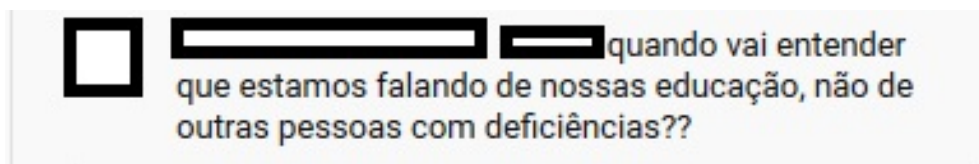


Imagem 29: Comentário de liderança surda no *chat* durante a transmissão *online* intitulada “O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE”, em 08 de outubro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7SAyy8oBM1E>. Acesso em 13.11.2020.

Nessa direção, ainda durante a transmissão do debate “*O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE*”, alguns posicionamentos de pessoas surdas deram a pensar sobre o distanciamento exigido pelos surdos de suas pautas e das reivindicações das “pessoas com deficiência”, como por exemplo:

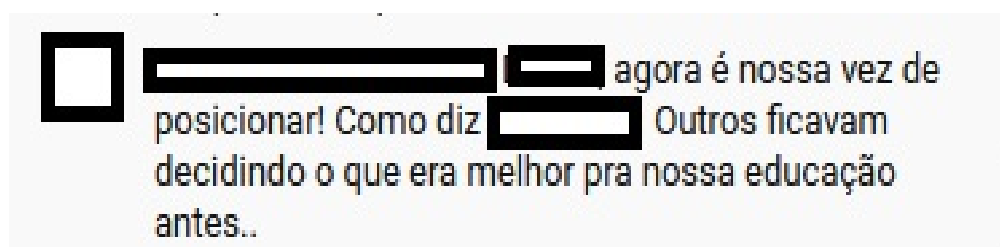


Imagem 30: Comentário de pessoa surda no *chat* durante a transmissão *online* intitulada “O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7SAyy8oBM1E>. Acesso em 13.11.2020.

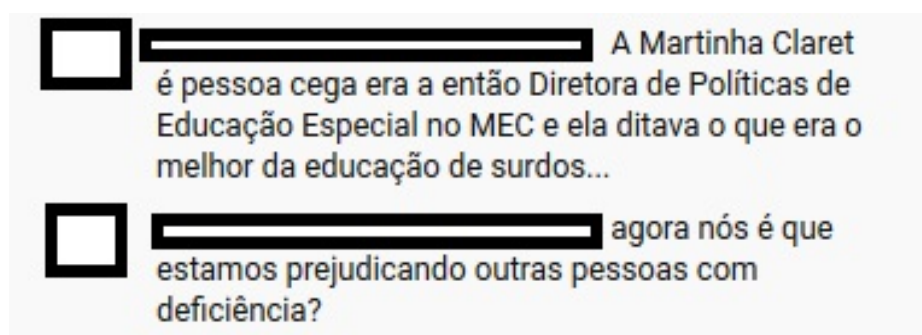


Imagem 31: Comentário de liderança surda no *chat* durante a transmissão *online* intitulada “O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7SAyy8oBM1E>. Acesso em 13.11.2020.

Para tentar compreender um pouco o movimento de “retorno ao mesmo” que uma parcela dos representantes surdos¹⁴⁹ defende quando apoia as pautas sobre a educação especial e que pareciam há tempos já superadas sendo, inclusive, combatidas em outros momentos, me apoio em Sueli Rolnik (2018), quando parte da premissa de que na atualidade os modos de subjetivação colonial-capitalístico nos levam à condução dos desejos “na direção do rastreamento de modos de existir em que [...] a subjetividade possa rapidamente refazer para si um contorno reconhecível e livrar-se temporariamente de sua angústia” (ROLNIK, 2018, p. 70).

Ainda na esteira do proposto por Rolnik (2018), considero que para a compreensão de certa aderência de alguns surdos à “nova” política, a lógica colonial-capitalística produz uma ampla gama de micropolíticas que atuam na manutenção do *status quo*, ou seja, de micropolíticas reativas que não permitem que os movimentos progressistas de *desterritorialização* germinem. Nessa direção, [...] “o efeito do pensamento exercido dessa perspectiva tende a ser o ‘contágio despotencializador’ das subjetividades que o encontram, o que contribui para a ‘interrupção do processo de polinização’, promovendo um ‘aborto da germinação de futuros’. O que resulta disso é a reprodução da cartografia vigente, intencionalmente produzida através de práticas de biopoder (FOUCAULT, 2008).

Ainda no cenário de discussões acerca da PNEE, mais recentemente, o lema “*nada sobre nós sem nós!*” – que vinha até então sendo símbolo da luta pelo direito à participação política e social das pessoas surdas (e *também* das “pessoas com deficiência”) – parece estar sendo ressignificado por uma parcela de pessoas surdas.

Essa ressignificação parece envolver movimentos que, como mencionado, ora reaproximam o movimento surdo do grupo de “pessoas com deficiência” (como no exemplo da carta publicada por doutores/as surdos/as e que apresentei anteriormente), ora reafirma, de modo contundente as *identidades surdas* e, conseqüentemente, o afastamento do movimento social surdo dos movimentos das “pessoas com deficiência” e também das pessoas ouvintes (mais amplamente), como exemplifico com as imagens

¹⁴⁹ O decreto também recebeu apoio do Comitê Brasileiro de Organização Representativas das Pessoas com Deficiência (CRPD), além da FENEIS. Pela suspensão do decreto, se manifestaram as seguintes entidades: Alana, Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI), Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID), Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB), Associação Paulista de Autismo (Autsp), Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), Grupo de Atuação da Estratégica da Defensoria Pública nos Tribunais Superiores (GAETS) e Defensoria e Ministério Público/SP.

abaixo, também retiradas da discussão online “O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE”:

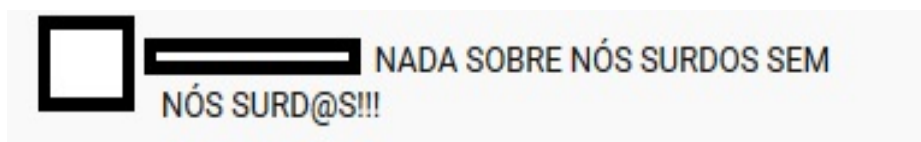


Imagem 32: Comentário de pessoa surda no *chat* durante a transmissão “O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE”, transmitida em 08.10.2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7SAyy8oBM1E>. Acesso em 13.11.2020.

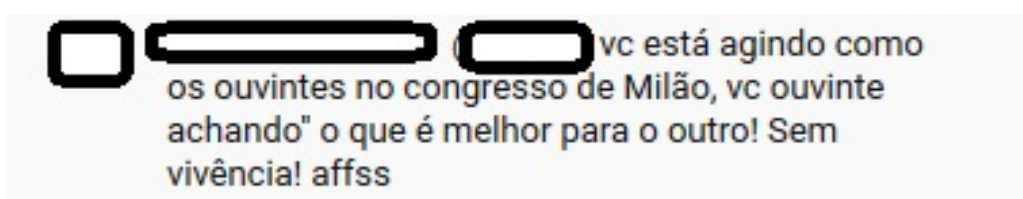


Imagem 33: Comentário de pessoa surda dirigido, no *chat*, a uma pessoa ouvinte durante a transmissão online “O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE”, transmitida em 08.10.2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7SAyy8oBM1E>. Acesso em 13.11.2020.

Dessa maneira, a partir também dos modos como uma parcela importante dos representantes surdos vem se posicionando em suas redes sociais, parece que existem, dentro dos movimentos surdos, linhas que têm sido arrastadas, no âmbito micropolítico, por forças das relações de poder da esfera macropolítica (relações de classe, raça, etnia, gênero e, inclusive, relações *linguísticas*) que, em uma perspectiva da tradição moderna, coaduna com uma concepção de Direitos Humanos como universais, ou seja, que tem “a dimensão política orientada pela construção do consenso; e a dimensão cultural, sugestiva de um multiculturalismo conservador e assimilacionista” (RAMOS, 2011, p. 194). Ao mesmo tempo, a legislação, acompanhando esse “universalismo” (ao não atender as especificidades do *povo surdo*), também contribui para esse cenário.

Nesse sentido, exemplifico minha percepção com a postagem realizada por uma liderança surda a respeito:

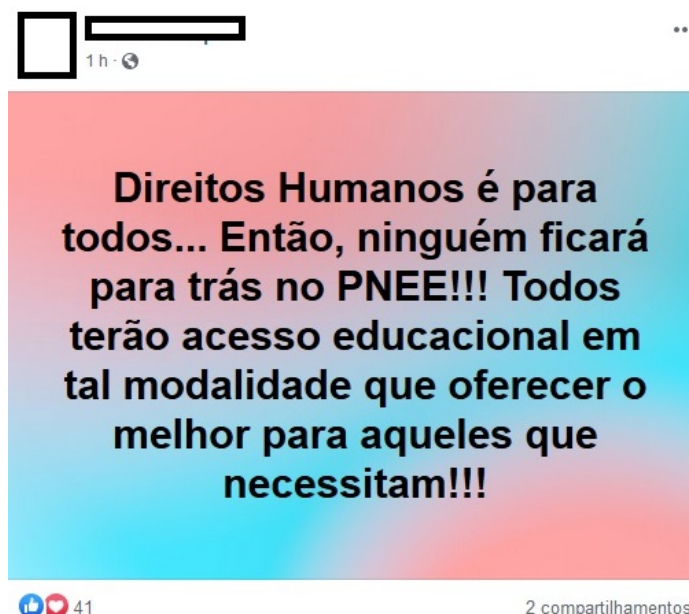


Imagem 34: Postagem realizada por liderança surda em sua rede social, em apoio às reformulações na Política Nacional de Educação Especial apresentadas pelo MEC. Acesso em 04.10.2020.

Assim, embora tenha sido elaborado um documento sobre os Direitos Humanos das pessoas surdas (como apresentado anteriormente) em que, aparentemente, há a problematização sobre os Direitos Humanos e sobre escolas bilíngues, a partir da tensão/negociação entre igualdade/*diferença surda*, parece que parte do movimento social surdo propõe/defende, na atualidade, as políticas educacionais que vêm sendo implementadas e que seguem na contramão do que vinha sendo reivindicado na esfera educacional de forma mais ampla até então. As estratégias para a garantia de seus direitos de existência parecem ter mudado, após formulações em torno das políticas de Estado.

Dessa maneira, as reformulações que foram sendo apresentadas pela Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC desde o início de 2020 acabaram sendo legitimadas pelo referido decreto que previa instituir a nova Política Nacional de Educação Especial, tendo amplo apoio da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, como destacado na reportagem que apresento a seguir:



Imagem 35: Jair Bolsonaro assina o decreto que institui a nova PNEE. Ao redor, estão a primeira-dama Michelle Bolsonaro, o ministro da Educação Milton Ribeiro (à esquerda), a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damara Alves, e a secretária nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Priscilla Gaspar. Disponível em <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/> Acesso 25.10.2020.



Imagem 36: A primeira-dama Michelle Bolsonaro participa do lançamento da Política Nacional de Educação Especial, discursando em Libras. Disponível em <https://noticias.r7.com/educacao/com-michelle-bolsonaro-lanca-politica-de-educacao-especial-30092020> Acesso em 26.10.2020.

Em contrapartida, de uma forma ampla, algo inusitado até o momento surge no território e nas linhas de força que os constitui: o movimento social surdo – tanto o campo progressista¹⁵⁰ como os surdos conservadores e apoiadores do atual governo¹⁵¹ -

¹⁵⁰É possível encontrar o posicionamento da líder surda progressista Patrícia Rezende em defesa da PNEE em matéria da Folha de São Paulo, publicada em 23.10.2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/10/e-positivo-o-decreto-do-governo-que-possibilita-separar-alunos-com-deficiencia-em-escolas->

saiu em defesa da nova política, salientando o que consideram “protagonismo inédito” dado à causa surda (evidenciada, aparentemente, pelo decreto colocar a educação bilíngue como modalidade de ensino e colocar os alunos surdocegos também como “público-alvo” da educação bilíngue para surdos, o que não aparecia textualmente no decreto nº 5.626 de 2005), embora outros pontos apresentados agora pela nova política já estivessem contemplados pelo decreto anterior (como o reconhecimento da Libras como língua fundamental para o desenvolvimento do aluno surdo, sendo prevista como língua de instrução e comunicação no ambiente bilíngue).

Nesse ensejo, a nota de apoio e esclarecimentos em relação ao decreto que foi divulgada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) evidencia como aspectos relevantes do atual decreto:

⇒ **Aspectos Relevantes do Decreto**

1. Educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar;
2. Escolas e classes bilíngues com enturmação de surdos e surdocegos;
3. Escolas bilíngues como instituições de ensino da regular;
4. Surdos, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação estão contemplados na proposta de educação bilíngue de Surdos;
5. A língua de sinais brasileira (Libras), entendida como língua de instrução, ensino, comunicação e interação;
6. A língua portuguesa escrita como foco na educação bilíngue de surdos, uma vez que a oralização do português cabe à área da saúde e não à educação (FENEIS, 2020, p. 6).

A nota da FENEIS também parabeniza a Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) em relação à iniciativa apresentada pela nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE):

O mérito do decreto é grande e parabenizamos a DIPEBS pelo magnífico trabalho. Ao Ministro da Educação, solicitamos que aplique ainda o que falta: a autonomia da política de educação bilíngue de surdos. Se existe uma Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e uma Diretoria de Políticas de Educação Especial, significa que há de haver duas políticas independentes: uma política de educação especial e uma política de educação bilíngue de surdos (FENEIS, 2020, p.6).

Assim, acompanhando a movimentação do território surdo que até então tinha bem definidos seus campos de luta sendo arrastados por dois grandes espectros políticos - com campos em defesa de posições partidárias assumidamente mais progressistas ou

[especiaissim.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb&fbclid=IwAR0BznX_0QW-opLDYd2AVTNoIb9fsRRBjegBoKZUaxTpi-z4Aq8p5BKcYjg](https://www.especiaissim.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb&fbclid=IwAR0BznX_0QW-opLDYd2AVTNoIb9fsRRBjegBoKZUaxTpi-z4Aq8p5BKcYjg) Acesso em 27.10.2020.

¹⁵¹ Depoimento de Karin Strobel, apoiadora do governo e ex- Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oShL97wgnms> Acesso em 22.10.2020.

alinhadas à extrema-direita (como foi sendo destacado ao longo do trabalho) - percebemos que o movimento surdo agora se coloca em aparente *união* (embora motivados por distintas posições), quando progressistas e conservadores, apoiadores e contrários às políticas de Jair Bolsonaro, parecem colocar as diferenças políticas/partidárias em segundo plano, talvez como criação de “estratégia de sobrevivência/ re-existência” (o tempo, por certo, poderá revelar do que se trata e das consequências desse posicionamento político que tensiona o instituído constitucionalmente também e, por consequência, o Estado democrático de direito) ou por um *esgotamento* de possibilidades no/do campo de lutas do movimento social surdo (destacadamente em relação aos progressistas), na direção do que aponta Deleuze (2010), de que

O cansado não possui mais de qualquer possibilidade (subjativa) – não pode, portanto, realizar a mínima possibilidade (objetiva). Mas esta permanece, porque nunca se realiza todo o possível; ele é até mesmo criado à medida que é realizado. O cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas *o esgotado não pode mais possibilitar* (DELEUZE, 2010, p. 67, grifos meus).

Tal compreensão sobre o esgotamento pode ser tecida também através do exemplo de narrativa, como explicitado por uma liderança surda progressista que defende a PNEE, quando evoca esse possível esgotamento: “*A sensação que eu tenho é que não tem fim!*”, em momento de debate virtual sobre a implementação da Política de Educação Bilíngue no Brasil¹⁵²:

[...] Há trinta e cinco anos que essa luta existe. E por que a gente ainda chega nos dias atuais e de novo tendo que explicar o que está acontecendo? Reflexões... a gente conhece o termo... parece que é uma piada, mas no fundo é muito sério, uma frase que diz: “o surdo nasceu para explicar”. Parece piada, mas é verdade. Por quê? As pessoas ouvintes nascem para sobreviver, para aprender, para interagir... O surdo não! *O surdo nasce para explicar, porque a gente tem que ficar, de geração em geração de pessoas surdas para explicar. A gente está aqui todo dia para explicar, eu estou aqui agora explicando!* Eu sei, eu sei porque eu nasci surda, tem vinte e cinco anos que eu estou [atuando] na educação de surdos, que eu sou profissional na área, mas é a mesma coisa! *É o mesmo discurso, é da mesma forma que eu tenho que me manifestar – explicando! Explicando! Até quando? Até quando estaremos nessa? Até quando? A sensação que eu tenho é que não tem fim!* (trecho da transmissão ao vivo “Debate sobre a implementação da Política de Educação Bilíngue no Brasil”, entre 1h25min49seg e 1h27min08seg, grifos meus).

¹⁵² Debate realizado no dia 03 de novembro de 2020, entre representantes surdas e a deputada federal Erika Kokay. Disponível na página do Facebook da deputada (<https://www.facebook.com/ErikaKokay/videos/378219820207553>). Acesso em 13.11.2020.

De alguma forma, talvez em função de tal *esgotamento* das possibilidades na luta contra o que o movimento surdo chama de *inclusivismo radical*, as anteriores polarizações políticas parecem se suspender, momentaneamente, como uma estratégia do *povo surdo* para a aproximação das forças do movimento. Nessa direção, considerando o depoimento acima, percebe-se que o contexto sócio-político mais amplo parece agora estar sendo entendido, pelas lideranças do movimento ao menos, como menos importante (ou menos urgente de ser pautado) nesse contexto.

Em outras palavras, parece ao que se indica, que o *bolsonarismo* é considerado por uma importante parcela do movimento social surdo como um fenômeno para se pensar “depois”, diante da urgência da aprovação e do apoio do movimento social surdo à Política Nacional de Educação Especial.

Nesse sentido, por exemplo, inúmeros depoimentos divulgados por lideranças surdas anti e pró-governo Bolsonaro apelam para a união dos surdos em apoio à PNEE, como exemplifico com as imagens que seguem:

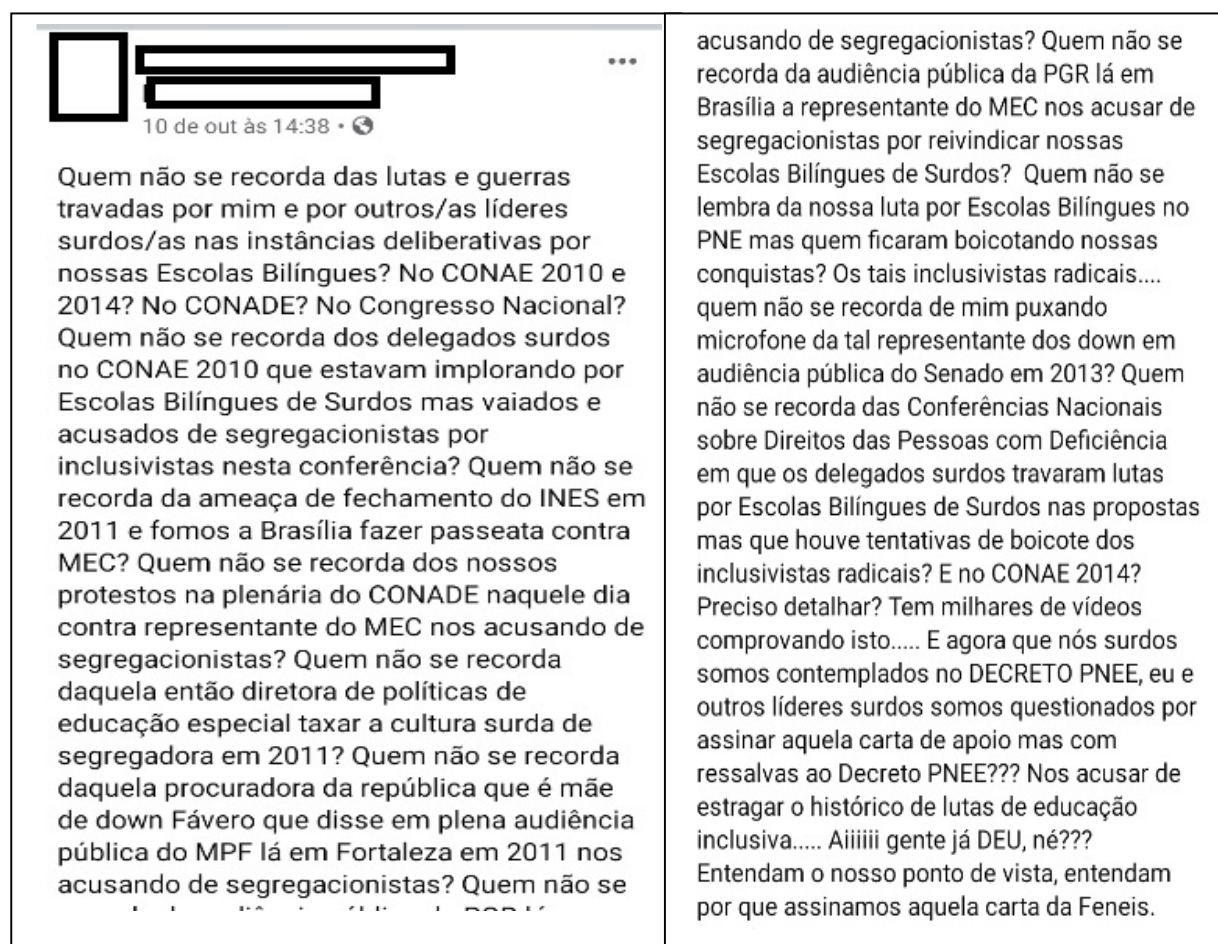


Imagem 37: Postagem realizada dia 10.10.2020, em página do *Facebook* de liderança surda progressista que declarou apoio à nova PNEE. Acesso em 27.10.2020.



Apoio o Decreto de PNEE / 2020

Imagem 38: Print do vídeo em que a ex-diretora de Políticas de Educação Bilingue de Surdos, Karin Strobel (apoiadora de Bolsonaro), pede o apoio de todo povo surdo à PNEE. Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oShL97wgnms&lc=Ugw7M6TDFJncWJOBjv54AaABAg>. Acesso em 13.11.2020.

A respeito do vídeo de Karin Strobel, transcrevo abaixo um trecho em que o pedido para que as divergências políticas entre os surdos sejam colocadas em segundo plano fica mais evidente:

“... sim, nossa luta continua, reclamações de que a educação de surdos está dentro da Educação Especial, essa questão no momento não é importante, o mais importante é que conquistamos nossas escolas e classes bilíngues. Percebi nos últimos dias que muitas cartas de repúdios, notas, etc... são da outra área da educação especial que são alunos deficientes, síndrome de down, etc. que preferem inclusão, porém o decreto PNEE não mostra contra a inclusão. A Política Nacional de Educação Especial oportuniza que a família faça escolha de educação para seu filho deficiente; estes que escrevem repúdio querem SÓ inclusão, não querem escolas especiais... eu como mãe de surdo... quero escola bilíngue para filho, aqui no estado não tem escola bilíngue só inclusão, não tenho escolha? Por isso é importante que nós apoiemos o decreto PNEE e continuemos lutando, pedindo alterações, mudanças para melhorias neste documento, como aconteceu no passado, estamos sempre em mudanças constantes lutaremos pelas melhorias cada vez mais. Se nós estarmos contra, podemos ter as portas fechadas e perder esta conquista e a DIPEBS pode fechar pois parecerá que não queremos... sem apoio, não podemos perder... por favor! Devemos tentar negociar sempre, o MEC está de portas abertas para dialogarmos. *Esqueçam a ideologia política, também esqueçam rancores e conflitos com as pessoas do MEC, nós devemos pensar no futuro das nossas criancinhas surdas uma educação bilíngue.* Meu sonho é quando estou aposentada e velhinha ver com satisfação em todo o Brasil escolas bilíngues para surdos!”

Quadro 17: Tradução para o português do vídeo em Libras “Apoio ao Decreto de PNEE/2020” (grifos meus) – trecho entre 3’37” e 5’49”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oShL97wgnms&lc=Ugw7M6TDFJncWJOBjv54AaABAg> Acesso em 13.11.2020.

Além disso, a ex-diretora de políticas bilíngues de educação de surdos também evidencia que este não seria o momento de questionar as pautas da educação de surdos

sendo acopladas ao campo da educação especial, uma vez que “o mais importante é que conquistamos nossas escolas e classes bilíngues”. Nessa direção, cumpre destacar que, em nota de apoio - mas também de esclarecimentos - a FENEIS indica essa questão e alguns outros aspectos como uma demanda de “ajuste”, como segue:

⇒ **Aspectos Omissos ou que demandam ajustes**

1. Desvinculação da educação bilíngue de surdos à educação especial;
2. Professores bilíngues sem detalhamento acerca da formação obrigatória e das avaliações periódicas de sua proficiência;
3. Falta de indicação sobre proficiência em língua de sinais brasileira para todos os envolvidos com a educação bilíngue de surdos;
4. Professores de Libras prioritariamente surdos nos termos da Lei nº 13.005/2014. (FENEIS, 2020, p. 6).

Ainda nessa direção, também durante o debate *online* “*O que pensam os surdos bilíngues sobre a PNEE*”, a questão da desvinculação da educação bilíngue de surdos da educação especial também foi citada por uma liderança surda (que alegou ser esse o próximo passo, depois da publicação do decreto):

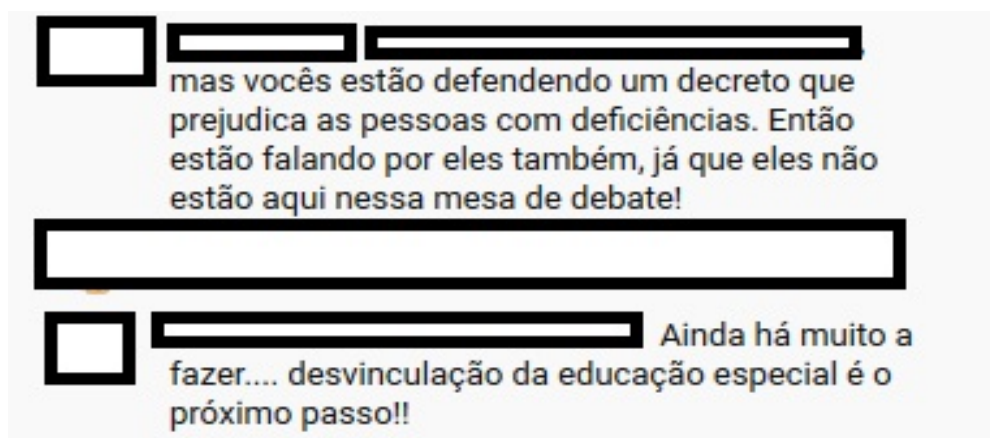


Imagem 39: Comentário de liderança surda no *chat* durante a transmissão “O que pensam os Surdos Bilíngues sobre o PNEE”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7SAyy8oBM1E> . Acesso em 13.11.2020.

O movimento que vem se configurando a partir da publicação da nova Política Nacional de Educação Especial para certo *afrouxamento* das tensões entre os antagonismos políticos-partidárias do movimento social surdo dá a pensar: o bolsonarismo, compreendido para além da figura de Jair Bolsonaro, mas como um

movimento também revisionista, negacionista e obscurantista¹⁵³ (SENA JÚNIOR, 2019), estaria, por ora, sendo colocado em segundo plano de forma estratégica pelas lideranças surdas progressistas? Nesse caso, quais seriam as consequências mais amplas trazidas por essa estratégia para projetos futuros de *pedagogias surdas* em torno da suposta educação bilíngue, de fato?

Considerando ainda que no atual cenário brasileiro, presenciamos também o Tradicionalismo¹⁵⁴ - que não recupera apenas valores conservadores ou “tradicionais”, mas opera através de uma motivação religiosa/espiritual para uma agenda política de populismo de direita, antiglobalista, antiprogressista - e, por isso, grafado com “T” maiúsculo - (TEITELBAUM, 2020) legitimando desde o racismo até a propagação de teorias conspiratórias em relação à pandemia do coronavírus, essas alianças provisórias entre os movimentos sociais surdos (mais progressistas e mais conservadores) poderiam provocar brechas, rupturas, contra-hegemonias, que agora não consigo ver? Qual/quais a(s) força(s) que estaria(m) em jogo nessas alianças ? (E para quem/quens)?

Essa seria também uma forma (aparentemente, bem arriscada) de resistir e, nesse sentido, uma maneira de resistência para a existência, nesse momento, garantida pelo “recuo” (como também sugerido na publicação de liderança surda progressista abaixo)?

¹⁵³ Nesse sentido, são inúmeras as declarações do presidente Bolsonaro que vão em direção da anti-ciência, do negacionismo e do revisionismo. Cito algumas declarações mais recentes e que exemplificam a política obscurantista e anti-ciência no contexto da pandemia de coronavírus, por exemplo: “*Eu não vou tomar a vacina, é um direito meu*”, disponível em <https://www.moneytimes.com.br/eu-nao-vou-tomar-e-um-direito-meu-diz-bolsonaro-sobre-vacina-contracovid-19/> ; “*Chip na vacina, “virar jacaré” e outros mitos criam pandemia de desinformação na luta contra a covid-19*”, disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-20/chip-na-vacina-virar-jacare-e-outros-mitos-criam-pandemia-de-desinformacao-na-luta-contracovid-19.html> ; “*Bolsonaro sobre vacina da Pfizer: ‘se você virar um jacaré, é problema seu*”, disponível em <https://istoe.com.br/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce-virar-um-jacare-e-problema-de-voce/> . Acesso em 23.12.2020.

¹⁵⁴ Como discutido por Benjamin Teitelbaum, disponível em matéria intitulada “‘Destruição é a agenda do Tradicionalismo’, a ideologia por trás de Bolsonaro e Trump”, <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-12/benjamin-teitelbaum-destruicao-e-a-agenda-do-tradicionalismo-a-ideologia-por-tras-de-bolsonaro-e-trump.html> Acesso em 23.12.2020.



Imagem 39: Postagem realizada dia 14.10.2020, em página do *Facebook* de liderança surda progressista que declarou apoio à nova PNEE. Acesso em 27.10.2020.

A força provocada com o assumido recuo propiciaria, mais à frente, práticas para *pedagogias surdas decoloniais*, mesmo considerando uma origem/ natureza política outra de um projeto de Estado? E ainda: de quais formas isso seria possível? Uma pedagogia, por si, teria as forças para se desvincular desse projeto (sempre político, mesmo quando não se diz político ou ideológico) de sociedade em que/ para a qual foi forjada? Mantém-se um devir-minoria nessa *pedagogia surda*? Qual/quais?

Considerando que não se trata apenas de uma política que permite retrocessos, mas que foi julgada como *inconstitucional* pelo Superior Tribunal Federal, como defendê-la em alguns pontos, ao mesmo tempo, *fazendo valer o direito de todas as pessoas*? Por se tratar de um governo negacionista e revisionista (SENA JÚNIOR, 2019; VERAS, 2020; DUARTE, SANTOS E DUARTE, 2020; PUCCI, 2020; SILVA JÚNIOR, FARGONI, 2020; SANTOS, MUSSE, CATANI, 2020; GOMES, 2020; PALUDO, FRAGA, 2020), suas propostas de políticas públicas seguem essa mesma “lógica”. Nesse caso, a Política Nacional de Educação Especial realmente escaparia desse contexto?

Se considerarmos que na atualidade os surdos têm enorme representatividade junto ao Governo Federal (relembrando que a atual secretária nacional dos direitos da pessoa com deficiência é surda, como já discuti anteriormente), seria possível articular

uma aliança para a garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas (direitos fundamentais e urgentes!), mas fazendo valer os direitos também para os demais grupos afetados pelo decreto? Sendo esse momento de maior visibilidade e reconhecimento do movimento surdo pelo Governo Federal, como as estratégias de luta do *povo surdo* (agora supostamente com mais poder para mobilizar políticas) poderiam arrastar as lutas de grupos mais invisibilizados/fragilizados na atualidade, mas também historicamente assujeitados e oprimidos por suas diferenças? Ou seja, uma luta em *defesa do direito de todas as pessoas*, ao mesmo tempo em que seu direito também não seja excluído?

O lema “nada sobre nós sem nós” não deve contemplar, também, os demais grupos das “pessoas com deficiência”? O que justificaria, nesse momento, o silenciamento de outros grupos nesse sentido? Fazer valer esse lema ao movimento surdo justificaria tensionar a Constituição Federal, nesse contexto? Diante desse conjunto reflexivo, como descolar as *pedagogias surdas* da defesa de um projeto que se sustenta em bases tão duvidosas em termos das garantias ao Estado democrático de direito?

Ainda: a aproximação do movimento surdo com o “campo das deficiências”, como sugere a carta dos doutores/as surdos/as dirigida aos ministros do STF, traria quais conseqüências para o reconhecimento da *identidade surda como diferença socioantropológica*, a longo prazo?

Apesar do amplo apoio da comunidade surda ao decreto e também do reconhecimento da DIPEBS, por parte das lideranças surdas, como uma importante secretaria para o atendimento das reivindicações do movimento social surdo, na nova Política Nacional de Educação Especial (como evidencia a nota da FENEIS), é de especial importância destacar algumas *falas dissidentes* que movimentam as linhas que vêm compondo, de modo mais intenso, os territórios surdos nesse sentido, constituindo-se como forças contra-hegemônicas, como por exemplo:

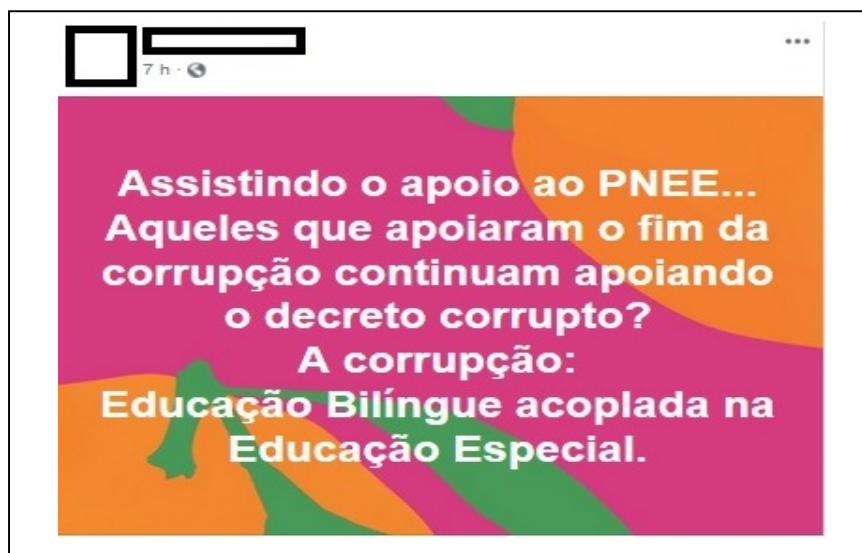


Imagem 40: Postagem realizada por liderança surda em sua rede social, em crítica às reformulações na Política Nacional de Educação Especial apresentadas pelo MEC e que, no seu ponto de vista, reaproximam a educação bilíngue de surdos do campo da educação especial. Acesso em 04.10.2020.

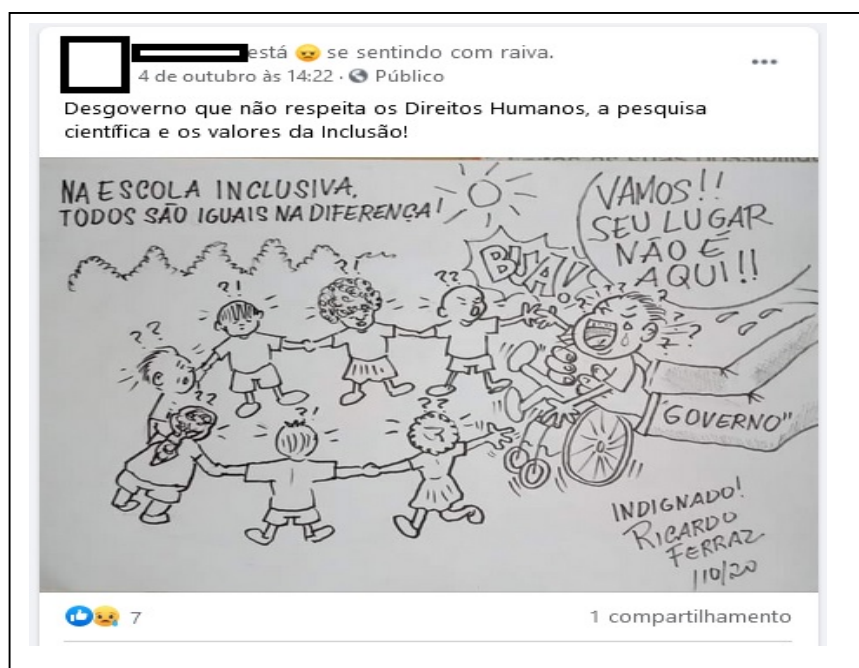


Imagem 41: Postagem realizada em página do Facebook de surdo bilíngue contrário à nova PNEE. Acesso em 27.10.2020.



Imagem 42: Postagem realizada em página do *Facebook* de surdo bilíngue contrário à nova PNEE. Acesso em 01.12.2020.



Imagem 43: Postagem realizada em página do *Facebook* de surdo bilíngue contrário à nova PNEE. Acesso em 01.12.2020.

Assim, o território que ora se move, tensionado por afetos ético-políticos, ora por aproximações e/ou afastamentos identitários, parece explicitar que os movimentos surdos, sendo plurais, dão abertura às criações de *pedagogias surdas plurais*, de devires. Desse modo, quando alguns surdos questionam o decreto 10.502/2020, afirmando que

“o desgoverno não respeita os Direitos Humanos, a pesquisa científica e os valores da inclusão” – como explicitado na imagem acima – explicitam as contra-hegemonias dentro do movimento social surdo ou, em outras palavras, suas linhas flexíveis/de fuga (por ora).

Cumpra destacar, contudo, que, quando uma micropolítica é regida por uma “bússola moral” (ou seja, sob a égide de discursos ultraconservadores), tem como efeitos “a conservação do *status quo*: assim é a micropolítica de uma existência, individual ou coletiva, que deixa sua potência vital criadora ser expropriada, e entrega-se por livre e espontânea vontade, chegando até a fazê-lo com fervor” (ROLNIK, 2018, p. 76). Nesse sentido, portanto, quando a surdez articula-se historicamente à formação religiosa (o *surdonacionalismo pentecostal*¹⁵⁵), quais devires podem estar em jogo? Há (ou pode haver) mudanças nos devires?

Por outro lado, o apoio à nova Política Nacional de Educação Especial por uma considerável parcela do movimento social surdo, além de revelar a pluralidade desse movimento social – e que é inerente a quaisquer movimentos sociais - e de *pedagogias surdas* possíveis, portanto, também pode indicar a projeção dos sonhos das pessoas surdas, que até então foram *despossuídas* do direito de existir (LAPOUJADE, 2017). Retomo, na intenção de exemplificar essa minha última afirmação, um trecho já mais ao final da nota de apoio e esclarecimentos em relação à nova PNEE divulgada pela FENEIS:

Por fim, a Feneis, de antemão, agradece o empenho da DIPEBS, da SEMESP, do Ministro da Educação, em tornar realidade uma demanda que vem de longa data, nas lutas das comunidades surdas brasileiras, de forma a cumprir o lema da Convenção dos Direitos das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós!” Fomos vítimas da opressão, do desrespeito, do desserviço de muitos gestores que se acharam no direito de dizer o que seria melhor para nós. *Os senhores deram um crédito à nossa demanda.* (FENEIS, 2020, p. 7, grifos meus).

Nesse sentido, quando o movimento social surdo mais amplo apóia a nova Política Nacional de Educação Especial, talvez esteja confiando à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) o direito do povo surdo de existir *realmente*, na compreensão de que essa seja a primeira *real* oportunidade de existência (e talvez única, na compreensão das lideranças do povo surdo), no sentido do que indica

¹⁵⁵Conforme aponta a antropóloga Anahi Guedes de Mello, em matéria intitulada “*A caridade de Michelle Bolsonaro e o surdonacionalismo pentecostal como projeto de governo*”, publicada em 04.01.2019 e disponível em <https://catarinhas.info/a-caridade-de-michelle-bolsonaro-e-o-surdacionalismo-pentecostal-como-projeto-de-governo/> Acesso em 11.03.2020.

Lapoujade (2017, p. 104), quando afirma que “não somos reais pelo simples *fato* de existirmos; somos reais apenas se tivermos conquistado o *direito* de existir” (grifos do autor).

Apesar do avanço da covid, Bolsonaro diz querer volta às aulas presenciais



Idente: Jair Bolsonaro em Brasília

ESTADÃO comunicado
Vitorias Valtim
05/23/2020 09:47

Apesar do crescimento de casos de covid-19, o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) disse desejar o retorno das aulas presenciais em todos os níveis de ensino. Em conversa com apoiadores ao retornar ao Palácio da Alvorada, nesta quarta-feira (2) o chefe do Executivo criticou a resistência de reitores à retomada.

Índice de imagens do capítulo

Imagem 1: Colagem de imagens de lugares turísticos de diferentes países do mundo vazios durante a quarentena. Imagens disponíveis na Internet, encontradas a partir do buscador Google Imagens. Montagem feita por mim.

Imagem 2: Disponível em <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/carlos-bolsonaro-diz-que-oficio-do-mec-para-escolas-e-contra-militantes-politicos-e-maconheiros-fazendo-os-pais-chorarem-no-chuveiro/> Acesso em 11.12.2020.

Imagem 3: Disponível em <https://www.hypeness.com.br/2019/01/paradoxo-governo-tem-discurso-em-libras-mas-extingue-secretaria-que-cuidava-da-educacao-de-surdos/> Acesso em 11.12.2020.

Imagem 4: Postagem realizada em página pessoal do *Facebook* de liderança surda, em 15.02.2020. Acesso em 11.12.2020.

Imagem 5: Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/09/26/interna_politica,791054/governo-lanca-projeto-libras-gov-visando-acesso-de-surdos-a-politica.shtml . Acesso em 11.12.2020.

Imagem 6: Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/12/03/apesar-do-avanco-da-covid-bolsonaro-diz-querer-volta-as-aulas-presenciais.htm> Acesso em 11.12.2020.

IV- Algumas considerações

*Eu é que estou escutando o assobio no escuro.
Eu que sou doente da condição humana. Eu me revolto: não quero mais ser gente.
Quem? quem tem misericórdia de nós que sabemos sobre a vida e a morte
quando um animal que eu profundamente invejo -
é inconsciente de sua condição? Quem tem piedade de nós?
Somos uns abandonados? uns entregues ao desespero?
Não, tem que haver um consolo possível. Juro: tem que haver.
Eu não tenho é coragem de dizer a verdade que nós sabemos.
Há palavras proibidas.
(LISPECTOR, 1993, p. 98).*

Neste trabalho busquei mostrar alguns (des)caminhos para as *pedagogias surdas* como devir, sendo que, para isso, foi preciso pairar sobre o *território surdo* e reconhecer que, para que o *povo surdo* “se coloque” (em termos de existência), também precisa “vencer a dúvida, o ceticismo ou a negação que contesta seu *direito* de existir” (LAPOUJADE, 2017, p. 23 - grifo meu).

Nesse ensejo, tomando a criação de um *território surdo* como um modo de estabelecer fronteiras defensivas - um “*essencialismo estratégico*” (SOUSA SANTOS, 2018) - recupero também o que propõe Boaventura Sousa Santos, quando afirma que a questão da identidade é *semifictícia* e *seminecessária*, uma vez que “para quem a formula, apresenta-se sempre como uma ficção necessária. Se a resposta é obtida, o seu êxito mede-se pela intensidade da consciência de que a questão fôra, desde o início, uma necessidade fictícia” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 135).

Nessa perspectiva, compreendo que as marcas identitárias criam “muros de proteção” que são necessários para a sobrevivência de existências historicamente violentadas (como as existências negras, indígenas, de pessoas LGBTQs, dentre tantas outras, além das surdas) e para a reivindicação da garantia de seus direitos de *sobrevivência/existência* dignas, mas que precisam ser, *estrategicamente*, desfeitos de algum modo, quando suas reivindicações são atendidas (ou em vistas desse atendimento), uma vez que “quanto mais comunicáveis forem as identidades, mais difícil será concentrar as resistências emancipatórias em projectos coerentes e globais” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 147).

É nesse bojo que compreendo que a adjetivação “surdo(s)/surda(s)” – *povo surdo, identidade surda, cultura surda, literatura surda, pedagogias surdas*, por exemplo – possa também ser compreendida na esteira do que Lapoujade (2017, p. 24) chama de “fundamento”, aquilo que confere legitimidade às existências que precisam provar sua autenticidade. Nesse aspecto, se toda existência está, ainda, ligada aos afetos

que participam de sua instauração, escolhi por um *exercício de advocacia* (LAPOUJADE, 2017), como explicitado, na direção de intensificar a realidade das *existências surdas*, ao mesmo tempo em que reconheço o que tais existências afetam e potencializam também em minha própria existência/vida (retomando o que já discuti no capítulo inicial do trabalho, a respeito da necessidade do outro para que se conquiste o direito de existir e de se fazer existir legitimamente; para que haja reconhecimento, portanto).

Através do exercício cartográfico realizado, fui destacando que a recente crise econômica e democrática, particularmente no Brasil, foi agravada no ano de 2020 com o contexto de crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19. Nesse bojo, o movimento social surdo - assim como quaisquer outros movimentos sociais na atualidade (PINHEIRO-MACHADO, 2019; NOBRE, 2020) – sofreu profundos tensionamentos, oriundos em grande medida das divergências políticas/partidárias de/entre suas diferentes lideranças e integrantes do movimento.

Contudo, no caso do movimento surdo, particularmente, afetos e políticas também foram (e são) mobilizados e tensionados pelo fato da Libras e dos surdos serem representados em nível nacional, quando a primeira-dama é falante da língua (discursando em Libras no momento da posse presidencial, em uma quebra de protocolo que foi amplamente divulgada, por exemplo) ou quando surdos, pela primeira vez, são convidados a compor secretarias e diretorias importantes no MEC.

No que diz respeito ao *território surdo*, é a partir dessas disputas *internas* ao movimento social surdo que cartografei fluxos/contrafluxos/refluxos neste território o que, por sua vez, têm provocado capturas e fugas, *des/re/territorializações* – inclusive no que diz respeito às reivindicações históricas do movimento surdo no campo da educação bilíngue e das *pedagogias surdas*, como discuti ao longo do trabalho, a partir da apresentação e discussão de alguns *acontecimentos* recentes que reverberaram nas redes sociais de integrantes do movimento social surdo e também de suas lideranças políticas.

No que se refere às inúmeras lutas travadas pelo reconhecimento e pela defesa da existência digna do *povo surdo* (e de diversos outros grupos subalternizados), os fluxos/forças aparentemente contraditórios que compõem esses campos de disputa, na esfera micropolítica, justificam-se pela análise dessa esfera se situar exatamente “no cruzamento entre diferentes modos de apreensão de uma problemática” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 132).

Na cartografia *do território surdo* (no entrecruzamento com tantos outros), então, foi possível perceber no emaranhado das múltiplas linhas que operam em sua movimentação e que os arrastam, a força dos fluxos de linhas duras que tem provocado uma sedimentação em divisões que, por sua vez, “[...] se assentam em estratos endurecidos e que também endurecem esses mesmos estratos” (COSTA; AMORIM, 2020, p. 918), conforme apresentei e discuti com os *acontecimentos* trazidos.

Nesse cenário, apesar dessa “sedimentação” que parece prevalecer no *território surdo*, é importante destacar que, como afirma Deleuze, “ninguém pode dizer por onde passará a linha de fuga” (DELEUZE, 1997, p. 29), ou seja, por onde podem brotar rachaduras, *devires* que movimentam o *território* para direções inesperadas, criando (des)caminhos. É nessa movimentação de fluxos, portanto, que as linhas de fuga apresentam seus “perigos”: justamente por suas ambiguidades, podem fazer com que o território se mova por percursos inesperados (DELEUZE, 1997, p. 29).

É justamente por esse contexto de *imprevisibilidade* – anunciado já na apresentação da pesquisa – que as considerações que apresento a seguir, mais do que respostas ou, alternativas que se julgam certas ou *modos de fazer prescritos*, configuram-se em *perguntas*, pensamentos em processo, inconclusos, portanto, e que não pretendem de forma alguma encerrar a discussão ou considerar trazer soluções definitivas ao cenário que apresento. Pelo contrário: dado meu percurso cartográfico (de acompanhamento de processos) e de minha condição de pessoa ouvinte que é *apoiadora* do movimento surdo, formulo algumas questões para tentar mobilizar pensamentos que podem, *estrategicamente*, ser arrastados também por/para outros movimentos sociais em uma coletividade para o “pensamento estratégico emancipatório” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 147).

Portanto, a partir de um outro ponto de vista (ouvinte), as perguntas pretendem ser uma forma de, também, dar a ver um ponto de vista sobre quais poderiam ser os des(caminhos) das *pedagogias surdas* como devir, a depender dos movimentos de *des/re/territorializações* provocados pelo *povo surdo*, reconhecendo a existência e o protagonismo de um ponto de vista que existe a sua maneira, e que jamais alcançarei do mesmo modo – mas que posso também ajudar a *instaurar*, estendendo “uma arquitetura que organiza, estrutura e, conseqüentemente, distingue os dados iniciais, em vez de deixá-los entrelaçados uns nos outros [...]”; essa arquitetura desenha nesse mundo muitas outras riquezas que não estavam ali inicialmente” (LAPOUJADE, 2017, p. 82).

Assim, pensando nas implicações das dinâmicas micropolíticas para a proposição de *pedagogias surdas*, quais seriam as rupturas que ainda podem ser provocadas pelos movimentos surdos para a criação de *mundos por vir*, de *devires de passagem*, “num processo de criação e experimentação que busca [...] mobilizar outros inconscientes por meio de ‘ressonâncias’, agrega[ndo] novos aliados às insubordinações nessa esfera” (ROLNIK, 2018, p. 131)?

Nessa direção, unidos pelo desejo de “[...] um futuro melhor para as crianças surdas do nosso país” (FENEIS, 2020, p. 7), quais seriam as aberturas para que *pedagogias surdas* possam ser ventiladas/projetadas pelos territórios decoloniais, por linhas plurais, interseccionais, em um cenário que tem sido arrastado, majoritariamente, por linhas duras e, inclusive, obscurantistas? Tais dimensões fazem (ou farão) parte do projeto de educação bilíngue das lideranças surdas, atuantes nesse governo federal, por exemplo?

Que forças (a começar pelas ultra-conservadoras-liberais x progressistas) disputam/ disputarão os projetos de sociedade em que a educação (também das minorias) in-viabiliza o direito à existência de todas as diferenças e justiça comum, no mesmo compasso das prioridades das políticas públicas, por exemplo, em que nenhuma minoria devesse ficar para trás?

Ainda nessa direção, como esse projeto de *pedagogias surdas* e de educação bilíngue poderia se constituir para além de uma questão técnica ou metodológica de ensino para surdos, mas também relacionado a uma percepção sobre estar no mundo como “existência mínima” (LAPOUJADE, 2017) – junto (ou não) com outras minorias – e forjando (ou não) lutas por justiça social?

O movimento surdo não estaria sendo “escolhido” (capturado?) - como creem alguns sobre certo privilégio - por um governo considerado por muitos como também teocrático¹⁵⁶, por justamente revelar em suas origens históricas as vinculações religiosas dos primeiros educadores e “benfeitores” de/ para com os surdos (ASSIS SILVA, 2012), por exemplo?

Ainda nesse sentido, a aparente recuperação do vínculo entre o campo da surdez e a esfera religiosa cristã pode ser observada em narrativas de lideranças

¹⁵⁶Alguns exemplos a esse respeito: “Brasil leva religião à ONU e mina projetos que citam educação sexual”, disponível em <https://noticias.uol.com.br/columnas/jamil-chade/2020/07/15/evangelicos-dao-otom-da-postura-internacional-do-brasil.htm>; “Os superpoderes da Anajure, a associação de juristas evangélicos que quer um Brasil teocrático”, disponível em <https://theintercept.com/2020/10/18/anajure-juristas-evangelicos-brasil-teocratico/>; “Teocracia à brasileira - Bolsonaro realmente acredita em missão divina contra o mal”, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/11/teocracia-a-brasileira.shtml?origin=folha>. Acesso em 01.12.2020.

surdas¹⁵⁷ e também, por exemplo, nos diversos vídeos em que a primeira-dama, Michelle Bolsonaro ensina sinais religiosos em Libras¹⁵⁸, ou mesmo na sua declaração de que sentiu “*uma paz vinda de Deus*”¹⁵⁹ ao realizar o discurso da posse presidencial em Libras. A imagem da primeira-dama, como intérprete de Libras ou, ao menos, como conhecedora da língua, vinculada à imagem religiosa (quando comparece, junto com Bolsonaro, em eventos como a “Marcha para Jesus”¹⁶⁰, ou em cultos evangélicos e práticas assistenciais/religiosas¹⁶¹), poderia levar o movimento surdo para um campo privilegiado durante este governo, como afirmam outros grupos¹⁶²? Nesse contexto, portanto, qual o papel da laicidade numa *pedagogia surda*?

Compreendendo a *educação menor* como “um ato de singularização e militância”, em que a “sala de aula [é tomada] como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (GALLO, 2002, p. 173), quais devires podem/poderiam acenar os horizontes próximos para a criação de *pedagogias surdas menores*?

Se considerarmos que uma *educação maior* é aquela configurada por grandes mapas e projetos, pelos “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” (GALLO, 2002, p. 173), de quais formas o movimento surdo pode buscar/propor a invenção de dispositivos de resistência para a produção de *pedagogias surdas menores*¹⁶³, estando em consonância com propostas do

¹⁵⁷ Na página do Facebook “Secretária Priscilla Gaspar”, por exemplo, é possível acompanhar postagens quase que diárias de excertos bíblicos e salmos. Disponível em <https://www.facebook.com/priscillagaspar25/>. Acesso em 05.12.2020.

¹⁵⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jB6xKiZdOi0>. Acesso em 01.12.2020.

¹⁵⁹ Disponível em <https://folhagospel.com/michelle-bolsonaro-senti-uma-paz-vinda-de-deus/>. Acesso em 01.12.2020.

¹⁶⁰ Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/20/jair-bolsonaro-marcha-para-jesus.htm>. Acesso em 01.12.2020.

¹⁶¹ “Bispa Dirce Carvalho, Ministra Damares Alves, primeira-dama Michelle Bolsonaro e Bispo JB Carvalho fazem oração pelo Brasil com interpretação em libras”. Disponível em <https://relevante.news/politica/bolsonaro-e-michelle-participam-da-conferencia-global-em-brasilia/>. Acesso em 01.12.2020.

¹⁶² A esse respeito, a professora Dra. Mônica Kassar, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), justifica a impressão de que os surdos têm tido aparente privilégio frente ao grupo das “pessoas com deficiência” por parte do governo federal em uma análise mais aprofundada disponível no debate “Impacto do Decreto 10.502 na Política de Educação Especial”, transmitido ao vivo em 20.10.2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-wD3GHs_OjI. Acesso em 03.12.2020.

¹⁶³ Aqui, saliento a concepção de *menor (pedagogias surdas menores)* na mesma direção do deslocamento conceitual proposto por Gallo (2002), quando sugere a *educação menor* como aquela capaz de “desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação

atual governo federal que prejudicam outros grupos, como, por exemplo, a defesa do decreto 10.502/2020, como anteriormente argumentado?

Ainda nesse cenário: supondo que as pautas exigidas pelo *povo surdo* (como as reivindicações e ajustes apontados pela carta divulgada pela FENEIS em relação à PNEE, apresentada anteriormente) possam ser, de fato, atendidas *plenamente* (ou o mais próximo disso!) pelo atual governo, quais as *desterritorializações* que ainda podem ser provocadas pelo movimento social surdo para a criação de rizomas, de aberturas, frente aos padrões macropolíticos na construção de possíveis *pedagogias surdas* comprometidas com uma “ética do menor”? Qual seria a relação estabelecida, portanto, com o texto constitucional, em termos do direito à igualdade, educação, democracia e justiça, por exemplo, e outros dispositivos legais anteriormente garantidos?

Nessa direção, considerando que o apoio dado pelo movimento surdo à PNEE relaciona-se, como defendem, exclusivamente ao suposto “pleno reconhecimento linguístico” dado aos surdos pelo atual governo, quais pautas, para além da *questão linguística na educação*, as *pedagogias surdas* vislumbram (ou podem vislumbrar) na direção de propostas de transformação social, a partir do que podem propor em seu currículo? Que currículo(s) se desenha(m) nesse horizonte? Que disputas poderão estar em jogo nos *currículos surdos* para a elaboração de currículos de (r)existência, na “tentativa de romper com a colonialidade e fazer uma vida escolar mais justa e comprometida com a emancipação social” (OLIVEIRA; SABINO, 2020, p. 72)?

Considerando que os movimentos sociais configuram-se, também, por sua adesão ou oposição às agendas políticas propostas pelos governos, a histórica luta do movimento surdo contra o *ouvintismo* no cenário educacional está (ou poderia estar) articulada a quais (outras) agendas?

Nesse ínterim, se o *ouvintismo* diz respeito à interdição da Libras (seu reconhecimento, sua circulação e ensino), agendas que se comprometam com o reconhecimento, ensino e circulação da língua de sinais, por um lado, mas apresentem outras formas de violência e colonialidade, por outro, podem (ou poderiam) ser consideradas *não-ouvintistas*? *Ouvintismo*, aliás, como tema interseccional central, dará conta dessa luta histórica? Que *pedagogias surdas* poderiam ser produzidas a partir de compreensões como essa? De que trata uma luta (destacadamente) *anti-ouvintista*?

menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (GALLO, 2002, p. 175), não sendo, portanto, capturada, mas sempre em devir.

Assim, significa perguntar por quais linhas movimentarão os fluxos para *pedagogias surdas anti-ouvintistas*, mas também antirracistas, antissexistas e anti-imperialistas, por exemplo. Faria sentido ao movimento surdo pensar o *anti-ouvintismo* nesses termos, considerando outros elementos interseccionais? Essa talvez possa ser uma reflexão fundamental para as configurações de agenda do movimento surdo (talvez para outros grupos também!), em tempos complexos social e politicamente. Outras estratégias (considerando até outros movimentos sociais) podem ter encontrado mais impacto (ou até mais dificuldade) em tempos passados, a depender do que/ e como analisamos. Nos tempos atuais, o contexto pode nos levar a (re)pensar também tais formas de operação: do ponto de vista “identitário” e na relação com os coletivos também minoritários. Tempo de inventividades também se impõe, quando nosso cansaço em termos de justiça social se intensifica...Como criar, em tempos tão conturbados (e de formas neoliberais e conservadoras cada vez mais astutas), mundos outros e mais justos (para surdos e não surdos)? Que/ quais estratégias do passado nos serviriam também?

Se, assim como Paulo Freire (1996), acreditamos que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo que, “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p. 110), de quais formas o movimento surdo proporia seu projeto de educação (suas pedagogias, seus currículos, métodos, como aqui comentado, por exemplo), apartado de um projeto de sociedade que, hoje, a partir das condições políticas, econômicas e sociais impostas pelo bolsonarismo, vem dizimando todas as existências subalternizadas¹⁶⁴? Em outras palavras, num projeto de educação bilíngue vinculado à PNEE, a suposta garantia governamental em torno da presença da Libras, de profissionais surdos, professores bilíngues, por exemplo, estaria alicerçada sobre quais bases, como busquei aqui, de forma recorrente, problematizar?

De quais modos as reivindicações do *povo surdo*, hoje dotado de certo protagonismo junto ao governo federal, como mencionado, constroem (ou pode construir) uma “ecologia de saberes” – baseada em princípios de horizontalidade

¹⁶⁴ Conforme apontam diversos autores, como por exemplo, no dossiê “*Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil*”(disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38/showToc> . Acesso em 03.12.2020) ou ainda em <https://neai-unesp.org/bolsonarismo-predatorio-e-a-denuncia-ao-tpi-os-efeitos-sobre-a-politica-externa-brasileira/>, acesso em 03.12.2020.

(diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementariedade entre si) – para uma luta conjunta com outros grupos sociais “envolvidos em processos de luta ou resistência menos avançados” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 123)?

Nessa direção, se considerarmos que alcançar *justiça cognitiva* pressupõe a ecologias de saberes (SOUSA SANTOS, 2019, p.124), como o movimento surdo poderia se valer desse “protagonismo momentâneo” para “[...] promover partilhas e diálogos com outras experiências e outros conhecimentos, visando identificar afinidades e potencializar a solidariedade afetiva” (SOUSA SANTOS, 2019, P. 123)? Essa solidariedade ativa faria sentido às lutas do movimento surdo na atualidade?

Pelo que fui destacando, o exercício a que me propus no sobrevôo do *território surdo* me permitiu acompanhar a pluralidade e a intensidade de sua movimentação, encontrar com o inesperado, ao que escapa em um primeiro olhar, provocando (e no desejo de provocar) outros pensares para seus desenhos de futuro, que serão traçados, como tem nos lembrado os surdos historicamente, por suas próprias mãos.

Os questionamentos que apresento são, ainda, encorajados também pelo que defende Hannah Arendt, quando discorre a respeito do pensamento e da ação. Para a autora, pensar é agir e é justamente o pensamento que pode prevenir o mal, como os avanços de totalitarismos políticos contra o ético e o humano (ARENDT, 1983).

Portanto, quando Arendt (1995) se indaga sobre a possibilidade do problema do bem e do mal estar conectado com a nossa faculdade de pensar (ARENDT, 1995, p. 6-7), contribuiu para que eu siga reafirmando a importância de apresentar perguntas que mobilizem o pensamento, reconhecendo sua importância radical para um pensar que vai além dos *limites do conhecimento* – um pensar que pode prevenir o mal - sem desconsiderar, contudo, que o próprio pensar não está isento de armadilhas e perigos (ARENDT, 1976), se colocado a serviço de uma *superobediência* (GRÓS, 2018).

Os movimentos sociais nessa perspectiva teriam, portanto, um compromisso de “desobediência legítima e arriscada” (GROS, 2018, p. 171), que é o de

[...] recusar obtemperar às ordens de um superior incompetente, obedecer a leis injustas, resistir ao professor, ao padre, ao policial, quando abusam de seu poder [...] uma obediência que custa, exige esforço, provoca o questionamento das hierarquias, mas também dos hábitos, do conforto, da imensa monotonia do mesmo (GROS, 2018, p. 171).

Retomando as falas a respeito de toda luta histórica do movimento surdo (algumas inclusive apresentadas anteriormente), aparentemente as pautas centrais sobre a defesa da educação bilíngue e das *pedagogias surdas* se *repetem* de forma independente de governos ou espectro político, como exemplificado pelo amplo apoio dos surdos e de suas lideranças (conservadoras e progressistas) ao decreto 10.502/2020. Nesse contexto, faria sentido pensar que o movimento surdo está *esgotado*, que ele “se esgota por esgotar o possível, e inversamente” (DELEUZE, 2010, p. 68)?

Quais seriam as implicações dessa compreensão e desse *esgotamento* para as *pedagogias surdas* como devires e, ainda, para uma educação bilíngue para surdos comprometida com a *desobediência* como nos propõe Frédéric Grós (2018), de “impedir[-se] de recitar receitas prontas, de receber evidências passivas – e principalmente confiar nas hesitações da consciência” (p. 183) – permitindo, desse modo, processos de singularização capazes de romper com estratificações dominantes?

Ainda: obedecer, concordando com alguns aspectos desse aparente reconhecimento dado pelo atual governo federal, daria à *comunidade surda* a sensação de pertencimento, finalmente? *Esgotados* da luta, a compreensão agora seria a de, por fim, ter conquistado cidadania, o *direito de existir*?

Reconheço, ainda, o exercício de pensamento a que me propus com este trabalho como também um convite para “parar para pensar”, como sugerido por Hannah Arendt, que não é “privilégio dos filósofos ou dos intelectuais, mas uma experiência cotidiana. A cada acontecimento somos impelidos a refletir novamente, já que as perguntas que dizem respeito ao sentido não permitem respostas definitivas e sempre válidas” (ALMEIDA, 2010, P. 858). Dessa forma, o exercício de “parar para pensar” implica, necessariamente, uma intencionalidade, o trabalho crítico de um “pensamento pensante” (GROS, 2018, p. 183).

Também pelos (des)caminhos que foram percorridos na pesquisa, por fim, acredito que as lutas e reivindicações do movimento social surdo possam ser também mobilizadas e arejadas pelas questões que apresento e por essas “*paragens* para pensar” nas quais me aventurei. Do mesmo modo, as perguntas podem ser lidas e compreendidas por alguns surdos (e talvez ouvintes) como *puro atrevimento*, mas que foram sentidas-pensadas-escritas com o desejo de somar ao movimento social surdo - do lugar que me cabe e da forma que posso.

Retomo ainda a minha convicção de que as lutas de todos os movimentos sociais são, de fato, *intermináveis* (no sentido de uma continuidade e permanência

histórica), porque apresentam reivindicações *menores*, fazeres decoloniais para dar a ver planos de existências singulares, que “[...] representam não só pólos de resistência, mas potencialidades de processos de transformação, suscetíveis, numa etapa ou outra, de serem retomados por setores inteiros das massas...” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 75). Como tal, serão sempre movimentos *à margem*, construídos na/pela fronteira, correndo sempre o risco do retorno ao idêntico, que surge com a problemática da identidade ou do reconhecimento.

Isso posto, minha percepção é a de que, justamente pelo *cansaço da luta interminável*, é preciso estabelecer *laços de amizade*, “formas de construir pontes e alianças com outros movimentos e até mesmo como forma de lidar com as burocracias judiciais ou administrativas do Estado” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 123).

Uma cooperação capaz de nos sustentar de forma coletiva, para que o *cansaço* (e também o isolamento afetivo, cognitivo e epistemológico dos diferentes movimentos sociais) não permita com que cometamos uma *justiça exausta*, que faz com que, a partir do momento que a injustiça provocada pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo patriarcado – e, no que se refere às *lutas surdas*, pelo *ouvintismo* - tem a ver comigo (ou com os *meus*), eu reconheço a necessidade da luta mas, por outro lado, justamente pelo *esgotamento*, nos leva a acreditar que “eu não tenho de me envolver em algo que não tem a ver *comigo*”.

Nesse sentido, considero que buscar a “ecologia de saberes” de que fala Boaventura de Sousa Santos (2019) seja urgente para (re)construir, de forma coletiva e cooperativa, os *conhecimentos-na-luta*, a partir do compartilhamento das experiências de quem vive diferentes opressões no corpo – a *opressão na carne* (SOUSA SANTOS, 2019).

Encerro de mãos dadas com Paulo Freire, quando diz que “a ética de que falo [no exercício da tarefa docente] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 1998, p. 17).

Na esteira dessa ética pedagógica, em favor da justiça para *todas as pessoas* e pela garantia do direito às *existências surdas* — ao reconhecimento da Libras, à educação bilíngue, ao acesso à saúde, à cultura, ao lazer, às múltiplas formas de conhecimentos formais e não-formais, à possibilidade de criar, sonhar, amar - como as

pedagogias surdas podem/poderiam/poderão contribuir para futuros mais bonitos aos surdos (e também aos *outros*)?

Devires...

Trabalho extenuante, certamente.

E mais urgente hoje do que ontem.

E, talvez, menos urgente hoje do que amanhã.



Imagem do capítulo:

Postagem realizada em página pessoal do *Facebook* de liderança surda, em 26.09.2020. Acesso em 04.10.2020.

V- Agora, conclusão

*“Não vou morrer, ouviu, Deus? Não tenho coragem, ouviu?
 Não me mate, ouviu?
 Porque é uma infâmia nascer para morrer
 não se sabe quando nem onde.
 Vou ficar muito alegre, ouviu? Como resposta, como insulto.
 Uma coisa eu garanto: nós não somos culpados.
 E preciso entender enquanto estou viva, ouviu?
 Porque depois será tarde demais”.
 (LISPECTOR, 1993, p. 99).*

São Carlos, 07 de dezembro de 2020.

Hoje é segunda-feira, acabei de escrever a primeira versão das considerações finais – que não chamei assim no trabalho, mas são finais porque encerram o texto. Mando pra Helô entre hoje e amanhã, no máximo.

Domingo, dia 13 de dezembro, completo nove meses em casa, meu último passeio com a Sarah, em março, na hamburgueria. Estávamos felizes, tínhamos muitos planos... “vamos ser mais felizes ainda esse ano, hein amiga? – Vamos, vamos sim!”.

Agora, exatamente agora, me sinto um pouco feliz porque penso que o texto está acabando e que cumpri, bem ou mal, o que me comprometi de forma mais profunda a fazer nesse ano: concluir a tese!

Cumpro um compromisso que assumi com a Universidade Federal de São Carlos, que autorizou meu afastamento das atividades docentes para dedicação exclusiva em 2020 à pesquisa; cumpro o compromisso com minhas alunas e alunos, especialmente orientandas e orientandos, que aceitaram iniciar as pesquisas de conclusão de curso sob minha orientação mesmo sabendo que não seguiríamos juntos até o fim. Um compromisso que assumi com o meu amado grupo de estudos (o GEDISp), que foi o de entender melhor as coisas e voltar pra dividir com eles. Um compromisso que assumi com a Helô. Um compromisso que assumi comigo mesma: estudar mais, ler mais, escrever mais.

Até o fim.

É quase fim de ano. Tudo aconteceu. Nada aconteceu.

Hoje são 186.764 mortos, acabei de *googlar* “mortos covid brasil” – assim mesmo, minúsculo. Minúscula, eu, acabando uma tese de doutorado no meio de tudo, escrevendo uma tese de doutorado no meio de tudo.

O que é estar insegura com o resultado de alguns anos de trabalho quando a aparente segurança de uma vida toda (vamos lá, 38 anos), já não está por aqui há nove meses?

Quis deixar registrado aqui alguma coisa sobre o que (des)aprendi ao longo do processo de escrita da tese, sobre o que ainda fica reverberando em mim após esse percurso extremamente árduo que é o processo de doutoramento. Sobre o que me dá medo, sobre alguma esperança.

Aprendi a usar máscara, desaprendi (agora completamente) a usar batom.

Aprendi a fazer bolo de maçã, desaprendi a compartilhar as refeições.

Aprendi a praticar yoga todos os dias, desaprendi a andar sozinha na rua.

Aprendi a andar descalça a maior parte do tempo, desaprendi a combinar a roupa e os sapatos.

Aprendi que sim, as pessoas findam.

Findam, terminam, acabam. Inesperadamente.

Uma amiga me disse – “essa interrupção abrupta”. É isso, a gente sempre acha que vai dar pra continuar.

Pensei agora: se as pessoas acabam, porque uma tese não acabaria?

Aprendi que o trabalho que escolhi para mim (desde sempre, dando aula pras cadeiras vazias na cozinha, com a minha lousa-geladeira) exige coragem. Mesmo!

Mesmo, mesmo. Nunca achei que ia precisar dessa coragem de forma tão verdadeira, tão intensa. Estar na sala de aula, na educação pública, escrevendo (e pensando) sobre o que escrevi exige, agora que o trabalho está às vésperas de ser publicado, uma coragem muito diferente daquela que eu achava que tinha até agora. Aquela coragem de mudar de cidade, de terminar e começar relacionamentos, de viver sozinha, de escolher não ter filhos, de contrariar alguém, de dizer não (ou sim!) para coisas que se tornaram banais.

O que será que aconteceu com o mundo pra agora a gente precisar de coragem pra dizer que defende os Direitos Humanos, as cotas, a autonomia universitária, o amor livre entre as pessoas, a vida de *todas as pessoas*... a vida?

A coragem para a pesquisa de doutorado é de outra ordem agora, não é a mesma coragem que me diziam há quatro anos: “nossa, doutorado?! Que coragem!”

Não é.

Eu aprendi que escrever pode ser um jeito de achar essa coragem necessária e que agora é outra. É um jeito de lutar.

E agora já estou um pouco triste porque a Helô não será mais minha orientadora e eu *preciso* (ou gosto? Ou gosto e preciso?) que ela leia todos os meus

textos, naquela correção linha-a-linha dela, “*Jana, veja bem...*” – ela sempre começa assim quando eu não estou muito certa das ideias.

Quis registrar aqui, quase como uma “carta aos que chegarem depois”, o quanto o processo, já desgastante em si mesmo, foi ainda mais desafiador porque foi escrito em meio à sensação contínua de *sufocamento* – seja pelo medo da doença (o “novo” coronavírus), seja pelas incertezas em relação ao cenário político e social e às constantes ameaças à democracia no país, seja pelo aviltamento dos Direitos Humanos e extrema violência aos quais todos nós, mas, principalmente, os mais pobres e grupos minoritários têm sido sujeitos.

Acabei de escrever isso e parece que uma tese de doutorado não significa luta nenhuma.

Mas significa sim, eu aprendi isso e escrevi como forma de luta também!

Espero que sirva a alguém.

As pessoas acabam.

Eu fiquei com aquele pedido da Alik na carta que escreveu ao COVID-19¹⁶⁵ o tempo todo na cabeça:

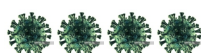
Desejo que sua ação virulenta entre nós seja rápida e sem grandes danos, mesmo intuindo que infelizmente não será. Desejo que não me leve desse mundo e que poupe também meus amores, minha família, meus amigos, minhas amigas, meus alunos, minhas alunas, colegas de trabalho... E, por fim, desejo que um dia eu não me esqueça do efeito mutante que esta sua insólita viagem deixou por aqui, entre nós e dentro de nós.

Fiquei com vontade de escrever isso aqui depois de ler essa carta.

E, como a Alik, desejo que um dia “não me esqueça do efeito mutante que esta sua insólita viagem deixou por aqui, entre nós e dentro de nós”.

Nove meses é o tempo de uma gestação.

Que seja pra fazer nascer essa tese, então.



¹⁶⁵ Wunder, A. Carta ao viajante COVID-19. Disponível em <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/389/414> Acesso em 07.12.2020.

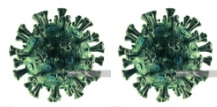
“Tudo acaba mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas” (LISPECTOR, 1993, p. 100).

Posfácio

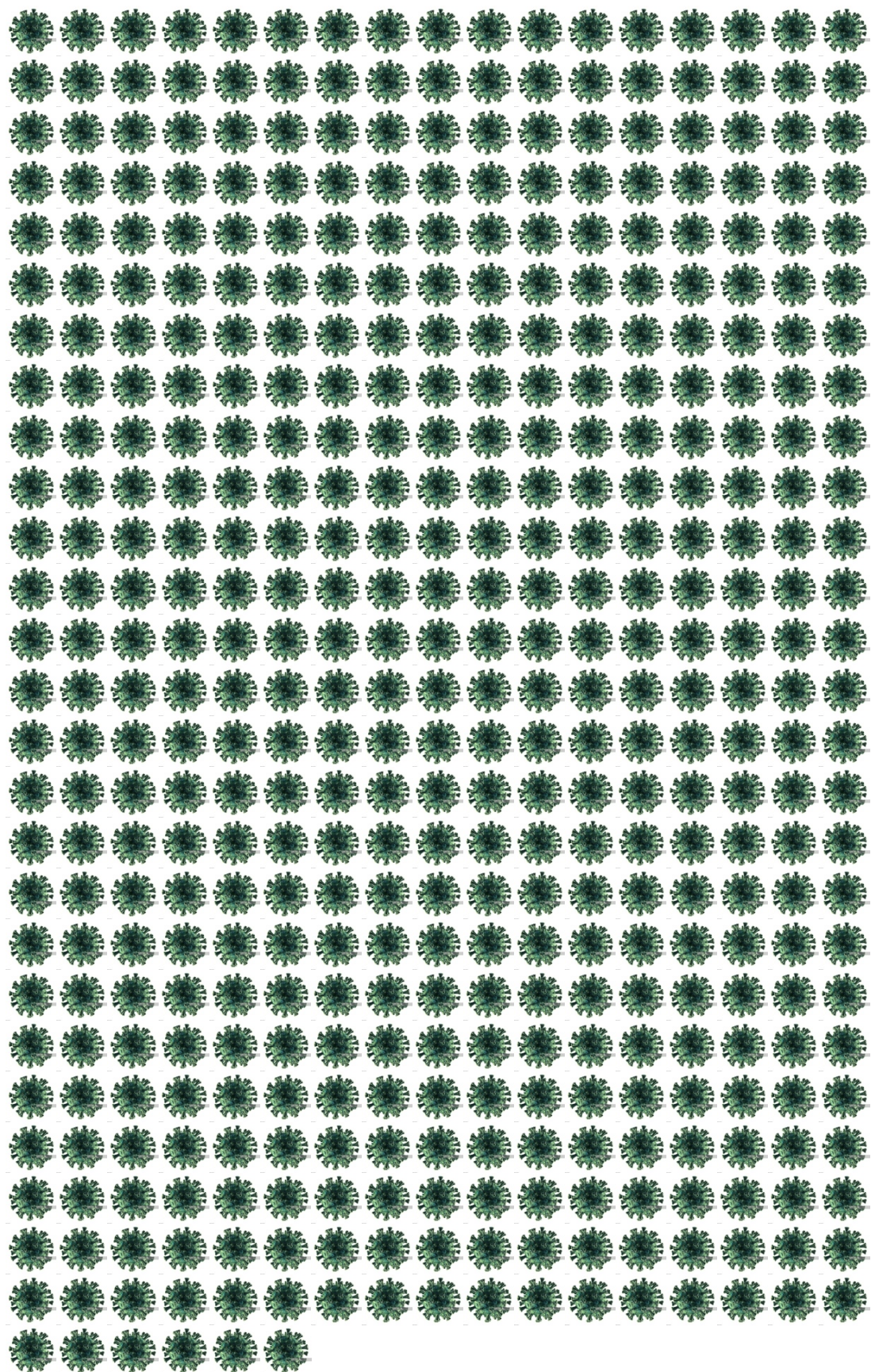
O flagelo não está à altura do homem; diz-se então que o flagelo é irreal, que é um sonho mau que vai passar. Mas nem sempre ele passa e, de sonho mau em sonho mau, são os homens que passam e os humanistas em primeiro lugar, pois não tomaram as suas precauções. Nossos concidadãos não eram mais culpados que os outros. Apenas se esqueciam de ser modestos e pensavam que tudo ainda era possível para eles, o que pressupunha que os flagelos eram impossíveis. Continuavam a fazer negócios, preparavam viagens e tinham opiniões. Como poderiam ter pensado na peste que suprime o futuro, os deslocamentos e as discussões? Julgavam-se livres e jamais alguém será livre enquanto houver flagelos.
(CAMUS, 2020, p. 40-41).



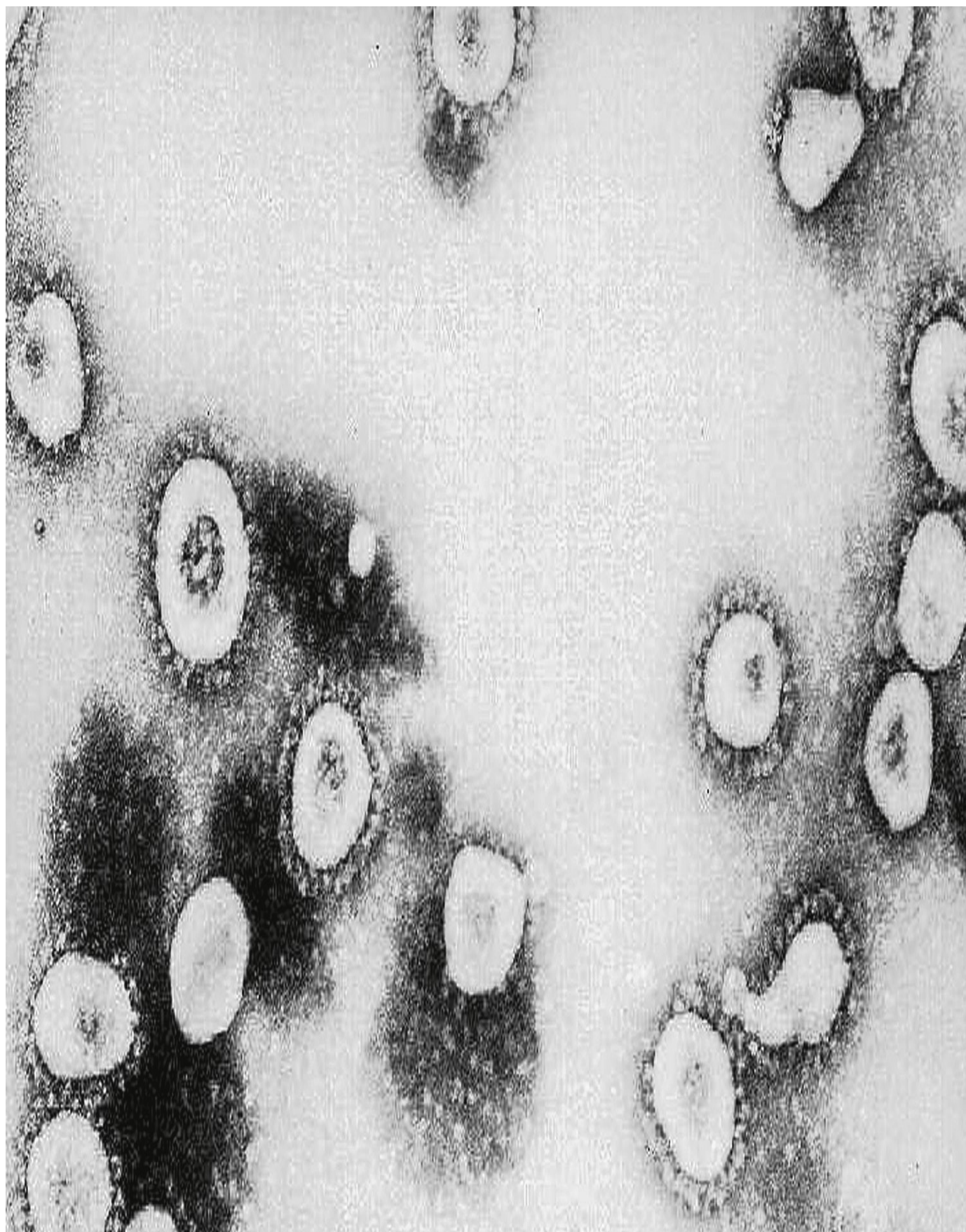
1







2



**BBC**

BBC Account

Menu

NEWS | BRASIL

Notícias

Brasil

Internacional

Economia

Saúde

Ciência

Tecnologia

Aprenda Inglês

Coronavírus: Sem plano do governo para favelas, moradores e organizações se juntam para controlar contágio

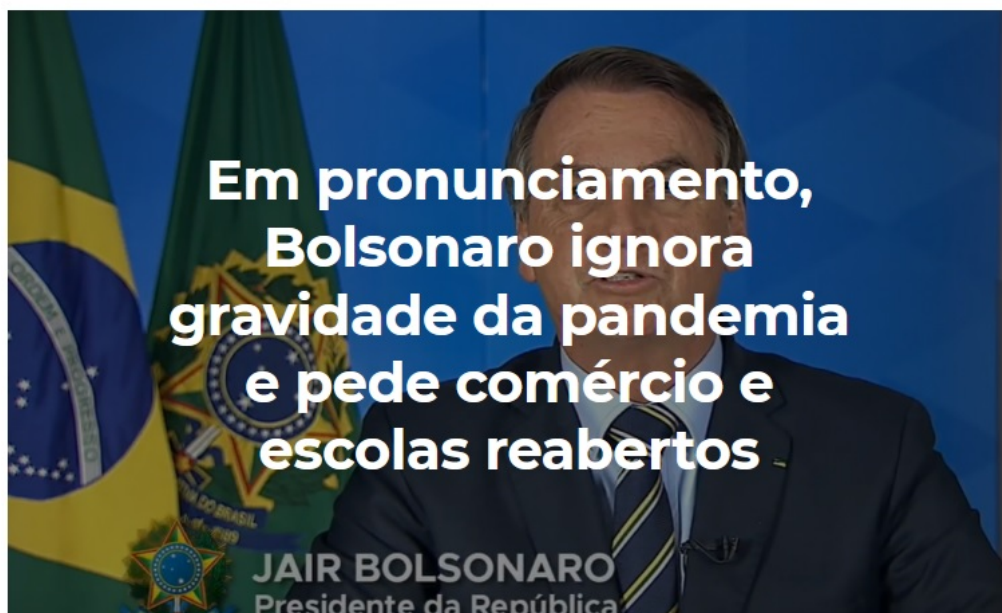
Luiza Franco

Da BBC News Brasil em São Paulo

🕒 29 março 2020



Compartilhar



Da Redação , 6 Minutos - São Paulo

24/03/2020 - 21:31



POLÍTICA

Discurso de Bolsonaro sobre coronavírus foi 'tentativa de desmobilizar a sociedade e as autoridades sanitárias', dizem secretários estaduais de saúde

Em pronunciamento na TV, presidente pediu 'volta à normalidade', fim do 'confinamento em massa' e disse que meios de comunicação espalharam 'pavor'.

Por G1

25/03/2020 07h37 · Atualizado há 3 semanas







21 de mar às 08:14 •

Parabéns, Presidente!!!
 🍷🍷🍷🍷🍷🍷

HOJE É O ANIVERSÁRIO DO NOSSO PRESIDENTE



PARABÉNS
HOMEM DE DUAS VIDAS!
 DEUS LHE DEU UMA GRANDE MISSÃO

191

39 comentários • 18 compartilhamentos

9

20 de mar às 08:47 •

Clã Bolsonaro só tem atrapalhado a nossa vida em meio da pior pandemia de todos os tempos! Por isto tomo cada vez repulsa dos surdos fascistas que ficam venerando o presidente!!!



UOL NOTÍCIAS

A incrível dificuldade da família Bolsonaro de se preocupar com o Brasil

22

1 comentário • 17 compartilhamentos

Curtir

Comentar

Compartilhar

10





A INFORMAÇÃO NA
LUTA **CONTRA O**
NOVO CORONAVÍRUS

ASSINE

**GAZETA
DO POVO**

> Mundo

| Covid-19

Coronavírus: mais de 4 mil mortes confirmadas em todo o mundo

Por Gazeta do Povo [10/03/2020] [21:07]

15

ações

Q ESTADO DE MINAS Internacional



CORONAVÍRUS NO MUNDO

Mortes no mundo em consequência do coronavírus chegam a 14.582

Mortes na Itália, que registrou sua primeira vítima fatal ligada ao vírus no final de fevereiro, atingem 5.476

AFP

postado em 22/03/2020 18:07 / atualizado em 22/03/2020 19:03



11 de abril às 15:51 ·

Bolsonaro provou hoje a toda nossa nação que é um gênio político, do qual eu nunca tinha visto antes em toda minha vida num presidente da república do Brasil!

Extremamente estrategista e muito bem assessorado, manteve o Mandetta por enquanto, deixou claro quem manda, colocou o Dr. Kahlil na linha de frente, em uma semana desmontou o Doria, Witzel, David Uip, Maia, Globo e por fim Mandetta.

E o melhor, fez tudo sem falar mal de ninguém.

E ainda, Já tinha colocado o exercito pra produzir a Cloroquina, Fez o acerto com a Índia, Liberou o auxilio de R\$600,00 com uma logística absurda, abriram milhões de contas em poucos dias, renovando o cadastro de todos brasileiros e ainda está combatendo os hackers tentando pegar a grana. Os brasileiros nunca viram algo parecido na vida, Bolsonaro mostrou hoje porque veio, está cercado de gênios nos bastidores que nem imaginamos, falando com experts e líderes alinhados do mundo há semanas.

Deu um verdadeiro show para todos nós os brasileiros que nem sabíamos mais como era ter um verdadeiro líder político!

Confesso que hoje pela primeira vez senti algo novo, sentimento de patriotismo e orgulho de um presidente brasileiro!

(Autor anônimo)



26 comentários 19 compartilhamentos

Mais relevantes ▾



Escreva um comentário...



Ele poderia agir e prestar atenção na fala. Alguns comentários dele são desnecessários.



Curtir · Responder · 5 d

A opção "Mais relevantes" está selecionada, portanto, algumas respostas podem não ser exibidas devido ao filtro.



 Autor

ninguém é perfeito! O mais importante é que ele é honesto!!!



Curtir · Responder · 5 d

[Ver mais 8 respostas](#)



Eu gosto é desse jeito dele mesmo, firme resposta em cima na lata, o jeito dele com pessoa e político é este. Personalidade única, diz o que tem que ser dito! Faz parte do homem!



Curtir · Responder · 3 d



Que maravilha...vou votar nele de novo...Pátria Amada Brasil 🇧🇷🇧🇷🇧🇷🇧🇷🇧🇷🇧🇷🇧🇷🇧🇷🇧🇷



Curtir · Responder · 5 d



Sirlei Garcia Glória a Deus!



Curtir · Responder · 5 d





20



Após mais de três meses, Pazuello será nomeado ministro da Saúde por Bolsonaro



Redação Notícias

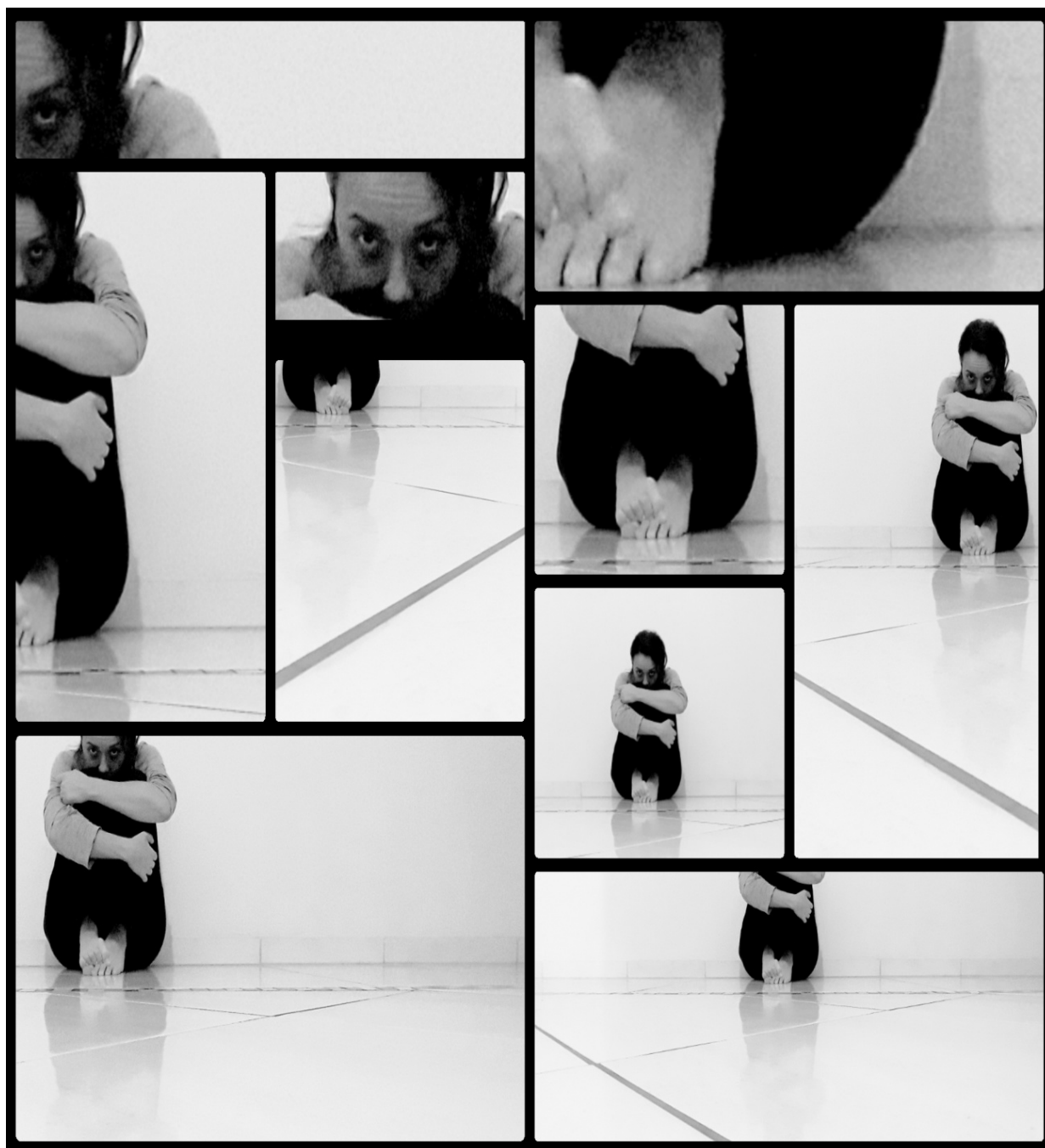
14 de setembro de 2020 · 3 minuto de leitura

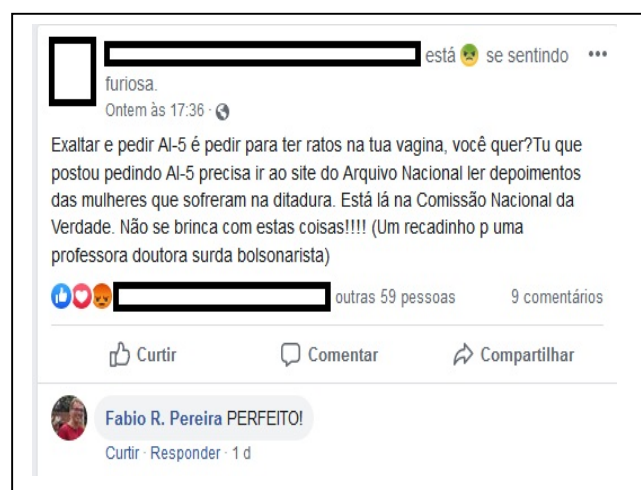
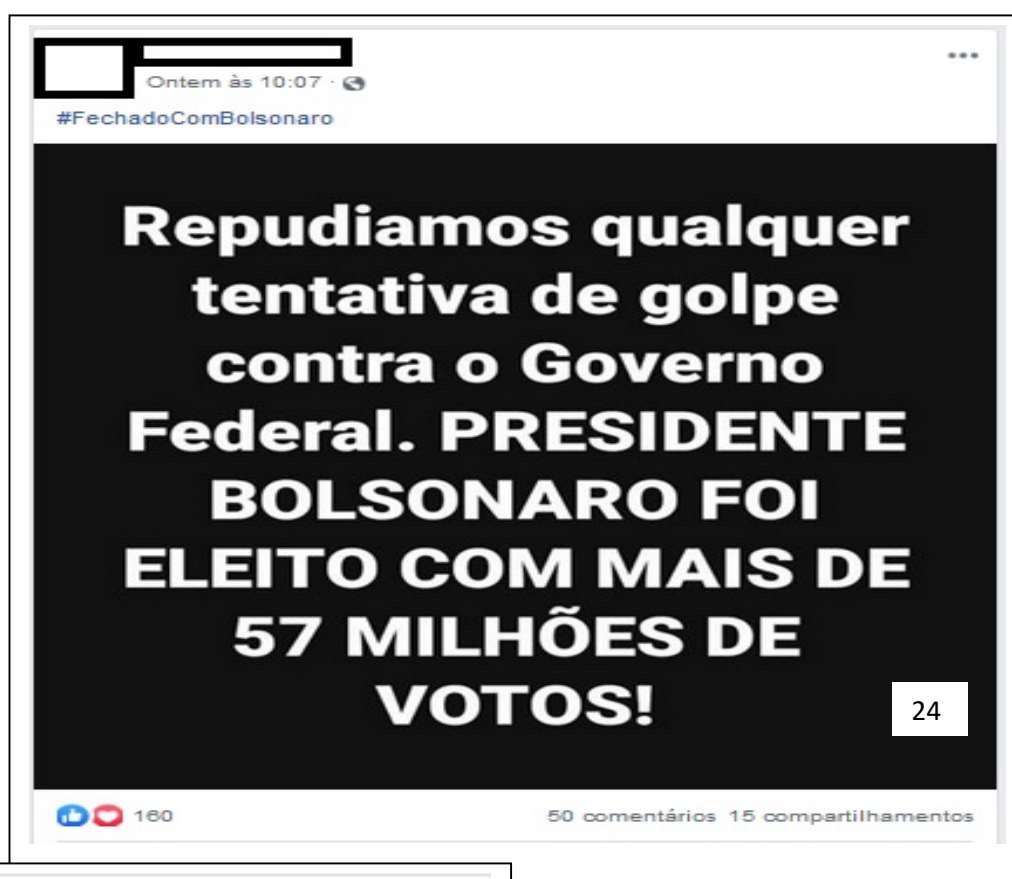


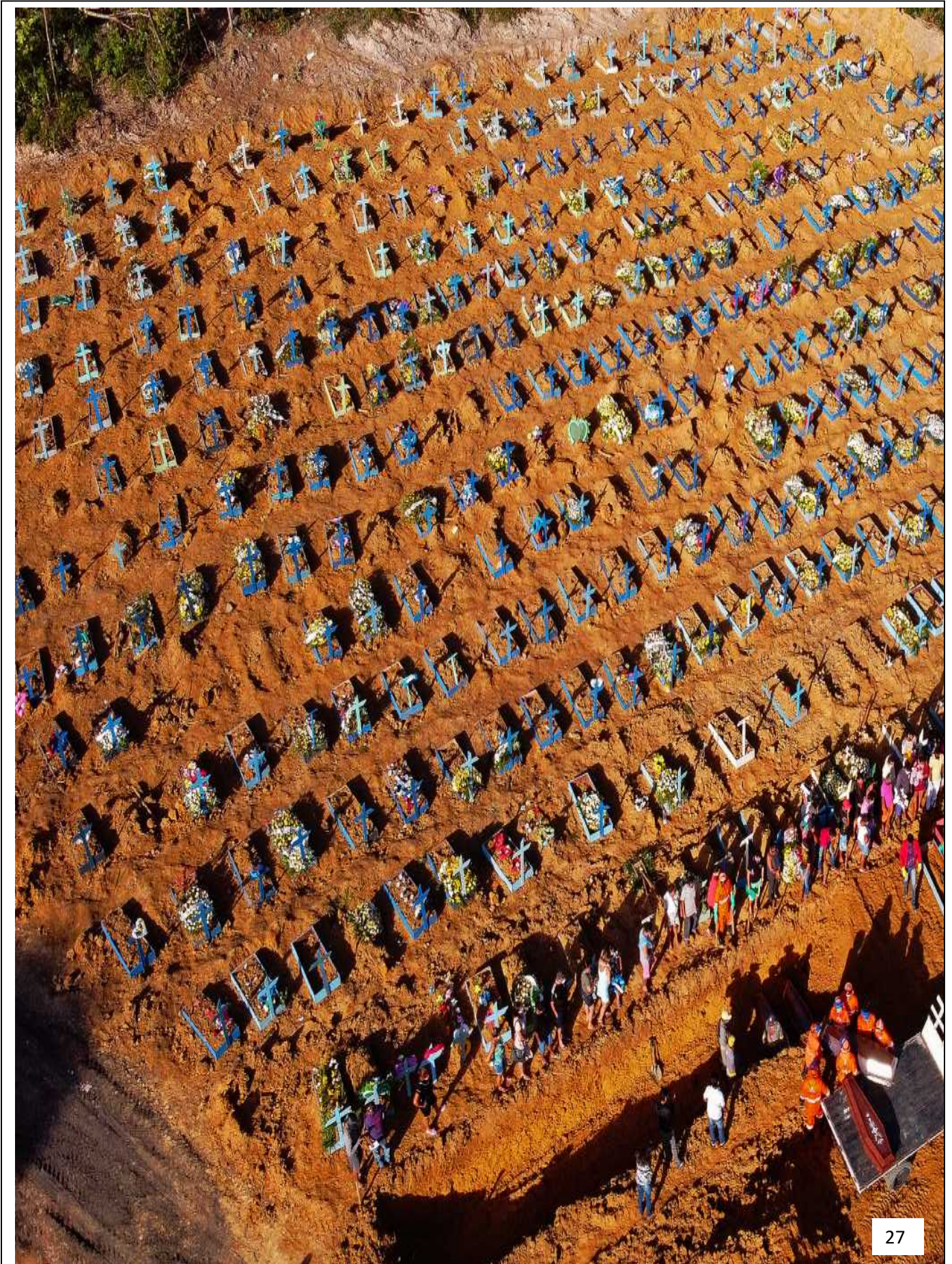
Após três meses e meio como Interino na Saúde, o general Eduardo Pazuello assumirá o posto de ministro. (Foto: REUTERS/Adriano Machado)

O presidente **Jair Bolsonaro** decidiu efetivar o ministro interino da Saúde, **Eduardo Pazuello**, como titular da pasta. A posse do general está prevista para as 17h da próxima quarta-feira, no Palácio do Planalto.

22









“Eu postei uma imagem que mostra que, enquanto nos outros países do mundo, diante dos problemas da pandemia, do coronavírus e todas essas questões que mexem com nossa saúde, nos outros países houve uma união entre todas as pessoas, já aqui no Brasil existe um conflito imenso, discussões, que acabaram “rachando” a sociedade. Isso também eu vejo entre os surdos, nos outros países não há discussão, os surdos todos unidos. Mas aqui no Brasil os surdos também se desuniram, “racharam”. Por que isso aconteceu? Antigamente não era assim! Os surdos estava unidos na luta por seus direitos, porque essa luta por direitos é muito importante e para isso não é necessário escolher um lado “esquerda ou direita”! A “carne surda” é igual para todos! Libras é igual para todos! Onde está o amor?”



BRASIL

“Não sou coveiro”, diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus

Bolsonaro também afirmou que o novo ministro da Saúde, Nelson Teich, quer ter acesso aos dados sobre covid-19 para se pronunciar sobre isolamento social

Por Da Redação com Reuters
Publicado em 20 abr 2020, 21h21





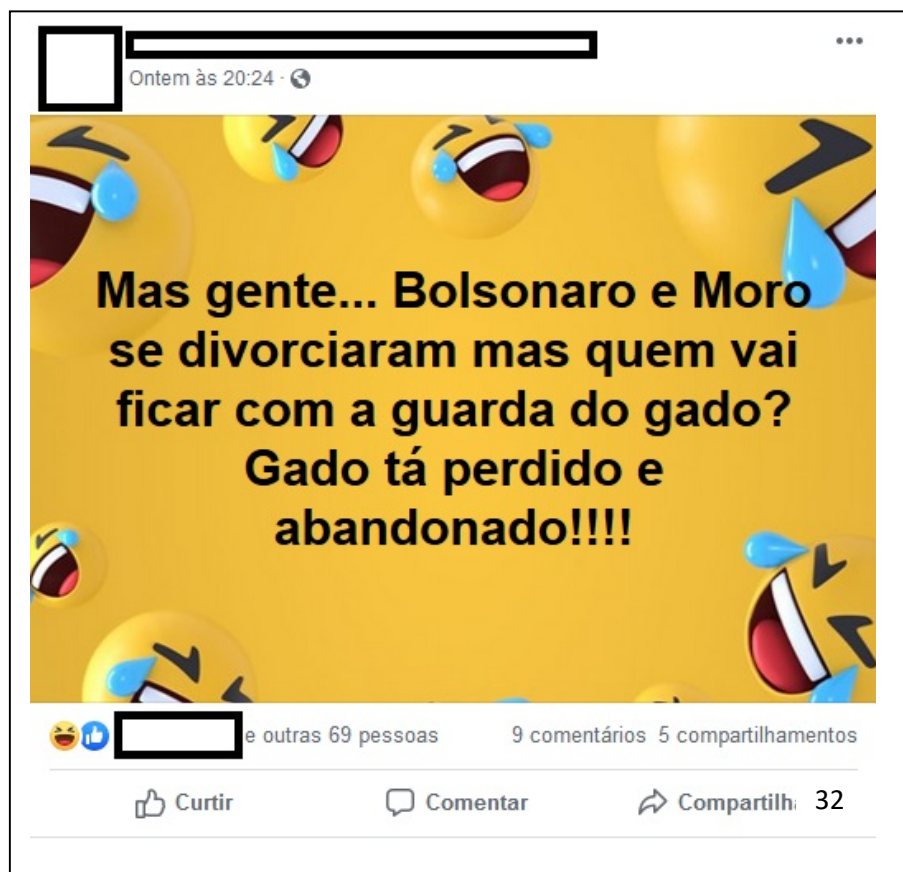




30

Bolsonaro: presidente tem pressionado pela flexibilização de medidas de isolamento social (Usale)





Bolsonaro exhibe caixa de cloroquina para emas no Palácio da Alvorada



Jair Bolsonaro segura uma caixa de cloroquina do lado de fora do Palácio da Alvorada
Imagem: REUTERS/Adriano Machado



Do UOL, em São Paulo
23/07/2020 21h26

34

SUSTENTABILIDADE

Le Monde: Descaso de Bolsonaro contribuiu para desastre do Pantanal

No fim da estação seca, Pantanal tem ares de cemitério, segundo jornal francês

RFI 20 DE SETEMBRO DE 2020 - 10:19



FOTO: MAYKE TOGA/AGF/REUTERS

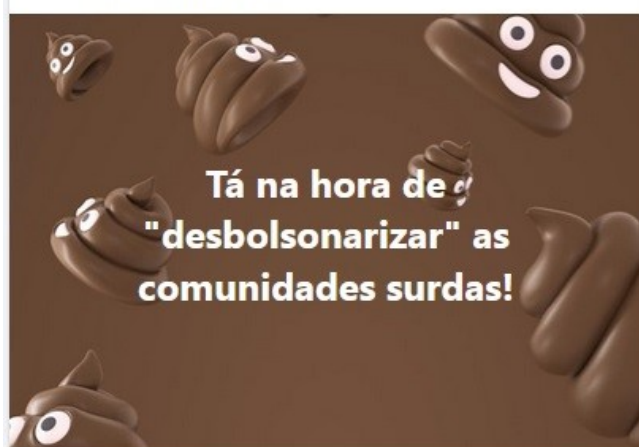
35

"País de maricas": Bolsonaro mistura homofobia e indecência, diz imprensa internacional



36

29 de novembro às 17:06 · 🌐



👍❤️😂 35

2 come 37

Números sobem, mas Bolsonaro diz que Brasil vive "finalzinho da pandemia"



Siga o UOL no YouTube

38



39

AUTONOMIA FERIDA

Universidades lutam para revogar nomeações de reitores por Bolsonaro

Representantes do movimento em defesa da autonomia universitária vão ao MEC nesta quarta-feira em busca de uma audiência para reverter as nomeações sem respeitar a lista tríplice

Por Redação RBA

Publicado 09/12/2020 - 09h58

UNE

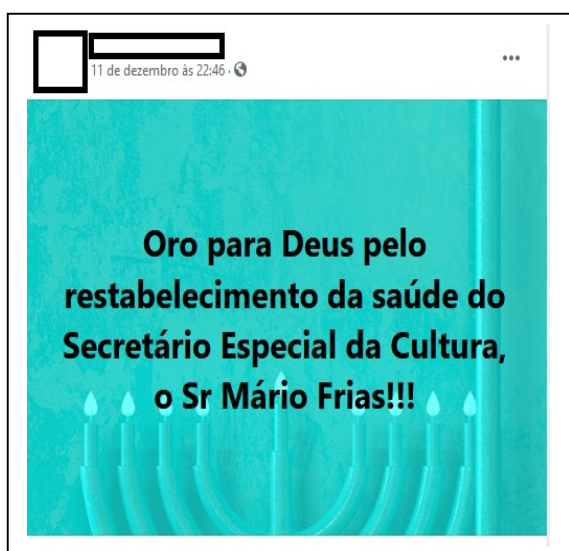


Bolsonaro diz que apagão no Amapá "não tem nada a ver com o governo federal"

O presidente afirmou que "não era competência ou atribuição" do seu governo resolver a questão

41

42



43



44

POLÍTICA | ÚLTIMAS NOTÍCIAS

Bolsonaro e Michelle inauguram exposição com trajes usados na posse

O presidente Bolsonaro e Michelle, a primeira-dama, se reuniram no Palácio do Planalto. Solenidade contou com a presença de ministros do Estado, do alfaite e estilista do traje

Publicado Por Carol Alencar — Dia 8 Dez, 2020 - 14:07



(Foto: Reprodução/TV Brasil)

Compartilhar

Facebook Twitter LinkedIn Reddit Pinterest

que você esteja de acordo com isso, mas você pode optar por não participar, se desejar. [Aceito](#) [Mais detalhes](#)

45

POLÍTICA

Mais de um mês após anúncio da vitória de Biden, Bolsonaro envia mensagem de cumprimentos

Imprensa local projetou vitória em 7 de novembro, e líderes mundiais passaram a cumprimentar Biden. Colégio Eleitoral confirmou vitória nesta segunda (14). Bolsonaro apoiou Trump.

Por G1 — Brasília

15/12/2020 17h11 · Atualizado há 2 horas



Cúpula do clima aprofunda Brasil como pária internacional



24.set.2019 - Bolsonaro na ONU

Imagem: REUTERS/Lucas Jackson

47

48

“Como disse em meu discurso, me sinto honrada em fazer parte de um Governo que tem esse olhar diferenciado para as necessidades de seus cidadãos”

Secretária Priscilla Gaspar 4 de dezembro às 09:18 - 🌐

Esclarecendo sobre ontem: "Ontem participei de evento sobre Dia Internacional da pessoa com Deficiência no Palácio do Planalto. Ao chegar para estacionar tive dificuldade de comunicação com a equipe de segurança. Em meu discurso durante o evento, expus essa dificuldade antes de ter condições de entender todo o acontecimento. Após o evento soube que não havia mais vagas disponíveis e tentaram me orientar a utilizar um outro estacionamento. Foi um mal entendido, que demonstra as dificuldades de comunicação enfrentadas pela comunidade surda e o quanto precisamos avançar nessa linha. Agradeço a preocupação e atenção da equipe do Planalto em esclarecer os fatos. Soube que houve por parte do Programa Pátria Voluntária preocupação especial no atendimento à nossa comunidade, colocando junto à equipe de recepção o coordenador de acessibilidade do Programa, que é surdo, para apoiar nessa comunicação já na entrada do evento. Como disse em meu discurso, me sinto honrada em fazer parte de um Governo que tem esse olhar diferenciado para as necessidades de seus cidadãos. Estamos trabalhando com energia para tornar nosso país cada vez mais justo e inclusivo. Obrigada, Planalto e Pátria Voluntária!!! 🙌❤️ @jairmessiasbolsonaro @michellebolsonaro @planalto @patria.voluntaria

Barreira no Planalto
Priscilla Gaspar, secretária dos Direitos da Pessoa com Deficiência, passa por constrangimento ao tentar acessar solenidade no palácio. PÁGINA 4

Alan Santos/PR

641 38 comentários 51 compartilhamentos

SAÚDE

'Para que essa ansiedade, essa angústia?', diz Pazuello ao lançar plano de vacinação da Covid-19

'Nós estamos trabalhando', disse o ministro. Pazuello não deu mais detalhes do plano em coletiva com Bolsonaro

GIOVANNA GALVANI

14 DE DEZEMBRO DE 2020 - 11:24



(FOTO: REPRODUÇÃO/TV BRASIL)

49



O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) durante reunião com o deputado Alex Santana (PDT-BA) e comitiva
Imagem: Alan Santos/PR

Bolsonaro diz que não tomará vacina contra a covid-19

REUTERS

15/12/2020 16h57

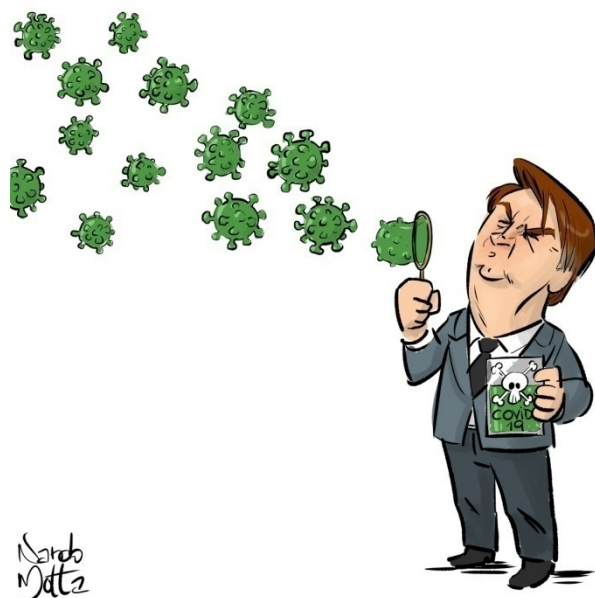
O presidente [Jair Bolsonaro](#) afirmou nesta terça-feira que não irá se vacinar contra a Covid-19, mas deixou claro que o

Ministério da Saúde irá comprar qualquer imunizante aprovado pela Anvisa.

"Eu não vou tomar vacina e ponto final", disse o presidente em entrevista ao apresentador José Luiz Datena, da TV Band.

50

“E daí?”





Referências do posfácio:

Imagem 1: (reproduzida nas páginas 2 e 3) disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/02/27/o-que-e-o-coronavirus.ghtml> Acesso em 14.04.2020.

Imagem 2: Imagem disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/estudo-recria-em-3d-proteina-que-multiplicacoronavirus,8de2d2cc05b12a206ad9d1954b3754c9u64u9qk8.html> Acesso em 14.04.2020.

Imagem 3: Disponível em <https://www.bangkokpost.com/business/2036479/most-koreans-see-covid-19-vaccines-key-to-resumption-of-overseas-trips> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 4: Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52032709> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 5: Disponível em <https://6minutos.uol.com.br/economia/em-pronunciamento-bolsonaro-ignora-gravidade-da-pandemia-e-pede-comercio-e-escolas-reabertos/> Acesso em 16.02.2020.

Imagem 6: Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/25/discurso-de-bolsonaro-sobre-coronavirus-foi-tentativa-de-desmobilizar-a-sociedade-e-as-autoridades-sanitarias-dizem-secretarios-estaduais-de-saude.ghtml> Acesso em 14.04.2020.

Imagem 7: Imagem produzida por mim.

Imagens 8: Imagens encontradas através do buscador Google Imagens - <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR> . Acesso em 14.04.2020.

Imagem 9: Imagem de postagem realizada por liderança surda pró-governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook. Na postagem, a autora parabeniza o presidente por seu aniversário, em 21.03.2020. Acesso em 14.04.2020.

Imagem 10: Imagem de postagem realizada por liderança surda contrária ao governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook. Na postagem, realizada em 20.03.2020, a autora afirma que “Clã Bolsonaro só tem atrapalhado a nossa vida em meio da pior pandemia de todos os tempos! Por isto tomo cada vez mais repulsa dos surdos fascistas que ficam venerando o presidente!!!”. Acesso e, 14.04.2020.

Imagem 11: Imagem compartilhada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook, em 14.04.2020. Acesso em 14.04.2020.

Imagem 12: Imagem compartilhada por liderança surda contrária ao governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook, no dia 13 de março de 2020. Na postagem, a autora escreve “*Gado surdo fica me xingando*”. Acesso em 14.04.2020.

Imagem 13: Imagem compartilhada por liderança surda contrária ao governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook, no dia 14 de março de 2020. Na postagem, a autora escreve “*Não posso opinar nada sobre governo Bolsonaro que viro ex-líder surda!!!*”. Acesso em 14.04.2020.

Imagem 14: Imagem de postagem realizada por liderança surda pró-governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook, em 07 de abril de 2020. Na postagem, a autora escreve: “*Uma luta imensa pelo BRASIL*”. Acesso em 14.04.2020.

Imagem 15: Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/coronavirus-mais-de-4-mil-mortes-confirmadas-em-todo-o-mundo/> Acesso em 17.04.2020.

Imagem 16: Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/03/22/interna_internacional,1131379/mortes-no-mundo-em-consequencia-do-coronavirus-chegam-a-14-582.shtml Acesso em 17.04.2020

Imagem 17: Imagem de postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro, realizada em sua página pessoal no dia 11.04.2020. Acesso em 14.04.2020.

Imagem 18: Imagem dos comentários realizados por pessoas surdas na postagem apresentada anteriormente (figura 17). Acesso em 14.04.2020.

Imagem 19: Colagem de imagens de propagandas de diferentes municípios com os apelos para que as pessoas ficassem em casa (#FicaEmCasa). Imagens disponíveis no Google Imagens, colagem feita por mim.

Imagem 20: Disponível em <https://politica.estadao.com.br/blogs/neumanne/e-bolsonaro-demitiu-mandetta/> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 21: Imagem de postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro, realizada em sua página pessoal no dia 16.04. 2020. Acesso em 16.04.2020.

Imagem 22: Disponível em <https://br.noticias.yahoo.com/apos-mais-de-tres-meses-pazuello-sera-nomeado-ministro-da-saude-por-bolsonaro-235334660.html> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 23: Imagem produzida por mim.

Imagem 24: Imagem de postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro, realizada em sua página pessoal no dia 20.04.2020. Acesso em 21.04.2020.

Imagem 25: Imagem de postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro em sua página pessoal no dia 31.03.2020.

Imagem 26: Imagem de postagem realizada por liderança surda contrária ao governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook. Na postagem, realizada em 20.04.2020, a autora dirige-se a uma “doutora surda” que defendeu em suas redes sociais o presidente Bolsonaro e seu discurso pelo retorno ao AI5, realizado em 19.04.2020. Acesso em 21.04.2020.

Imagem 27: Imagem que ilustra a reportagem “*Com SUS em colapso, Amazonas enterra vítimas da COVID-19 em vala coletiva*”. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/com-avanco-do-covid-19-manaus-comeca-a-enterrar-vitimas-em-vala-coletiva/> Acesso em 23.04.2020.

Imagem 28: Imagem de postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro em sua página pessoal no dia 25.03.2020, em que a apoiadora surda afirma que “Bolsonaro tem razão” e compartilha um vídeo – em Libras – feito por outra representante surda em que ela afirma que “nunca se arrependerá de ter votado em Bolsonaro”. Acesso em 23.04.2020.

Imagem 29: Imagem de postagem realizada por liderança surda em sua página pessoal no facebook. A representante surda pede “mais amor e união, independente das diferenças”, repostando uma publicação de outro representante surdo, em que uma imagem e um vídeo em Libras são divulgados lado a lado, pedindo a união de todos os surdos brasileiros. Postagem feita em 19.04.2020. Acesso em 23.04.2020.

Imagem 30: Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/nao-sou-coveiro-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus/> Acesso em 23.04.2020.

Imagem 31: Disponível em <https://catracalivre.com.br/cidadania/globo-revela-patada-de-bolsonaro-em-moro-por-cao-de-seu-filho/> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 32: Imagem de postagem realizada por liderança surda contrária ao governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook, em 24.04.2020. Acesso em 26.04.2020.

Imagem 33: Imagem de postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook em 24.04.2020. Acesso em 26.04.2020.

Imagem 34: Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/07/23/bolsonaro-exibe-caixa-de-cloroquina-para-emas-no-palacio-da-alvorada.htm>. Acesso em 16.12.2020.

Imagem 35: Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/le-monde-descaso-de-bolsonaro-contribuiu-para-desastre-do-pantanal/> . Acesso em 16.12.2020.

Imagem 36: Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/11/11/com-pais-de-maricas-bolsonaro-mistura-homofobia-e-indecencia-diz-imprensa-internacional.htm> . Acesso em 16.12.2020

Imagem 37: Imagem de postagem realizada por liderança surda contrária ao governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook, em 29.11.2020. Acesso em 12.12.2020.

Imagem 38: Disponível em <https://noticias.uol.com.br/videos/2020/12/10/numeros-sobem-mas-bolsonaro-diz-que-brasil-vive-finalzinho-da-pandemia.htm> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 39: Imagem de postagem realizada por liderança surda integrante do governo Bolsonaro em sua página institucional do Facebook, em 25.11.2020. Acesso em 12.12.2020.

Imagem 40: Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/12/universidades-lutam-para-revogar-nomeacoes-de-reitores-por-bolsonaro/> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 41: Disponível em <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/11/25/bolsonaro-diz-que-apagao-no-amapa-nao-tem-nada-a-ver-com-o-governo-federal.ghtml> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 42: Imagem de postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook em 11.12.2020. Acesso em 16.12.2020.

Imagem 43: Imagem de postagem realizada por liderança surda apoiadora do governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook em 20.11..2020. Acesso em 16.12.2020.

Imagem 44: Imagem de postagem realizada por liderança surda contrária ao governo Bolsonaro em sua página pessoal do Facebook, em 12.12.2020. Acesso em 16.12.2020.

Imagem 45: Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/15/mais-de-um-mes-apos-anuncio-da-vitoria-de-biden-bolsonaro-envia-mensagem-de-cumprimentos.ghtml> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 46: Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/15/mais-de-um-mes-apos-anuncio-da-vitoria-de-biden-bolsonaro-envia-mensagem-de-cumprimentos.ghtml> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 47: Disponível em <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/12/12/cupula-do-clima-aprofunda-brasil-como-paria-internacional.htm> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 48: Imagem de postagem realizada por liderança surda integrante do governo Bolsonaro em sua página institucional do Facebook, em 04.12.2020. Acesso em 16.12.2020.

Imagem 49: Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/saude/para-que-essa-ansiedade-essa-angustia-diz-pazuello-ao-lancar-plano-de-vacinacao-da-covid-19/> Acesso em 16.12.2020.

Imagem 50: Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2020/12/15/bolsonaro-diz-que-nao-tomara-vacina-contr-a-covid-19.htm> Acesso em 17.12.2020.

Imagem 51: MOTTA, N. “Bolsonaro espalha o COVID”. Charge publicada em <https://www.brasil247.com/charges/bolsonaro-espalha-o-covid>. Acesso em 17.04.2020.

Referências dos capítulos I ao IV:

ABDALLA, M. O golpe de 2016 e seu estudo nas universidades. *Le Monde Brasil diplomatique*. Disponível em <https://diplomatie.org.br/o-golpe-de-2016-e-seu-estudo-nas-universidades/> Acesso em 18.12.2020.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. Educação e diferença: Na direção da Multidão. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDERBROECK, M. (orgs). *Educação Infantil e Diferença*. Campinas. SP: Papirus, 2013.

AGRELLA, R. P. Entre o saber e o conhecer a língua: questões sobre a identidade e subjetividade do aluno ouvinte estudante de libras. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos – leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

AGUIAR, B. S. de; PEREIRA, M. R. O antifeminismo como backlash nos discursos do governo Bolsonaro. *Agenda Política, [S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 8-35, 2019. Disponível em <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/271> Acesso em 18.12.2020.

ALMEIDA, V. S. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, 2010. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300014 Acesso em 18.12.2020.

ALMEIDA, R.; TONIOL, R. (org.). *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos*. Análises Conjunturais. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ARAÚJO, S. S.; LEITE, M. C. L. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: o homeschooling brasileiro. *Práxis Educativa*, vol. 15, 2020. Disponível em <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860043/html/index.html> Acesso em 23.12.2020.

ARENDT, H. Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache. In: REIF, A. (Org.). *Gespräche mit Hannah Arendt*. München: R. Piper & Co. Verlag, tradução de Vanessa S. Almeida (2010), 1976.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução R. Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

ARENDT, H. *A vida do espírito*. Tradução Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ASSIS SILVA, C. A. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, F. (org). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

BARBOSA, M. “Isso a imprensa não mostra”. In: BARBOSA, M. (org.). *Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra de narrativas*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, E. M. *Mobilizações políticas e o movimento social surdo: sobre os (novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em Natal/RN, entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014. Disponível em http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIA_MAGALHAES-ArtigoCompleto.pdf Acesso em 14.03.2020.

BARROS, L. M. R. de.; BARROS, M. E. B. de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSO, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia – a experiência da pesquisa e o plano comum*. V. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. *Sociedade Inclusiva*. MG, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 18.12.2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em 22.12.2020.

BRASIL, Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 25.05.2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05> Acesso em 25.05.2019

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 18.12.2020.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. Ed. Brasília, 2014. Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8> Acesso em 17/06/2017.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 16.06.2019.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 Acesso em 18.12.2020.

BRASIL. 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. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 18.12.2020.

BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Tese de Doutorado em Educação Especial. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

BRITO, F. B. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 16, n. s1, p. 766-769, 2016.

CABELLO, J. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2015.

CABELLO, J. “Só sendo surdo pra saber”... Considerações sobre as resistências surdas no território de fronteiras entre surdos e ouvintes. In: CABELLO, J.; LINS, H.A.M. (orgs). *Mídias, infâncias e diferenças*. Leitura Crítica: Campinas, 2017.

CABELLO, J. Resistências surdas: pensando a partir do tema da redação do ENEM 2017. In: LINS, H. A. M.; VALELONGO, P. R. G. *Minorias, direitos e educação: caminhos propositivos em tempos difíceis*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, p. 97-115, 2018.

CÂMARA SILVA, R. A. Um olhar sobre o surdo na nova Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Revista Virtual de Cultura Surda*. n. 23, 2018.

CAMPELLO, A. R. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. ; REZENDE, P. Em defesa da escola bilíngue de surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014.

CAMUS, A. *A peste*. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. 28º edição. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas duas últimas décadas do século XX no Brasil. *Aurora*, ano 2, n. 3, 2008.

CARNEIRO, B. G.; LUDWIG, C. R. Por outra epistemologia na educação de surdos. *REVELLI*, v. 10, n.4, p. 101-117, 2018.

CASSIO, F. Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, F. (org.) *Educação contra a barbárie*. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTELANO, F. R. A noção de direitos lingüísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, n. 42, p. 33 – 56, jul/dez 2018.

CASTELLS, M. *Networks of outrage and hope – social movements in the Internet age*. Chichester, UK: Wiley, 2012.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie*. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, n.15, p. 385-417, 1999.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: Quais origens e quais trajetórias? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 22, 2018.

COSTA, L. B.; AMORIM, A. S. L. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau v. 14, n. 3, 2019. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204115> Acesso em 18.12.2020.

DALL'ALBA C. *Movimentos surdos e educação: negociação da cultura*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

DELEUZE, G. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet, transcrição e tradução de Tomás Tadeu da Silva, 1988. Disponível em <http://clinicand.com/o-abecedario-de-gilles-deleuze/> Acesso em 18.12.2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs – *Capitalismo e Esquizofrenia*: vol.3. Rio de Janeiro: 34, 1996.

DELEUZE, G. A vida como obra de arte. In: _____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2007.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, G. *Sobre teatro: um manifesto de menos; O esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia? Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

DERRIDA, J. *Papel-máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DORZIAT, A. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. Revista Espaço, n. 18/19, dez. 2002/jul. 2003.

DUARTE, N.; SANTOS, S. A.; DUARTE, E. C. M. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. *REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação*. Dossiê: Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38/showToc> Acesso em 23.12.2020.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FEBRAPILS. Federação Brasileira das Associações dos profissionais tradutores e intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais. Direitos humanos das pessoas surdas: pela equidade social, cultural e linguística, 2018. Disponível em <http://febrapils.org.br/direitos-humanos-das-pessoas-surdas-pela-equidade-social-cultural-e-linguistica/> Acesso em 14.03.2020.

FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos*. Rio de Janeiro, 1993.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. *Nota técnica de esclarecimento sobre a alfabetização de Surdos para o desenvolvimento da leitura e da escrita na Língua Portuguesa*. 2019.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Carta aberta dos(as) doutores(as) surdos(as) em defesa das escolas e classes bilíngues de surdos contemplados no decreto da Política Nacional de Educação Especial – Decreto 10502/2020*. Rio de Janeiro. 2020.

FERNANDES, S. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: *Secretaria de Educação do Estado do Paraná*. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014.

FORMOZO, D. P. Discursos sobre pedagogias surdas. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

FOUCAULT, M.. Os Intelectuais e o Poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 18ª ed., p. 69-78, 1979.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 25ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. *O Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo, Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLEGO, E. S. Quem é o inimigo? retóricas de inimizade nas redes sociais no período 2014-2017. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. (orgs). *Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926> Acesso em 18.12.2002.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, 2017. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53865> Acesso em 18.12.2020.

GENTILI, P. Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar em America Latina. In: GENTILI, P. et. al. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), p. 9-38, 2011.

GESUELI, Z. M. A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais. Tese de Doutorado na Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 167 f. Campinas, 1998.

GÓES, M. C. R. *A produção de texto por sujeitos surdos: questões sobre a relação oralidade-escrita*. Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC, 1992.

GOMES, L. R. Autoritarismo de múltiplas faces no Brasil: antissemitismo, bolsonarismo e educação. *REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação*. Dossiê: Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38/showToc> Acesso em 23.12.2020.

GOMES, N. Intelectuais negros e a produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

GONH, M. G. *Manifestações e protestos no Brasil – correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2017.

GROS, F. *Desobedecer*. Tradução Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GUAJAJARA, S. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, F. (org). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica*. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

HANSEN, J. R.; FERREIRA, M.A.S. Da polarização à busca pelo equilíbrio: as relações entre Internet e participação política. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, vol. 9, n. 1, 2018.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Bem estar comum*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: 34, 2013.

HUR, D. U. *Psicologia, política e esquizoanálise*. Campinas: Alínea, 2018.

JUNG, A. P. Educação bilíngue para surdos: um caminho a ser trilhado. Reivindicação da comunidade surda brasileira, *FENEIS*, 2011.

JINKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 45, 2019.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras *ETD – Educação Temática Digital*, (Línguas de sinais: identidades e processos sociais - grupo de estudos e subjetividade), Campinas, v. 7 n.2, p. 14-23, jun. 2006.

KOHAN, W. O. *A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular*. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 13-25, 2016.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 50, 2000.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; LODI, A. C. B.; GURGEL, T. M. A. Educação Inclusiva para alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs.) *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

LAPOUJADE, D. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Tradução. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LAPOUJADE, D. As existências mínimas. Traduzido por Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

LÉVY, P. *O que é o virtual*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, A. C. S.; SANTOS, L. F. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. *Letras & Letras*, v. 29, n. 2, 2014.

LINS, H. A. M. A ação como possibilidade libertadora do povo Surdo. In: LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R. *Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue*. E-book IV Setembro Azul, Campinas, SP. Unicamp/FE, 2016.

LINS, H. A. M.; CABELLO, J. Reflexões sobre a relação de crianças surdas com um recurso digital para a apropriação de língua portuguesa escrita em ambiente escolar. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 2, Passo Fundo, 2019.

LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R. Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 27-40, 2015.

LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2004.

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

MARTINS, V. R. O. *Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

MARTINS, V. R. O. Educação bilíngue de surdos e diferenças: diálogo ainda necessário? [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2016.

MARTINS, A. L. B. Essencialização da surdez em discursivizações do status linguístico da Libras e implicações educacionais. *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 1, p. 217-240, 15 jul. 2015.

MASSCHELEIN, J. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Revista Educação e Realidade*. São Paulo, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MESSEMBERG, D. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, 2017.

MESSEMBERG, D. A cosmovisão da “nova” direita brasileira. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. (orgs). *Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287 – 324, 2008.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de La. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MONAGREDA, J. K. Estado e cidadania diferenciada a partir do pertencimento étnico-racial afrodescendente no Brasil e na Venezuela: uma perspectiva comparada. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MONAGREDA, J. K. A raça na construção de uma identidade política: alguns conceitos preliminares. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, v. 22, n. 2, 2017.

NEIRA, M. G. Incoerência e inconsistências da BNCC de educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, n. 40, v. 3, 2017.

NOBRE, M. Ponto-final. A guerra de Bolsonaro contra a democracia. São Paulo: Todavia, 2020.

OLIVEIRA, W.; SABINO, I. Currículo, cotidiano(s) e interseccionalidade: por um currículo-(r) existência. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n.1, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50701/30038> Acesso e, 18.12.2020.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAISO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Revista Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.

OZ, A. *Como curar um fanático*: Israel e Palestina: entre o certo e o certo - tradução Paulo Geiger. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PALUDO, L. J.; FRAGA, G. W. A produção do inimigo ou destruição da alteridade: uma análise dos discursos de Jair Bolsonaro. *REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação*. Dossiê: Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38/showToc> Acesso em 23.12.2020.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GOES, M. C. R.(orgs.). *Surdez*: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: LOPES, M. C; THOMA, A. S. (org.) *A invenção da surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul. RG: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos – leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PERLIN, G.; STUMPF, M. Apresentação. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos – leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PERLIN, G. Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas. In: ADREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. (Orgs). *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Editora da UTFPR, 2014.

PINHEIRO, L. M. Adaptações curriculares na construção de práticas de letramento para alunos surdos. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. Dias de futuro (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. (orgs). *Brasil em transe*: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

PUCCI, B. A personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus. *REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação*. Dossiê: Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. Disponível em

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38/showToc> Acesso em 23.12.2020.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: HILSDORF, C. R.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (orgs.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 7, Campinas: Pontes Editores, 2010.

RAMOS, D. P. Interpretação em Libras e Reescrita em português de reportagem em vídeo: Um exemplo de sequência didática com alunos surdos do 2º ano do Ciclo II. *Encontro sobre divulgação e ensino de ciências*, 2011.

RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2011. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100011 Acesso em 18.12.2020.

RAMOS, A. S.; MARTINS, V. R. O. Análise documental acerca da alfabetização e do letramento de alunos surdos nos anos iniciais. *Pesquisa e prática em Educação Inclusiva*. v. 1 n. 1, 2018.

RANGEL, G. M. M. História cultural da pedagogia dos surdos: 15 anos depois. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos – leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

RANGEL, G. M. M. História cultural da pedagogia dos Surdos: 15 anos depois... In: *Surdos: Leituras Contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (orgs.). *Letramento, bilingüismo e educação de surdos*. Porto Alegre: editora Mediação, p. 113 – 124, 2012.

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação de mestrado em educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2010.

RIBEIRO, C. R. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre o método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. *Educação Unisinos*, n. 1, v. 20, jan.-abr., 2016.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, M. C. M. A. A ciência pós-moderna, os intelectuais e o engajamento social: apontamentos sobre a produção acadêmica de autoria surda. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n.55, p. 149-167, 2014.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Direitos, políticas, línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set, 2016.

SENA JÚNIOR, C. Z. Obscurantismo e anticientificismo no Brasil bolsonarista: anotações sobre a investida protofascista contra a inteligência e a ciência no Brasil. *Cadernos Do GPOSSHE On-Line*, 3(1), 21-49, 2019.

ROLNIK, S. *Esperas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROMÁRIO, L. DORZIAT, A. Professoras surdas: ensino, formação e pedagogia surda. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n. 3, 2016.

ROSA, F. S.; M. KLEIN. Análises de professores surdos sobre elementos técnicos de sinalização na literatura surda em livros digitais. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos – leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

ROSÁRIO, L. P. D. A necropolítica genocida de Bolsonaro em tempos de pandemia e o projeto ultra-neoliberal. *OSIRIS – Observatório do Risco*. Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra, 2020. Disponível em https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/sites/osiris/files/OSIRIS_Luana%20Paixao%20Dantas%20do%20Rosario.pdf Acesso em 18.12.2020.

SÁ, N. R. L. *Educação de surdos: caminhos do bilinguismo*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 1996.

SÁ, N. R. L.; DINIZ, H. G.; VILHALVA, S. Aliados e inimigos na/da educação de surdos: se você usar minha língua eu não lhe truco. In: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (orgs.). *Libras em diálogo: interfaces com o ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SADER, E. (org.). *O Brasil que queremos*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, L. F.; LOPES, K. S.; LACERDA, C. B. F.; OLIVEIRA, G. S. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs.) *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

SANTOS, M. R. S.; MUSSE, R.; CATANI, A. M. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação. *REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação*. Dossiê: Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38/showToc> Acesso em 23.12.2020.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. In Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Ed.), *Muitos lugares para aprender* (pp. 53-63). São Paulo, SP: CENPEC/ Fundação Itaú Social/ Unicef, 2002.

SCHMITT, D.; STROBEL, K. L.; VILHALVA, S. O surgimento das pedagogias surdas. *Revista da FENEIS*, Rio de Janeiro, p. 19 - 20, 01 set. 2007.

SIERRA, J. C. Identidade e diversidade no contexto brasileiro: uma análise da parceria entre Estado e movimentos sociais LGBT de 2002 a 2015. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 26, 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/90616/55324> Acesso em 03.03.2021.

SILVA, D. C. P. Embates semiótico-discursivos em redes digitais bolsonaristas: populismo, negacionismo e ditadura. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, v. 59, n. 2, 2020.

SILVA, R. P. Os dramas da pesquisa ou sobre escrita acadêmica e vida. *Revista ALEGRRAR*, N. 25, 2020. Disponível em <https://alegrar.com.br/alegrar25-21/> Acesso em 18.12.2020.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FARGONI, E. H. E. Bolsonaroismo: a necropolítica brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais. *REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação*. Dossiê: Consequências do Bolsonaroismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38/showToc> Acesso em 23.12.2020.

SOMERVILLE, M. *Postmodern emergence*. *International Journal of qualitative Studies in Education*, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390601159750> Acesso em 18.12.2020.

SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

SKLIAR, C. *O ensinar enquanto travessia – linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: Edufba, 2014.

SKLIAR, C. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos stud.* - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007.

SOUSA SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 13ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, B. *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos*. Coimbra: Ed. Almedina, 2013.

SOUSA SANTOS, B. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SOUSA SANTOS, B.; CHAUÍ, M. (Orgs.). *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUSA SANTOS, B. *Esquerdas do mundo, uni-vos!* São Paulo: Boitempo, 2018.

SOUSA SANTOS, B. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, J. *A radiografia do golpe*. Entenda como e por que você foi enganado. Editora Leya, 2016.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. O lugar do intelectual ouvinte no Movimento Surdo Brasileiro: reflexões a partir de uma experiência singular. In CONGRESSO LATINOAMERICANODE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN: DIVULGAÇÃO DIGITAL, 2. p. 323-339, Montevideu, mar. 2013.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2014.

STROBEL, K. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores lingüísticos da educação. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012.

STROBEL, K. L. *As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: UFSC, 2018.

TAVEIRA, C; ROSADO, A. O Letramento Visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, T. B.(Org) *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

TEITELBAUM, B. R. *Guerra pela eternidade: O retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2020.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de descolarização ou liberdade de escolha? *Pro-posições*, v. 28, n. 2, 2017. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072017000200122&lng=pt&nrm=iso Acesso em 23.12.2020.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VERAS, T. J. S. Negacionismo viral e política exterminista: notas sobre o caso brasileiro da COVID-19. *VOLUNTAS: Revista Internacional de Filosofia*. Santa Maria: v. 11, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/43934>. Acesso em 23.12.2020.

VIANA, C.; NORONHA, J. E. O retrocesso da garantia de direitos de um Brasil em crise política: a educação pública para infância. In: VASQUEZ, M.; OSPINA, M.C.; GARCÍA, M.I. (orgs). *Juventudes e infâncias em el escenario latino-americano y caribenho actual*. CLACSO; Manizales: Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados em Niñez Y Juventud; Bogotá: CINDE – Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2018.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/ Pedagogía de-colonial. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. *Educação em Revista*, v. 34, Belo Horizonte, 2018.

ZIZEK, S. *Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.