

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n2e26353>

Linhas de fuga e afectos de resistência: cartografia da subjetividade surda na educação inclusiva

Flight lines and resistance affects: cartography of deaf subjectivity in inclusive education

Líneas de escape y afectos de resistencia: cartografía de la subjetividad sorda en la educación inclusiva

Luísa Leôncio Monti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3342-4286>

Vanessa Regina de Oliveira Martins

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3170-293X>

Graciele Marjana Kraemer

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5286-9611>

Resumo: Este artigo, fundamentado em uma tese de doutorado da Universidade Federal de São Carlos, investiga os desafios da educação inclusiva e as violências de sujeição que emergem da lógica normativa de classificação dos corpos surdos e de seus afetos. Em contrafluxo, corpos insurgem, traçando resistências por meio de seus *afectos*. A pesquisa teve como objetivo cartografar práticas de (não) violência na educação inclusiva, identificando as linhas molares, moleculares e de fuga que produzem marcas subjetivas no *ethos surdo*. Realizada em uma escola de Ensino Médio no interior de São Paulo, adotou-se a cartografia como método para problematizar as práticas de subjetivação surda nas relações de saber e poder escolares. Com base nos aportes de Foucault, Deleuze e Guattari, foram mapeadas quatro linhas molares (violência linguística, espacial, afetiva e simbólico-religiosa) e quatro linhas moleculares (não-violência do encontro, do ser queer, do ser umbandista e da surdez outra). Os resultados indicam que a inclusão frequentemente reforça padrões ouvintes, mas evidenciam a potência das linhas de fuga na afirmação das singularidades e na criação de práticas éticas que resistem às violências de sujeição. A surdez se manifesta como um modo de ser dinâmico e irrepetível, contrapondo-se às semioses que sustentam violências normativas. A pesquisa contribui ao campo da educação ao destacar as tensões entre sujeição e resistência na constituição subjetiva surda, reafirmando a urgência de práticas que considerem a diferença e promovam a ética como criação coletiva, possibilitando subjetivações mais plurais.

Palavras-chave: educação de surdos; cartografia subjetiva; violência de sujeição.

Abstract: This article, based on a doctoral thesis from the Federal University of São Carlos, investigates the challenges of inclusive education and the violences of subjection that emerge from the normative logic of classifying Deaf bodies and their *affects*. In counter-flow, bodies arise, tracing lines of resistance through their *affections*. The research aimed to map practices of (non)violence in inclusive education, identifying molar, molecular, and flight lines that produce subjective marks in the Deaf ethos. Conducted in a high school in the interior of São Paulo, it adopted cartography as a method to problematize Deaf subjectivation practices within school relations of knowledge and power. Drawing on the theoretical frameworks of Foucault, Deleuze, and Guattari, the study mapped four molar lines (linguistic, spatial, affective, and symbolic-religious violence) and four molecular lines (the non-violence of encounter, of



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

being queer, of being Umbandista, and of another Deafness). The results indicate that inclusion often reinforces hearing-centered patterns but also reveal the potency of lines of flight in affirming singularities and creating ethical practices that resist the violences of subjection. Deafness manifests as a dynamic and irreducible mode of being, countering the semiotic regimes that sustain normative violences. This research contributes to the field of education by highlighting the tensions between subjection and resistance in Deaf subjectivity, reaffirming the urgency of practices that embrace difference and promote ethics as collective creation, making possible more plural processes of subjectivation.

Keywords: education of the Deaf; subjective cartography; subjection violence.

Resumen: Este artículo, basado en una tesis doctoral de la Universidad Federal de São Carlos, investiga los desafíos de la educación inclusiva y las violencias de sujeción que emergen de la lógica normativa de clasificación de los cuerpos sordos y sus *afectos*. En contraflujo, cuerpos insurgen, trazando resistencias a través de sus *afectos*. La investigación tuvo como objetivo cartografiar prácticas de (no) violencia en la educación inclusiva, identificando las líneas molares, moleculares y de fuga que producen marcas subjetivas en el ethos sordo. Realizada en una escuela de Educación Secundaria en el interior de São Paulo, adoptó la cartografía como método para problematizar las prácticas de subjetivación sorda en las relaciones de saber y poder escolares. Basándose en los aportes de Foucault, Deleuze y Guattari, el estudio mapeó cuatro líneas molares (violencia lingüística, espacial, afectiva y simbólico-religiosa) y cuatro líneas moleculares (la no-violencia del encuentro, del ser queer, del ser umbandista y de la otra sordera). Los resultados indican que la inclusión frecuentemente refuerza patrones oyentes, pero evidencian la potencia de las líneas de fuga en la afirmación de las singularidades y en la creación de prácticas éticas que resisten las violencias de sujeción. La sordera se manifiesta como un modo de ser dinámico e irrepetible, contraponiéndose a las semióticas que sostienen violencias normativas. Esta investigación contribuye al campo de la educación al destacar las tensiones entre sujeción y resistencia en la constitución subjetiva sorda, reafirmando la urgencia de prácticas que consideren la diferencia y promuevan la ética como creación colectiva, posibilitando subjetivaciones más plurales.

Palabras clave: educación de personas sordas; cartografía subjetiva; violencia de sujeción.

1 Introdução: as tramas da inclusão e os corpos que escapam

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem sido amplamente promovida como um modelo capaz de garantir o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças. No entanto, verifica-se uma crescente preocupação com os efeitos que a política de inclusão escolar produz, especialmente no que se refere às experiências educacionais de sujeitos surdos. Sob uma perspectiva pós-estruturalista, questiona-se se o conceito de inclusão não tem operado como um dispositivo normativo que subjuga diferenças, moldando corpos e subjetividades a partir de parâmetros que privilegiam padrões hegemônicos de funcionalidade e produtividade.

Diante disso, propomos uma análise do conceito de inclusão escolar e das tensões que atravessam suas práticas cotidianas, evidenciando seus impactos nos processos de subjetivação. Em nossa leitura, a inclusão escolar resulta de um movimento emergente de transformações sociais, econômicas e culturais na Modernidade (Lopes; Fabris, 2020). Segundo Rech (2013), o discurso da inclusão mobilizou uma série de técnicas de subjetivação que impulsionaram a luta coletiva

pelos direitos das minorias, operando ainda hoje para garantir as condições de permanência dos chamados “incluídos” e “anormais”. No contexto do Estado neoliberal, esse processo múltiplo reorganiza a disposição dos corpos, orientando-os para a normalização e a vigilância (Sardagna, 2013).

Para além da inserção de todos na escola, percebemos que as práticas de inclusão escolar operam, por vezes, na lógica da normalidade e “[...] fazem mais do que dispor os corpos; elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo através de mecanismos de correção e de regulação” (Sardagna, 2013, p. 55). A racionalidade inclusiva opera como “[...] uma estratégia que está implicada diretamente na nova ordem social neoliberal e sua decorrente fragmentação social” (Santos; Klaus, 2013, p. 62).

Nesse entendimento, a deficiência pode ser um problema ao neoliberalismo por produzir corpos não úteis ao Estado, devendo ser regulados e corrigidos para a reparação de suas “falhas e/ou deficiências” em busca de sua utilidade econômica — que apaga as singularidades existenciais que a ontologia da deficiência produz (Pagni, 2017; Pagni; Martins, 2023). A política de inclusão, ao trazer todos os indivíduos para dentro da escola, opera a partir de uma lógica de normalização, estabelecendo um enquadramento comum que permite a aplicação de produções discursivo-curriculares padronizadas. Esse processo visa a conformação dos sujeitos a um modelo produtivo, alinhado às exigências da sociedade contemporânea.

Compreendendo a escola como parte da maquinaria social e como um dispositivo disciplinar e de segurança — tal como pensado por Foucault (1987; 2005) —, observa-se que ela se apresenta como instrumento de inclusão e afirmação dentro do sistema governamentalizado. Nesse sentido, a “[...] escola é apresentada como instrumento da inclusão, da afirmação do *dentro* do sistema governamentalizado” (Gallo, 2017, p. 1515). Ao buscar abarcar a diversidade de culturas e grupos, nada resta fora do governo democrático de condutas, de modo que a inclusão das diferenças não significa sua emancipação, mas sua regulação: “diferenças incluídas, diversidade afirmada: diferenças governadas” (Gallo, 2017, p. 1515).

Gallo (2017) aponta que eleger a diversidade, em vez da diferença, “[...] significa ‘domar’ a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar” (Gallo, 2017, p. 1513). Em outras palavras, trata-se da não

admissão da alteridade. A diferença, por sua vez, pressupõe multiplicidade, escapando de qualquer tentativa de enquadramento em um único conjunto, pois “Seria inútil tentar incluir as diferenças, pois elas proliferam, se multiplicam e não se deixam conter em qualquer conjunto” (Gallo, 2017, p. 1513).

No contexto escolar, a inclusão opera como um mecanismo de governo das diferenças, transformando-as em diversidade e assegurando que todos sejam governados sob a promessa de uma educação mais igualitária, baseada em pautas comuns e instrumentos de avaliação, muitas vezes padronizados. Assim, a diferença passa a ser assimilada como um conjunto de “[...] prescrições calculadas e pensadas segundo as quais se deveriam organizar instituições, dispor espaços e reger comportamentos” (Foucault, 2003, p. 344). Dessa forma, compreende-se a escola como parte de uma maquinaria disciplinar, na qual as práticas constituídas atuam como formas de condução das condutas individuais e coletivas (Lopes; Fabris, 2013).

A inclusão escolar, enquanto imperativo, constitui-se como dispositivo de segurança, ao mobilizar, entre outras estratégias, o repasse de verbas na produção de materiais didáticos acessíveis, transporte escolar acessível e na mobilização de estatísticas que indicam índices de matrícula na rede comum de ensino. Essas estratégias corroboram a constituição de regimes de verdade que, entre outros aspectos, operam nos sujeitos processos subjetivos de pertencimento e mobilização (características muito úteis ao governo de condutas da racionalidade neoliberal) (Rech, 2013; Kraemer; Machado, 2024).

No Estado neoliberal, inclusão e exclusão não são opostas, mas efeitos de uma mesma lógica (Lopes, 2007). A inclusão escolar, embora amplamente defendida, torna-se perversa ao democratizar o acesso sem garantir a permanência, perpetuando desigualdades (Sawaia, 2001; Kraemer; Machado, 2024). Nesse contexto, a diversidade é aceita apenas quando submetida à universalidade, reforçando um modelo normativo de inclusão (Gallo, 2017).

Para o aluno surdo, esse modelo impõe práticas pedagógicas unificadas que negligenciam sua língua e cultura. A inserção precária da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação agrava a exclusão, exigindo a conformação do corpo surdo a parâmetros de corpos ouvintes. Assim, a escolarização, orientada pela busca do igual,

opera como uma *violência de sujeição*, na qual corpos e afetos são normatizados e categorizados.

Sob uma perspectiva deleuze-guattariana, os afetos, entendidos como variações na potência de agir, são centrais nesse processo. Inspirado em Spinoza (2017), Deleuze diferencia *afeto de afecto*¹, sendo este último uma potência criativa em devir, que emerge dos encontros entre corpos. No contexto inclusivo, essa potência é sistematicamente restringida, limitando as possibilidades expressivas e educativas dos surdos, cuja experiência escolar se vê reduzida à adaptação e não à invenção de novas formas de existir.

Os seres, então, não se definem por uma essência fixa, mas por um poder de serem *afectados* (Deleuze, 2002), uma abertura a encontros que modulam suas capacidades de existir e criar. Assim, o corpo surdo é compreendido, em sua singularidade, como um campo de intensidades que pode ser atravessado por afecções capazes de potencializar ou inibir sua potência de agir. Nesse sentido, as violências de sujeição, no contexto educacional inclusivo, podem ser vistas como mecanismos que restringem essas potências, subordinando-as a padrões normativos que negam ou reduzem as singularidades expressivas dos corpos surdos.

Para tanto, considera-se a produção da subjetividade articulada às relações de poder que circulam na escola como uma rede, indo além da relação professor-aluno para abarcar a genealogia do poder diluída nas práticas cotidianas do espaço escolar (Foucault, 1979). A escola, ao definir e conduzir a conduta dos sujeitos, transforma crianças em alunos, mobilizando relações de poder que atravessam suas interações. Compreendendo o poder como relacional (Foucault, 1979), pressupõe-se a existência de práticas de resistência, pois, sendo o poder intrinsecamente ligado à liberdade, há sempre a possibilidade de *contracondutas*. Tais resistências produzem novas subjetividades, e, no caso dos modos de vida surda, essas formas de existência se posicionam não apenas contra poderes normativos, mas como afirmações de outras possibilidades de ser (Nascimento; Coimbra, 2009).

¹ Entende-se, por *afecto*, as alterações no corpo que ampliam ou limitam sua potência de agir, junto às ideias que delas resultam, conforme elaborado por Spinoza em *Ética*. Assim, os seres são definidos pela sua capacidade de ser afetados, seja por reações, indiferenças ou até por aquilo que os destrói, como discute Deleuze em seus escritos sobre potência dos corpos. Optou-se por manterem itálico a palavra *afecto* para destacar seu uso em sentido conceitual, conforme aceção teórica adotada na pesquisa.

Dessa forma, acessamos o tema da violência e do tensionamento na constituição de formas de vida surda, atravessada pelas máquinas sociais, incluindo a escola. A violência, nesse contexto, modela sujeitos e modos de subjetivação (Takeiti, 2014) e pode ser compreendida pelo conceito de microfascismo (Gallo, 2009), entendido como violências molares e moleculares disseminadas rizomaticamente² nas relações sociais. Tais formas de dominação, cristalizadas em interações familiares, pedagógicas e cotidianas, operam pela micropolítica diária, impondo modos de vida de forma compulsória e agressiva.

Este artigo, portanto, propõe uma análise das violências e resistências no processo de inclusão escolar de alunos surdos, fundamentada nas filosofias de Foucault, Deleuze e Guattari. Em resumo, a inclusão é compreendida como um dispositivo de sujeição que visa normalizar diferenças, integrando sujeitos às lógicas neoliberais de governo. Ao mesmo tempo, explora-se como as singularidades surdas criam linhas de fuga e afirmam modos de existência alternativos em resistência a essas práticas normativas. Utilizando a cartografia como metodologia, mapeiam-se quatro linhas de violência (linguística, espacial, afetiva e simbólico-religiosa) e quatro linhas de resistência (do encontro, ser *queer*, ser umbandista e surdez outra), evidenciando como os *affectos* de resistência atuam na reprodução de normas e na criação de resistências éticas e criativas.

As inquietações-chave do estudo são: como se configuram as violências de sujeição no contexto inclusivo? Qual é a teoria filosófica das violências de sujeição e suas implicações na educação inclusiva? Como a in/exclusão se relaciona com essas violências? Quais saberes normativos os corpos surdos carregam de suas vivências na educação inclusiva? Essas questões guiam as análises que compõem o artigo.

Na pesquisa, defende-se a urgência de uma abordagem educativa que valorize a diferença, promovendo relações éticas e colaborativas, capazes de afirmar as singularidades surdas e transformar as violências em potências de resistência. Este estudo contribui para o debate sobre as práticas pedagógicas em contextos inclusivos, destacando a complexidade das relações entre sujeição, resistência e educação.

² Conceito filosófico, desenvolvido por Deleuze e Guattari, baseado no rizoma da botânica a fim de exemplificar um sistema epistemológico no qual não há proposições mais fundamentais que outras.

2 A perspectiva ontológica e os signos da violência nos processos de inclusão de surdos

Sob uma perspectiva ontológica, os processos de subjetivação constituem elementos centrais na formação das múltiplas formas de vida, continuamente atravessadas por saberes e poderes que moldam territórios sociais e verdades historicamente construídas. A análise cartográfica, aliada à ontologia, além de oferecer uma leitura das dinâmicas existenciais que transcendem uma percepção estática dos indivíduos, busca mapear os modos de vida, entendendo-os como marcados por linhas subjetivas que se movem, criam possibilidades e alteram as experiências humanas. Essas linhas não apenas interferem nos afetos, mas também potencializam resistências, formando um campo vibrante de intensidades e ações.

Para Deleuze (1992), a distinção entre afetos e *affectos* é crucial para entender a ontologia do ser. Os afetos não são vistos como estados emocionais individuais, mas como intensidades e forças que atravessam os corpos, criando transformações e resistências. Essas forças modelam as subjetividades, ou seja, os processos de constituição do ser. As linhas de afetos, presentes nos indivíduos, grupos e sociedades, formam redes interconectadas, articulando forças e sentidos em um processo contínuo de mutação e se classificam em três tipos: *segmentaridade dura*, *segmentaridade maleável* e *linhas de fuga* (Deleuze; Guattari, 1996).

As linhas de segmentaridade dura representam as estruturas rígidas que constituem a identidade, como classe social, gênero, religião, entre outros marcadores sociais de exclusão. Essas linhas funcionam como mecanismos de normatização e controle, delimitando as possibilidades de ser e viver dentro das normas estabelecidas. Já as linhas maleáveis são mais fluidas, rizomáticas e representam fluxos que escapam ao controle dos sistemas molares, permitindo fissuras nas estruturas rígidas e criando brechas para novos modos de ser. As linhas de fuga, por sua vez, são aquelas que rompem com os padrões estabelecidos, desafiam as categorizações impostas pela norma e libertam o desejo do controle representacional, permitindo que o ser se deposite na experimentação e nas transformações imprevisíveis.

Cassiano e Furlan (2013, p. 374) enfatizam que as linhas de fuga “São rupturas que desfazem o eu com suas relações estabelecidas, entregando-o à pura

experimentação do *devoir*, ao menos momentaneamente”. Essa visão ontológica do ser em *devoir*, marcada pela interação entre essas três linhas, permite compreender como as subjetividades se formam e transformam a realidade, os territórios e as práticas sociais.

No contexto escolar, linhas duras impostas por uma norma padrão reforçam perspectivas hegemônicas sobre as formas de vida, os modos de educar e de orientar as práticas educativas. Ainda assim, a escola, enquanto espaço de encontro e construção identitária, possibilita que sujeitos surdos se confrontem com alternativas às leituras produzidas pelo discurso médico, criando condições para a constituição de identidades menos clínicas e mais culturais (Lopes; Thoma, 2013). Seja sob a orientação da *Educação Especial*, marcada por uma abordagem mais clínica, ou de uma perspectiva socioantropológica, é na convivência escolar que se produz o reconhecimento mútuo entre surdos, ainda que atravessado por normas e práticas majoritárias impostas por corpos ouvintes (Pagni; Martins, 2023).

Nesse cenário, para além da norma disciplinar moderna, os sujeitos surdos se subjetivam na tensão entre normas audistas e normas surdas (Lopes; Thoma, 2013). As *normas audistas* valorizam o ouvir e tratam a surdez como deficiência a ser corrigida, estruturando práticas e discursos centrados na lógica ouvinte e marginalizando os modos de ser surdos. As *normas surdas*, por sua vez, afirmam a surdez como diferença linguística e cultural, mas também produzem modelos identitários que reivindicam o uso e o domínio interativo da língua de sinais, a participação comunitária nos espaços de encontro entre surdos e a militância em torno da afirmação linguístico-cultural no contexto escolar.

Esses tensionamentos, localizados no espaço escolar, acionam formas múltiplas e instáveis de viver e pertencer: ora como ouvinte, ora como surdo, ora como usuário da Libras ou como deficiente. Nesse contexto, o surdo implantado ocupa um território ambíguo e fluido, não sendo plenamente reconhecido nem como ouvinte nem como surdo, o que evidencia os limites das normativas que buscam fixar as formas de vida e as identidades surdas.

As práticas hegemônicas presentes na escola permitem refletir sobre uma violência estrutural, utilizando o conceito de signo, tal como proposto por Deleuze (2009). Para o autor, os signos são elementos externos que interpelam os sujeitos por

meio de encontros ou acontecimentos, mobilizando o pensamento e produzindo ações pelo *pensar*. Esses encontros, ao desafiar as normas e categorias vigentes, podem abrir novas possibilidades de subjetivação e transformação, alinhando-se à ontologia do ser como um processo contínuo de *devir*, sempre em movimento, sempre em transformação.

A reflexão ontológica abre possibilidade para questionarmos as formas recorrentes de produção identitária das pessoas surdas, incluindo aquelas que são efeito da perspectiva social³. Pagni (2017) reelabora o conceito de ontologia da deficiência defendida por Carvalho (2015), desenvolvendo-o como particularidade das formas de vida surdas. É possível abordar essas particularidades como constituintes de um *ethos* e de uma comunidade que, apesar de um silenciamento massivo, histórico e hegemônico, e do submetimento a línguas pautadas em oralidade que não respeitavam sua língua visuogestual como diferença linguístico-cultural, escapam, pululam e explodem por entre suas diferenças (Pagni; Martins, 2019).

De acordo com Pagni (2017) e Pagni e Martins (2019), a produção da deficiência acontece subjetivamente por meio de acidentes que provocam efeitos psíquicos e físicos que, de toda a sorte, modificam esses corpos. Essa experimentação, impulsionada por forças do acidente — que o atravessam e o fragmentam entre a vida antes e a vida depois (do acidente) —, terão seus efeitos como constituintes de seus *ethos*. No caso da surdez, não é possível restaurar seu corpo ao momento antes de ter sido modificado pelo acontecimento da surdez. Essa transformação rompe com sua existencialidade. Em outras palavras, “A surdez como acidente é de ordem ontológica e não somente imanente a sua existência, como algo que inesperadamente a atravessa e o torna irreconhecível, como também transcendente, como uma ideia que impera negativamente sobre si e a sua vida” (Pagni; Martins, 2019, p. 12).

³ Não nos contrapomos à lógica social e linguística que desafia a ortodoxia clínica e suas práticas hostis às pessoas surdas, frequentemente pautadas em uma abordagem ortopédica e corretiva da surdez. No entanto, todo território é atravessado por linhas duras que se alinham a produções identitárias que normatizam as formas de ser do sujeito. Ao adotarmos uma filosofia da diferença, pela leitura ontológica da surdez, buscamos resistir à padronização e à imposição de um modelo único de identidade, reconhecendo e valorizando as multiplicidades que compõem o ser surdo e suas diversas formas de expressão e existência.

A deficiência passa a ser pensada como um modo de existência no qual, em meio aos processos de subjetivação, é constituída por múltiplos *devires*, por signos biológicos que produzem modos de vida e signos sociais que atravessam sua percepção sobre si mesmo. Tais *devires* são agenciados de forma importante e predominante pelo signo da deficiência e por outros que os atravessam, potencializando sua forma de vida e compondo uma forma clandestina de vida, ou seja, do corpo que se afirma pela diferença (Pagni, 2021).

O signo, para Deleuze (2009), baseia-se na experiência dos encontros que nos deslocam de nossas referências habituais, abrindo novas realidades e transbordando em nossas vidas. Sempre haverá algo no mundo que nos force a pensar; um objeto de um encontro fundamental, algo que escapa ao controle e desafia explicações, mobilizando a sensibilidade.

Os signos, embora pareçam veículos neutros de comunicação, carregam intrinsecamente uma natureza violenta, pois servem para codificar e enquadrar o desejo, limitando a expressão singular do indivíduo. Essa limitação pode ser entendida como uma forma de violência, de repressão da singularidade e da potência criativa. No entanto, os signos também podem ser potências de vida ou de morte: enquanto ampliam a relação com a experiência e desencadeiam fluxos de desejo, podem produzir novas formas de vida; quando restringem, tornam-se máquinas de poder que exercem controle opressivo sobre o desejo e a subjetividade.

A violência se relaciona ao signo e à experiência, na medida em que atravessam os indivíduos, a despeito de seus desejos, e, por isso, violenta-os. Nos estudos sociológicos voltados à educação, especificamente na Educação Especial, a palavra “violência” tem sido historicamente utilizada para descrever práticas contra pessoas com deficiência, especialmente em contextos psiquiátricos, escolares ou domésticos. Essas práticas envolvem proibições, como a de utilizar a própria língua, ocupar espaços, possuir bens, exercer direitos e circular livremente. Contudo, tais discussões raramente se voltaram às práticas educativas e relações escolares.

As formas de violência, entendidas como ações individuais e/ou coletivas que oprimem sujeitos ou grupos, são variadas e podem ser analisadas por diferentes ângulos — sociológico, antropológico, biológico, psicológico, teológico, filosófico ou jurídico — e manifestar-se de formas inumeráveis. Contudo, destacamos aqui as

perspectivas sociais que apontam a violência como um processo de opressão de corpos individuais e de grupos minorizados.

Em nossa leitura, Deleuze e Guattari (2010) propõem uma abordagem para entender as relações sociais, o poder e a subjetividade ao expandirem a noção de violência e enxergando-a para além de atos físicos ou diretos, incluindo formas sutis de opressão e controle presentes nas instituições sociais e nas relações com os outros. Segundo Guattari e Rolnik (1996), existe uma “estranha relação” entre os processos de subjetivação e o modo de funcionamento do capitalismo, pois “A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama [...]” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 42). Logo, para além da exploração econômica, o capitalismo tem como principal estratégia de expansão a captura dos processos de subjetivação.

A violência, a nosso ver, é imanente ao capitalismo e seus mecanismos de consolidação e reprodução. Ainda que possamos discorrer longamente sobre as mazelas de um modo de produção econômico que funciona essencialmente como um sistema de exploração, referimo-nos à violência oculta, não tão óbvia, decorrente do capitalismo, que chamamos de *violência de sujeição*.

Violência de sujeição refere-se ao modo como o *socius* captura os fluxos de desejo e regula subjetividades por meio de normas que impõem formas específicas de existir. No contexto da educação inclusiva, essa violência se manifesta na padronização das vidas surdas, impondo modelos ouvintistas que restringem a multiplicidade de experiências. O *socius*⁴, enquanto território de inscrição dos corpos e afetos, opera capturando as subjetividades surdas em uma lógica que subordina sua diferença a processos de normalização, silenciando resistências e limitando possibilidades de devir.

⁴ *Socius* é o campo das relações sociais estruturadas por lógicas normativas que organizam e regulam a vida dos sujeitos. Não é um espaço neutro, mas um território onde fluxos de desejo são capturados por formas de sujeição que delimitam identidades e modos de existir. *Socius* representa uma organização social em um dado momento histórico, englobando as relações entre os indivíduos, instituições, estruturas de poder, assim como os fluxos do desejo e produção que a delineiam. Portanto, o *socius* abrange, ao mesmo tempo, a organização social e as dinâmicas inconscientes e libidinais que atravessam as estruturas (Deleuze; Guattari, 2010). Anteriormente mencionado.

Interessa-nos, nesse contexto, abordar as práticas de opressão presentes nas políticas inclusivas, que docilizam e conduzem os corpos das pessoas surdas, segundo a lógica hegemônica do ensino voltado majoritariamente para a língua oral ou práticas que padronizam e nivelam a experiência surda por um padrão identitário único. Essas práticas representam signos rígidos e codificados, destinados a normatizar e limitar fluxos de desejo e expressões criativas. Contudo, a perspectiva filosófica, ora apresentada, permite vislumbrar uma contracondução, em que *devires* são produzidos por meio de *afetos/afectos*, possibilitando a conexão com espaços mais fluidos e rizomas criativos.

Nesse sentido, o cenário escolar pode ser interpretado como uma superfície na qual signos opressores e fluxos de resistência coexistem. Encontros intensivos no espaço escolar abrem fissuras no tecido normativo, permitindo a criação de novas formas de vida e de ensino baseadas na experimentação e na ampliação da potência dos sujeitos. Assim, apresentamos uma análise cartográfica do contexto escolar como alegoria para reflexões que transcendem a simples representação, explorando os movimentos criativos e de resistências na educação de surdos, mobilizados no cotidiano escolar.

3 Cartografia como modo de identificar a paisagem, seus acidentes e criar vias de passagem

O procedimento metodológico adotado neste estudo foi o cartográfico, pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995; 1975), desenvolvido por Félix Guattari e Sueli Rolnik (1996) e outros autores. A cartografia subjetiva é produzida nos interstícios dos encontros, que compõem as sensações e os processos que estão em curso, operada por meio das experimentações. Esse tipo de pesquisa é concebido como uma maneira de investigar um processo durante sua produção, como meio de acompanhar o seu traçado ao longo de sua duração.

Distanciando-se da cartografia do campo da Geografia — que orbita entre conhecimentos matemáticos e precisos —, a cartografia social trata também do mapeamento conceitual e das linhas de força que forjam determinadas malhas de saber. Enquanto a especialidade da cartografia tradicional é traçar mapas relativos a territórios, regiões, topografia, população e outras características mais tangíveis, a

cartografia social pensa nos “[...] movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade” (Prado Filho; Teti, 2013, p. 47).

Cartografar extravasa o desenho de mapas e caminha na direção de construir diagramas que facilitam a visualização de novas realidades. Esses diagramas são compostos por um traçado das relações que se estabelecem em um determinado campo social e entre diferentes naturezas, de forma a trazê-las à tona e fazê-las perceptíveis (Sousa; Oliveira, 2022). Nesse sentido, a cartografia se consolida “[...] como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (Prado Filho; Teti, 2013, p. 47).

A cartografia, portanto, não diz apenas sobre territórios físicos, mas sobre territórios conceituais que produzem processos de subjetivações ao forjar campos de forças e relações, que endereçam, principalmente, movimentos e dinâmicas, mais do que posições fixas. Esse procedimento adiciona à perspectiva foucaultiana, do eixo saber-poder-subjetividade⁵, o desdobramento do tempo e do espaço, ao passo que se faz um método analítico sobre dispositivos sociais que impactam os processos de subjetivação.

Do pesquisador é exigido que habite outros territórios, transformando-os para conhecer. Cartografar, portanto, demanda “[...] a criação de um corpo poroso [...]” (Silva; Paraíso, 2023), apto a deixar-se ser afetado e experimentar. A cartografia, para Silva e Paraíso (2023), opera por meio das sensações, privilegiando o pensamento em detrimento ao corpo. Assim, as sensações agem como procedimentos cartográficos que propiciam e inspiram novos modos de ver, ouvir, pensar e sentir um território. Essas sensações, para os autores, são produtos e efeitos no/do encontro dos corpos (Silva; Paraíso, 2023).

Optou-se pela realização de um caso paradigmático, configurado como uma produção descritiva que potencializa a análise, fundamentada na perspectiva

⁵ Michel Foucault lança mão do eixo saber-poder-subjetividade como estratégia metodológica, no qual os dois primeiros, saber e poder, produzem a subjetividade (e consequentemente o sujeito). Ao longo de sua produção literária, o autor desloca o foco de seus estudos sobre a tríade mencionada, implicando uma importância diferente a cada um dos componentes da relação, conforme discutem Prado Filho e Teti em seus estudos sobre o pensamento foucaultiano.

foucaultiana das relações de saber e poder, compreendidas como efeitos da produção de sujeitos. Nesse enfoque, a descrição de casos é utilizada como referência alegórica para demarcar uma historicidade, com o objetivo de catalisar problematizações acerca das narrativas produzidas. Essas narrativas são tratadas como forças que elucidam e interrogam determinados eventos, permitindo evidenciar os jogos de poder e as práticas discursivas que os constituem. A pesquisa passou pela apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos e foi aprovada sob o Parecer nº 4.477.267.

Participou da pesquisa uma aluna – a quem nos referimos como *vida-poema*⁶ - e, para preservar sua identidade, optamos por nomeá-la como Louise⁷. Louise tem 16 anos, é branca, lésbica, umbandista e cursa o 2º ano do Ensino Médio. Desde os 11 anos, ela tem perdido a audição devido à *Síndrome de Turner*⁸. Hoje, Louise não possui audição no ouvido esquerdo e tem perda parcial no ouvido direito, no qual utiliza aparelho auditivo. No 9º ano, antecipando a perda total da audição, solicitou à escola um intérprete para aprender Libras. No entanto, o apoio só foi disponibilizado quando ingressou no 1º ano do Ensino Médio. Louise, no momento da pesquisa, ainda não dominava a Libras, fazendo uso de sinais em determinados momentos (com pouco repertório linguístico) e utilizava o Português de forma limitada, demonstrando timidez ao se expressar. Sua mãe e padrasto são ouvintes e não sabem Libras, tampouco seus três irmãos mais velhos.

A *vida-poema* foi escolhida por carregar em seu corpo marcas da exclusão histórica relacionadas à deficiência, gênero, orientação sexual e religião, refletindo múltiplas lutas minoritárias além da surdez. O estudo busca entender como as violências escolares atravessam diferentes subjetividades e, diante disso, tecem-se os seguintes questionamentos: como a diferença linguística e a barreira comunicativa são vividas por pessoas surdas na escola inclusiva? Será que elas se modificam

⁶ Inspiramo-nos em *A Vida dos Homens Infames* de Foucault (2003), em que o termo “infame” se refere a vidas anônimas, sem relevância histórica. Assim como Foucault resgatou essas existências apagadas, atribuímos a Louise o termo *vida-poema* para valorizar sua experiência singular, muitas vezes invisibilizada pelas normas da inclusão escolar.

⁷ O nome foi em homenagem a Louise Walter (1879-1920), uma ativista e poetisa surda, francesa, mais conhecida por suas ferrenhas críticas ao método oral puro no Congresso de Paris, em 1912.

⁸ A *Síndrome de Turner* afeta principalmente mulheres devido à ausência parcial ou total de um cromossomo X. Suas características incluem baixa estatura, problemas cardiovasculares, hipotireoidismo e, em 25% dos casos, perda auditiva.

quando se constituem na pele de vidas que trazem em seus corpos marcas e pautas de outros grupos minoritários e minorizados⁹?

Durante a análise de dados, identificou-se que Maria¹⁰, intérprete de Louise, desempenha um papel central no contexto escolar da aluna. Formada em Pedagogia, Maria foi professora da rede municipal por 25 anos. Envolvida com uma igreja protestante, teve seu primeiro contato com a Libras nesse ambiente. Em 2015, concluiu uma especialização em Libras e, desde 2016, atua como tradutora e intérprete. Em 2019, começou a mediar a comunicação de Louise na escola onde permanece até hoje.

Além de Maria, Vinícius¹¹ — outro sujeito que emerge na pesquisa — assume papel central nas análises de dados, não apenas por sua inserção empírica, mas pela dimensão afetiva que atravessa sua presença na escola. A relação de amizade que estabelece com Louise configura-se como um *encontro-acontecimento*, marcado pelo encontro entre corpos e pela potência dos *afectos*, produzindo deslocamentos e novos sentidos na experiência de Louise. Vinícius, enquanto estudante com deficiência, também vivencia formas de violência de sujeição no espaço escolar, particularmente no âmbito das práticas inclusivas. Nesse sentido, sua presença e proximidade com o sujeito da pesquisa, compreendido como *vida-poema*, são tomadas, metodologicamente, como uma linha de fuga, na medida em que tensionam e deslocam as normas hegemônicas que circunscrevem o território escolar, atravessam as práticas produzidas entre os sujeitos envolvidos e se afirmam como potência nos processos de subjetivação de Louise. A pesquisa de campo aconteceu em duas frentes: observações na escola, com registros em um diário de campo, a partir das vivências da pesquisadora, e uma entrevista como procedimento cartográfico (Tedesco; Sade; Caliman, 2013). As observações aconteceram em 10 dias/sessões,

⁹ Os termos *minorias* e *minorizados* diferem, pois não se referem apenas à dimensão quantitativa, mas à condição social e política imposta a um grupo. Grupos como gays, lésbicas e transgêneros são minorias numéricas e também minorizados devido à violência que enfrentam. Por outro lado, grupos pequenos, como homens cis, brancos e heterossexuais ricos, não sofrem minorização, apesar de serem quantitativamente poucos.

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Vinícius é o nome fictício atribuído ao estudante com deficiência intelectual da mesma turma de Louise e que se sentava ao seu lado, constituindo-se como seu principal vínculo de amizade na escola. Mais do que um caso isolado, ele emerge na pesquisa como um sujeito-processo cuja presença, atravessada por experiências de invisibilidade, práticas pedagógicas infantilizadas e ausência de apoio em sala de aula, opera como ponto de visibilidade para as tensões normativas e para as linhas de fuga que foram produzidas neste contexto.

ao longo de 12 meses (entre abril de 2021 e abril de 2022), e foram consideradas as práticas discursivas e não discursivas que constituem o contexto escolar. A partir disso, foram produzidos quatro mapas, sendo três plantas gerais dos três pisos da escola e uma planta da sala de aula da *vida-poema*.

A entrevista, enquanto procedimento cartográfico, foi conduzida a partir de temas disparadores e se constituiu como uma maneira de partilhar experiência, por meio de diálogos, ditos e não ditos. O pesquisador aqui atua como guia; como alguém que conduz a uma direção construída simultaneamente com o próprio entrevistado. “Dessa forma, a entrevista segue linhas rizomáticas, mais do que linhas arborescentes, binarizantes. A entrevista busca proliferar a questão mais do que obter informação” (Tedesco; Sade; Caliman, 2013, p. 310).

A entrevista com Louise foi realizada individualmente, com agendamento prévio. A sessão ocorreu no refeitório da escola e durou cerca de uma hora, sendo suficiente para coletar as informações necessárias. No que diz respeito à língua eleita para a condução da entrevista, foi utilizada aquela que a participante apontou como mais confortável: o Português.

Trabalhar com narrativas dissidentes — entendidas como ações, pensamentos ou posicionamentos que desafiam normas, valores, ideologias, estruturas de poder e sistemas hegemônicos de uma sociedade — exige reconhecer que “as histórias não captam o corpo a que se referem” (Butler, 2015, p. 54). Nesse sentido, o fazer cartográfico utilizou fragmentos narrativos como disparadores para discutir e analisar as linhas que conectam o sujeito e o currículo. Afinal, “As linhas que compõem a vida narrada nestes fragmentos nada encerram e nada concluem” (Silva; Paraíso, 2023, p. 10).

Os fragmentos narrativos, extraídos do diário de campo, buscaram captar vidas, *afetos e afectos*, silêncios, olhares, alegrias, angústias e lutas que atravessam o território investigado. Embora captados em sua incompletude e provisoriedade, esses fragmentos foram explorados em toda a sua potencialidade.

A análise cartográfica da *vida-poema* está alinhada ao conceito de resistência como prática de não-violência, conforme proposto por Judith Butler (2021). A autora define a resistência como uma força que age por meio de ações capazes de desarticular afetos opressores e paralisantes. Longe de ser passividade ou

conformismo, a não-violência é apresentada como uma forma de luta que mobiliza forças para romper redes de aprisionamento e desconstruir subjetividades submetidas a representações assujeitantes.

Nesse contexto, foram identificadas quatro linhas molares, quatro linhas moleculares e quatro linhas de fuga. Estas últimas decorrem do deslocamento ativo dos territórios estriados das linhas molares, impulsionado pelas fissuras agenciadas pelas linhas moleculares. Tais dinâmicas promovem rupturas e reconfigurações no território. Essas produções emergiram a partir da narrativa tecida pela *vida-poema* durante o período de coleta de campo, consolidando-se como vetores essenciais no mapeamento cartográfico.

Quadro 1 – Cartografia das linhas subjetivas descritas a partir da *vida-poema*¹²

Linhas Molares (práticas de violência e controle)	Linhas Moleculares (práticas de não-violência e liberdade)	Linhas de fuga (práticas de resistência)
1. Violência Linguística: barreiras no intercâmbio entre Libras e Língua Portuguesa e as tensões geradas pela primazia da língua oral.	1. Não-violência da surdez outra: experiência da surdez fora do padrão normativo.	Deslocamento 1: Romper com significados esperados sobre a surdez.
2. Violência do espaço físico: marginalização do corpo surdo no espaço físico.	2. Não-violência do ser queer: assunção de uma identidade dissidente.	Deslocamento 2: Romper com a estética padrão
3. Violência afetiva: fragilidades de/nos laços simbólicos e interpessoais.	3. Não-violência do encontro: amizade como ato político de afirmação da diferença.	Deslocamento 3: Romper com as práticas de exclusão.
4. Violência simbólico-religiosa: manifestações subjetivas violentas.	4. Não-violência do ser umbandista: prática de religiosidade não-hegemônica.	Deslocamento 4: Romper com a espiritualidade padrão.

Fonte: autoria própria (2026)

Ao cartografar a experiência inclusiva dessa aluna, evidenciam-se as tensões entre a normatização escolar e as resistências que ela produz para afirmar sua singularidade. Na lógica neoliberal, esses signos são vistos como “menos valia”,

¹² Este quadro foi produzido após a divulgação da tese no repositório institucional, resultado do aprofundamento reflexivo das três autoras. Os avanços reflexivos derivam de uma nova imersão no estudo realizado, evidenciando desdobramentos conceituais significativos.

demandando controle e normalização. No entanto, é justamente a partir dessas violências que surgem ações de resistência, desestabilizando as práticas de sujeição e afirmando modos de existência plurais.

4 Produções cartográficas a partir do caso paradigmático de uma *vida-poema*

Foram identificadas, entrelaçadas à narrativa da *vida-poema*, quatro linhas molares e quatro linhas moleculares, que orientaram nossa cartografia e as discussões apresentadas. Nosso objetivo não é cristalizar elementos da produção subjetiva por meio da descrição dessas linhas, mas utilizá-los como ferramentas para compreender os agenciamentos e dispositivos sociais que atravessam a prática escolar inclusiva.

Essas linhas serviram para explorar a constituição subjetiva de Louise a partir dos afetos e *affectos* vivenciados na escola, um espaço marcado por tensionamentos entre inclusão e exclusão. Foram demarcados três tipos de linhas que operam como vetores de subjetivação nas práticas educativas investigadas:

Quadro 2 – Síntese do nosso uso dos conceitos emprestados de Gilles Deleuze e Félix Guattari

Linhas conceituais (D&G)	Conceitos criados para a pesquisa	Descrição sintética
Linhas molares	Forças molares de normalização	Práticas de violência e controle que operam como forças estruturantes, voltadas à normalização dos corpos e das subjetividades.
Linhas moleculares	Micropolíticas de resistência	Práticas de resistência que escapam às totalizações e expressam movimentos micropolíticos no cotidiano.
Linhas de fuga	Processos de singularização	Processos que afirmam a diferença e rompem com padrões normativos, agenciados a partir das linhas moleculares, mais flexíveis.

Fonte: autoria própria (2026)

Essa abordagem, inspirada pela filosofia da diferença de Deleuze e Guattari e pelas análises foucaultianas sobre poder e subjetivação, evidencia como as práticas de controle e resistência se entrelaçam no cotidiano de Louise, tensionando e (re)configurando seu *ethos* surdo no espaço escolar (Pagni; Martins, 2019). As linhas de fuga emergem como força criativa, destacando movimentos de singularização que subvertem normatividades e produzem novas possibilidades de existência.

A primeira linha molar, da *violência linguística*, manifesta-se na escola pela marginalização da Libras e pela imposição do Português, restringindo o acesso dos surdos à comunicação plena. Esse processo opera como uma forma de *violência de sujeição*, forçando os surdos a se adaptarem a um modelo normativo ouvinte.

Dalcin (2005) narra os sentimentos de “não pertencimento” social e educacional, ao falar sobre a sensação de “estranhos no ninho”, das pessoas surdas com o aprendizado tardio da língua. O caso de Louise ilustra esse fenômeno: como a única surda em uma turma de ouvintes, a sinalização em Libras produz uma visibilidade demarcada que a faz ser distinta dos demais. “Louise tem resistência em usar Libras [...]. Ela insiste em dizer que escuta e pede que Maria não sinalize, mas, assim que Maria muda para o Português, ela não entende e diz ‘não ouvi esta parte’” (Pesquisadora, Registro em diário de campo, 05/05/2022).

A atuação do intérprete e tradutor educacional em contexto inclusivo enfrenta desafios significativos: a precariedade da formação dos intérpretes e a ausência de diretrizes claras sobre seu papel refletem as lacunas da política inclusiva, instrumentalizam a Libras sem garantir sua valorização pedagógica e resulta em interpretações limitadas, dificultando a comunicação e o aprendizado dos alunos surdos (Martins 2008; 2013; Lima, 2006). Além disso, como aponta Martins (2016), a relação intérprete-aluno cria um “paradoxo inclusivo”, no qual o intérprete, por afinidade linguística, assume um papel pedagógico que caberia ao professor regente.

O uso da Libras por Maria era marcado por sinais das palavras principais da frase, sem uma preocupação com a organização sintática da língua. Notou-se ainda uma falta de repertório linguístico, a omissão de informações, a escolha por sinais temáticos e integradores de temas, pulando outros sinais que, a seu ver, eram secundários ao entendimento geral da conversa.

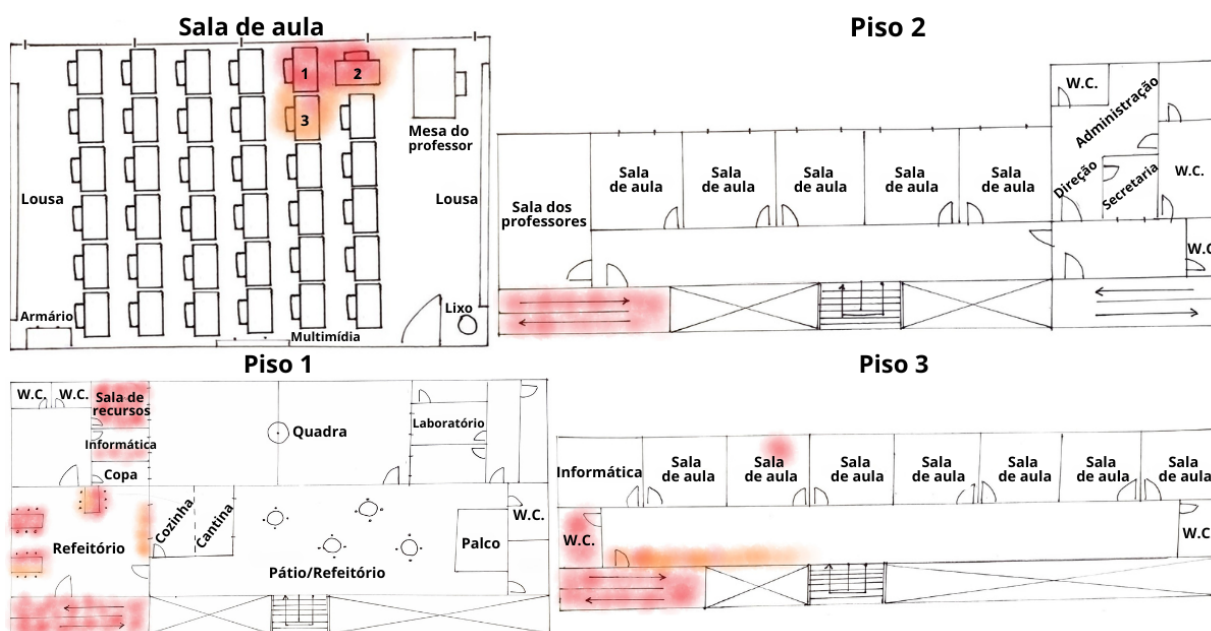
A restrição linguística¹³ fada o indivíduo surdo a não adquirir domínio linguístico para uso da língua de sinais e, tampouco, da Língua Portuguesa escrita. A aquisição tardia da língua de sinais prejudica o contato desse indivíduo com o sistema de signos (Lobato, 2022) e se coloca como o primeiro signo de violência destacado

¹³ Frequentemente a restrição ao acesso à Libras ocorre tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Como a política bilíngue é uma ação do campo educativo, a escola torna-se *locus* de aquisição da Libras pelas crianças surdas.

nessa análise, produzido pela engrenagem inclusiva, quando alinhada a uma política normativa voltada a uma perspectiva hegemônica e padronizadora.

Esse signo da violência produz resistências no uso da Libras por Louise e, ao mesmo tempo, usos fragmentados, tanto da Libras quanto do Português, e, para além da análise híbrida dessas duas línguas — que é algo positivo (Soler, 2022) —, nota-se a produção de incompreensões pela falta de uso de um sistema linguístico compartilhado pelos interlocutores no campo educativo. No trilhar da cartografia, foram desenvolvidos mapas coloridos, a partir da noção de mapas de calor¹⁴, que dão vida à segunda linha molar, a *violência do espaço físico*. As representações a seguir são vistas aéreas aproximadas da sala de aula de Louise e dos três pisos da escola.

Figura 1 – Cartografia de Louise nos espaços da escola



Fonte: mapas produzidos originalmente na tese de doutorado (Monti, 2023).

A disposição das carteiras, aliada à localização inadequada do equipamento multimídia e à iluminação desfavorável, dificultam a visibilidade da Libras e restringem a comunicação. A experiência de Louise reproduz este cenário: apesar de se sentar próxima ao professor, permanece invisibilizada no processo pedagógico. Sua circulação na sala de aula é limitada a um espaço reduzido, concentrando-se entre

¹⁴ O mapa de calor é um produto da cartografia que mostra pontos quentes (*hotspots*), permitindo a visualização dos locais de maior (ou menor) intensidade de determinado fenômeno a partir de sua distribuição no espaço.

sua carteira (número 1), a da intérprete (número 2) e a de um colega com deficiência intelectual (número 3), evidenciando um isolamento social e comunicativo.

A existência dos alunos com deficiência é quase camuflada em uma segregação não-dita, tal como uma linha de um tratado imaginário que separa os alunos *sem* deficiência dos alunos *com* deficiência. Enquanto os primeiros circulam com livre acesso aos recursos que a escola pode oferecer, os alunos com deficiência são colocados no menor espaço possível. Essa separação reflete a lógica da in/exclusão, na qual os alunos com deficiência são formalmente aceitos no ambiente escolar, mas continuam à margem das interações sociais (Martins, 2016).

A invisibilização de Louise na escola não se dá apenas pela falta de interações, mas também pela ausência de reconhecimento institucional de sua diferença. O planejamento pedagógico não considera sua presença e o espaço físico reforça a exclusão comunicativa. Há uma perpetuação de um discurso que privilegia ouvintes, estabelecido por normas audistas, em detrimento da valorização das diferenças. O signo de violência do espaço físico se concretiza na marginalização do corpo surdo, perpetuando barreiras que impedem sua participação plena no ambiente escolar.

A *violência afetiva*, a terceira linha molar, vivenciada por Louise no ambiente escolar, manifesta-se na fragilidade dos laços interpessoais e simbólicos. Embora existam outros alunos surdos na escola, Louise rejeita convites para interações. Sua resistência em frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) reforça sua recusa em se identificar como surda, ao perceber esse espaço como marcador da diferença e da deficiência.

Há um distanciamento dos professores, que não adaptam suas práticas pedagógicas: “O professor de tecnologia e inovação me disse, após Maria perguntar se ele havia preparado algo especial para Louise, e respondido ‘Não planejei nada’ [...], que não fazia sentido preparar” (Pesquisadora, Registro em diário de Campo, 31/03/2023). Durante as observações, verificou-se que o corpo docente direcionava as aulas aos alunos ouvintes. Tem-se como hipótese, que se torna mais viável ao professor, apagar a presença dessa aluna do que tentar empreender uma relação pedagógica ante o desconhecimento das necessidades educativas e metodológicas convocadas pela surdez.

A proposta da inclusão dilui as fronteiras entre a escola especial e a escola comum, ao passo que a escola especial assume a forma de serviços especializados na rede comum de ensino. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) acaba se constituindo como um espaço simbólico, que circunscreve os alunos a um lugar específico: dos anormais. Para Louise, esse espaço simbólico representa o lugar de surda.

Portanto, o terceiro signo da violência encontrado é o da violência afetiva. No cotidiano escolar, as violências se manifestam nas metodologias, regras e práticas pedagógicas adotadas pelos professores regentes, intérpretes, profissionais da gestão escolar e outros atores escolares. A violência observada está expressa no próprio planejamento do professor regente (ou a falta dele), que opta por ignorar as desigualdades existentes. O signo da violência afetiva, mais do que invisibilizar Louise, relega-a a um *não-lugar*.

A *violência simbólico-religiosa*, quarta linha molar, materializa-se tanto no viés maternalista da atuação de Maria quanto pelo preconceito “velado” em relação à fé da aluna. A atuação de Maria extrapola a mediação linguística, sendo marcada por gestos de cuidado excessivo, como oferecer materiais escolares antes mesmo de Louise pedir. Outro ponto, afirmado por Maria mais de uma vez, tange ao fato de que a aluna era praticante do Candomblé. Esse lapso de “confundir”, duas religiões de matriz africanas distintas, verte sobre o campo do tangível a subjetividade da intérprete, atravessada por sua abjeção à religião de Louise e por sua própria crença religiosa.

Maria reverbera estudos no campo da surdez que apontam a formação de profissionais intérpretes acontecendo em contextos informais (Martins, 2013), principalmente em igrejas, unindo a profissão ao religioso (Kotaki; Lacerda, 2011). Ambos os cenários se encaixam no que Martins (2013) denomina de *posição-mestre assistencial-religiosa*, em que o intérprete não apenas traduz, mas molda o aluno conforme sua visão de mundo, naturalizando práticas de tutela e controle. Assim, a violência simbólico-religiosa se impõe não apenas pela exclusão direta, mas pela sutileza dos discursos e atitudes que delimitam quais identidades são aceitas e quais são silenciadas no espaço escolar.

A intérprete participa de práticas que moldam subjetivamente a aluna, enquanto sujeito, como deficiente auditiva e não como surda. Ainda que Louise circule

em espaços que ofereçam outras formas de se subjetivar, como o AEE ou na constituição de laços com outros surdos na escola, Louise parece transitar, de forma mais importante, em espaços que a entendem como pessoa com deficiência.

A despeito das violências enfrentadas por Louise, sua trajetória também evidencia linhas moleculares, forças que operam na contramão das normas estabelecidas, criando possibilidades de resistência. Essas linhas representam movimentos que desarticulam afetos opressores e permitem a construção de novas subjetividades.

A primeira linha molecular é a *não-violência do encontro*. A amizade entre Louise e Vinícius – ambos considerados pela escola e pelos colegas como estudantes com deficiência — configura-se como um refúgio diante do isolamento produzido pelos processos de exclusão escolar. Apartados do convívio social com os demais estudantes, constroem, no interior da sala de aula e das atividades didáticas diferenciadas que lhes eram destinadas, um vínculo sustentado pela *experiência comum da marginalização*, produzindo um território relacional próprio no qual se reconhecem, se acolhem e se protegem mutuamente. Esse vínculo é mais do que uma relação de apoio; trata-se de uma estratégia de resistência à violência de sujeição que os exclui sistematicamente das interações e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a amizade entre eles constitui-se como um agenciamento que rompe com a lógica disciplinar da escola, criando um espaço de pertencimento dentro do ambiente que os nega (Deleuze; Parnet, 2004).

A relação entre Louise e Vinícius também ilustra como as subjetividades se constroem no encontro com o outro. Quando privados das possibilidades de interação e pertencimento aos grupos dominantes — seja o grupo dos alunos ouvintes, seja o dos alunos surdos —, os dois encontram, um no outro, um espaço de afeto e proteção. Encontros podem gerar encantamento e potência de vida, mobilizando novas formas de existir que escapam da lógica da padronização. A escola, enquanto espaço de disciplinamento e normatização, simultaneamente cria mecanismos de exclusão e possibilidades de resistência e, nessa dinâmica, são operados processos de subjetivação e de constituição de formas de ser surdo.

A segunda linha molecular é a *não-violência do ser queer*. Louise se recusa a ocupar um lugar na escola ou na comunidade surda. Sua trajetória desafia as

classificações normativas, posicionando-a em um *entre-lugar*, onde sua identidade é constantemente negociada. A teoria *queer* (Louro, 2017) nos auxilia a compreender esse movimento, ao evidenciar que ser *queer* não se refere apenas à identidade de gênero ou à sexualidade, mas também a uma forma de ser que desafia as normas estabelecidas ao não se conformar com padrões pré-determinados.

A recusa de Louise em aprender Libras e frequentar o AEE pode ser compreendida dentro desse contexto de contestação. Para ela, aceitar essas condições seria se encaixar em uma identidade que a coloca dentro da categoria da deficiência, um estigma que rejeita. No entanto, essa escolha não significa que Louise se identifique com o grupo ouvinte. Sua subjetividade é, portanto, marcada por um deslocamento constante, em que sua identidade não se fixa nem no universo ouvinte nem no universo surdo. Essa recusa a um pertencimento único demonstra que as identidades não são dadas, mas performadas e construídas em contextos sociais e históricos específicos (Butler, 2000).

A terceira linha molecular identificada é a da *não-violência do ser umbandista*. Há um exclusivismo das práticas e crenças no cenário da religiosidade no Brasil que mostra a adesão majoritária pelo cristianismo ou pela perspectiva judaico-cristã. Ser umbandista significa ocupar um espaço de resistência, sendo as religiões de matriz africana frequentemente alvo de intolerância e preconceito (Kaitel; Santos, 2018).

A prática da Umbanda carrega em sua essência um histórico de luta e resistência, pois sua existência sempre esteve atrelada a processos de criminalização e desvalorização cultural. Ao expressar sua fé na escola, seja por meio de desenhos nos cadernos ou pela menção de seus interesses, Louise se posiciona contra a hegemonia cristã, (re)afirma sua identidade e mobiliza processos outros de subjetivação.

Na história de vida de Louise, podemos observar uma insubmissão que se espalha por toda a narrativa: uma recusa em seguir normas, indicada na escolha de sua religião, sexualidade e, até mesmo, no “modo de ser” surda, aliando-se sempre às forças que induzem a possibilidade de deixar de ser e a fluxos que a fazem cair na linha de fuga de um *devoir*. Portanto, a quarta linha molecular é a *não-violência da surdez outra*.

Se, por um lado, escola e sociedade impõem um modelo de inclusão que não atende às suas necessidades, por outro, a própria comunidade surda opera uma normatização da identidade surda, estabelecendo critérios de pertencimento baseados no uso da Libras e na participação em espaços específicos (Mello, 2011). Não se quer aqui rechaçar a maneira que essa comunidade encontrou para (sobre)viver. O deslocamento da norma ouvinte para a norma surda foi apenas uma maneira de a sociedade contemporânea surda configurar a própria comunidade de outra forma (Mello, 2011).

Nesse sentido, os surdos são duplamente constituídos, tanto pela norma ouvinte quanto pela norma surda. “[...] Mesmo estando numa comunidade surda entendida como um lugar seguro, nela terão gradientes de participação, não apenas dos surdos, mas também dos ouvintes que coexistem no mesmo espaço” (Mello, 2011, p. 101). De modo diametralmente oposto, Louise rompe duplamente com a normalidade, pois não se localiza na norma ouvinte e, tampouco, na norma surda.

Ser surdo, como modo de vida, é sempre ser em devir; cresce-se em entremeios, rompe-se com normas. Logo, o surdo inventa para si um modo de vida menor que se constitui sobre linhas de fuga. E é no entremear da vida surda que está a força que desestabiliza, que vibra as relações, que sacode a escola e que resiste aos jogos de poder.

5 Considerações finais: aquilo que nos atravessa

Foram identificadas quatro linhas molares de violência (linguística, espacial, afetiva e simbólico-religiosa) atuantes na manutenção da norma e na padronização da *vida-poema*, Louise. A *violência linguística* emergiu pela restrição comunicativa, tanto no espaço escolar quanto no seio familiar, resultando em um uso fragmentado da Libras e do Português. A *violência do espaço físico* se manifestou na arquitetura e na organização da sala de aula, desenhadas para os ouvintes, além do planejamento de professores regentes que não contemplavam a aluna. A *violência afetiva*, manifestada nas metodologias e práticas pedagógicas adotadas pelos professores regentes, intérpretes, profissionais da gestão e outros atores escolares, relega Louise a um *não-lugar*, reforçando seu isolamento e a ausência de laços significativos com seus pares

surdos e ouvintes. Já a *violência simbólico-religiosa* se materializou na atuação assistencialista e nos preconceitos vivenciados pela religiosidade de Louise.

Por outro lado, a análise revelou linhas moleculares, movimentos de resistência e subversão da norma. A não-violência do encontro se manifesta na amizade entre Louise e Vinícius, um vínculo nascido da experiência comum da exclusão e da busca por pertencimento. A não-violência do ser *queer* reflete a identidade de Louise como alguém que desafia classificações, ao recusar tanto a normatividade surda quanto a ouvinte. A não-violência, do ser umbandista, aponta a religiosidade como um espaço de resistência, desafiando a hegemonia religiosa no ambiente escolar. Por fim, a não-violência da surdez outra ilustra a recusa de Louise em se encaixar nas normatividades impostas à identidade surda, deslocando-se entre diferentes formas de ser.

O estudo evidencia que, apesar das estruturas de exclusão, há potências que emergem da diferença. A escola, mesmo como espaço de disciplinamento, pode ser também um território de resistência. Há produção de um *ethos* surdo, resultante de práticas que simultaneamente disciplinam e resistem. Esse *ethos* reflete tanto os efeitos de uma corporeidade moldada pelos signos da violência quanto pelas ações de resistência que emergem como não-violências.

É na dimensão biopolítica que a prática educativa pode se constituir como reafirmação dos modos de vida singulares como potência disruptiva, produzindo outros meios de convívio, encontros e afetos. A ação do educador, enquanto ator nas lutas de domínio micropolítico, transforma a escola em possibilidade de resistência, em espaço profícuo de alteridade e de produção de diferenças. Acreditamos que o favorecimento das forças de vida, a biopotência, localizado na produção de encontros e de diferenças (micropolítica e alteridade), seja a estratégia para pensar a educação inclusiva como campo de potências.

Por fim, encerramos apontando que, antes mesmo de se atribuírem significados e interpretações à vida de Louise — processo chamado de *semiose* —, há uma forma concreta de existência que se manifesta na linguagem e nas interações sociais, ou seja, uma pragmática da *singularidade*. Isso significa que sua forma de ser e estar no mundo não depende apenas de como os outros a interpretam, mas se expressa nas práticas cotidianas, na maneira como se comunica e ocupa os espaços.

A experiência da surdez resiste e se contrapõe às formas de significação (semioses) que normalmente produzem e sustentam violências. Ou seja, a surdez, na condição de experiência singular e multifacetada, não pode ser reduzida a rótulos ou enquadrada em significados normativos que reforcem a exclusão, a deficiência ou a anormalidade. Ao invés de ser apenas um elemento passivo que sofre as violências de sujeição, a surdez se manifesta como uma força de resistência. A surdez de Louise, nesse sentido, apresenta-se como uma experiência própria, irrepetível, contrariando os sentidos impostos pela normatividade e pelas formas de violência que buscam defini-la.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BUTLER, Judith. **A força da não violência: um vínculo ético-político**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância*. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 27-48.
- CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, 2013, p. 372-378, 2013.
- DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Faculdade de xxxxx, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102698> Acesso em: 13 set. 2023.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, pour une littérature mineure**. Paris: Les Éditions de minuit, 1975.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Coleção TRANS. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Coleção TRANS. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-édipo: Capitalismo e esquizofrenia**. Coleção TRANS São Paulo: Editora 34 Letras, 2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Conversações**. Lisboa: Relógio d'água, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. v. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 203-222, 2003. (Coleção Ditos e Escritos).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Coleção Ditos e Escritos).

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. *In*: LOPES, Maura Corcini.; HATTGE, Morgana Domênica. (org.). **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-12.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez., 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>. Acesso em: 16 jan. 2026

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KAITEL, Alexandre Frank Silva; SANTOS, Guaraci Maximiano dos. O diálogo inter-religioso na perspectiva umbandista. **Revista Último Andar**, São Paulo, n. 32, p. 1-16, dez. 2018. doi: <https://doi.org/10.23925/1980-8305.2018i1p2-17>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/38908/27414>. Acesso em: 16 jan. 2026.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. *In*: GÓES, Alexandre Morand *et al.* (org.). **Língua Brasileira de Sinais – Libras**: uma introdução. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/ SEaD, 2011. p. 101-116.

KRAEMER, Graciele Marjana; MACHADO, Roseli Belmonte Vulnerabilidade e inclusão escolar: a negligência na educação das pessoas com deficiência no Brasil [2014-2022]. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. e37/1–22, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X86976>. Acesso em: 22 fev. 2025.

LIMA, Elcivanni Santos. **Discurso e Identidade**: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras no ensino superior. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188685>. Acesso em: 27 ago. 2023.

LOBATO, Merian De Cristo. **A subjetividade da pessoa surda na escrita do português como segunda língua**: constituições, educação e surdez. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/15447>. Acesso em: 07 set. 2023.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. Subjetivação, normalização e constituição do *éthos* surdo: investimentos do Estado e paradoxos contemporâneos. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, Paris, v. 64, n. 4, p. 105-116, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafão**. Takes Cuts Close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, Jul./Set., p. 713-729, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661117>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Ano. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, Brasil, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185118>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de Língua de Sinais**: Relações de poder e (re)criações do sujeito. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.426558>. Acesso em 13 out. 2022.

MELLO, Vanessa Scheid Santana de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola**: fronteiras nas formas de ser surdo. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3586>. Acesso em: 21 set. 2023.

MONTI, Luísa Leôncio. **Surdez em linhas de fuga**: políticas de subjetividades outras na educação inclusiva. 2023. Tese (Doutorado em Educação Especial) —

Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18958>. Acesso em: 16 de jan. 2026.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Juventude normatizada, moralizada e violentada: alguns modos de subjetivação contemporâneos. In: BOCAYUVA, Helena; NUNES, Sílvia Alexi (org.). **Juventudes, subjetivações e violências**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

PAGNI, Pedro Ângelo. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1443-1474, set./dez. 2017. doi: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-08>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36723/38286>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PAGNI, Pedro Ângelo. Ingovernável da deficiência, sua radicalidade ontológica e seus devires clandestinos na educação e na filosofia. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 7, n. 2, p. 157- 178, jul./dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v7n2p157-178>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/18382/9920>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PAGNI, Pedro Ângelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do *ethos* surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38222> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222/pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PAGNI, Pedro Ângelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo, clínica e educação inclusiva: da clinicalização à visibilização da deficiência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 27, p. 1-20, 2023. doi: <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.36> Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26900/60749752>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-43.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 61-78.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAISO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção. **Acta Educ.**, Maringá, v. 45, p. 1-12, ago. 2023. doi: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65889> Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/65889/751375156267>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SOLER, Priscila Silveira. **Relações entre línguas e a experiência do aprender surdo**. 2022. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) —Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16081>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SOUSA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação. **Cadernos da FUCAMP**, Local, v.21, n. 50, p. 17-33, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2702>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SPINOZA, Bento de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TAKEITI, Beatriz Akemi. **Juventudes, subjetivação e violências**: inventando modos de existência no contemporâneo. 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17056>. Acesso em: 08 jul. 2023.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, maio/ago. 2013. doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/ZHyYWDpHhhdhFg4RK9ggfPpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2026.

MINI BIOGRAFIA

Luísa Leôncio Monti

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente em programas de educação técnica e profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), com atuação voltada à inclusão, diversidade e formação de jovens.

Email: luisamonti@gmail.com

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Associada I do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi).

Email: vanessamartins@ufscar.br

Graciele Marjana Kraemer

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e do Mestrado Profissional em Educação Básica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Docente do Departamento de Estudos Especializados (DEE/UFRGS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE/UFRGS/CNPq).

Email: graciele.kraemer@gmail.com