

Cartografia do caminhar com estudantes com cegueira: problematização dos conceitos de indisciplina e deficiência

Débora de Souza Santos Madeira ¹ 
Anelice Ribetto ² 

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
Rural Fazenda Santa Cândida. Av.
Pasteur, 368 - Urca, Rio de Janeiro -
RJ, 22290-255.
debossmadeira@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
R. Francisco Portela, 1470 -
Patronato, São Gonçalo - RJ, 24435-
005.
anelatina@gmail.com 

Recibido: 01/Noviembre/2024
Revisado: 10/Julio/2025
Aprobado: 18/Julio/2025
Publicado: 15/Agosto/2025



Resumo

Este artigo é um desdobramento das inquietações de uma dissertação que propôs a cartografia como modo de fazer pesquisa e a escrita diarística como uma força expressiva capaz de problematizar os modos como aprendemos a nomear as condições de existência dos outros. Questionamos as maneiras como compomos algumas categorizações, sobretudo nos sentidos forjados para as palavras deficiência e indisciplina em encontros com estudantes no cotidiano escolar. Sugerimos a possibilidade de esquivarmos da posição técnica e pericial, isto é, de se apresentar como especialistas que não se implicam, mas explicam e podem tudo resolver. Apostamos em modos de dar a ver as trepidações cotidianas que ocorrem nos encontros escolares e que podem revolver o pensamento, colocando-nos numa posição de quem aprende e não quer responder. Esta escrita se apoia numa atitude de quem busca afetar e ser afetado, comprometendo-se com o questionamento, com a desnaturalização de palavras e gestos para empreender uma intervenção, um plano comum, que não sugere consensos, mas reafirma a diferença.

Palavras-chave: cartografia; diário de pesquisa; indisciplina; deficiência; problematização

Cartografía del caminar con estudiantes con ceguera: problematización de los conceptos de indisciplina y discapacidad

Resumen

Este artículo es una extensión de las inquietudes de una tesis que proponía la cartografía como método de investigación y la escritura diarística como fuerza expresiva capaz de cuestionar las formas en que aprendemos a nombrar las condiciones de existencia de los demás. Cuestionamos las formas en que componemos algunas categorizaciones, sobre todo en los significados forjados para las palabras discapacidad e indisciplina en los encuentros con los estudiantes en el día a día escolar. Sugerimos la posibilidad de eludir la posición técnica y pericial, es decir, de presentarnos como especialistas que no se implican, sino que explican y pueden resolverlo todo. Apostamos por formas de mostrar las inquietudes cotidianas que se producen en los encuentros escolares y que pueden revolver el pensamiento, situándonos en la posición de quienes aprenden y no quieren responder. Este escrito se basa en una actitud de quien busca afectar y ser afectado, comprometiéndose con el cuestionamiento, con la desnaturalización de palabras y gestos para emprender una intervención, un plan común, que no sugiere consensos, sino que reafirma la diferencia.

Palabras clave: cartografía; diario de investigación; indisciplina; discapacidad; problematización

Cartographies walking with blind students: problematizing the concepts of indiscipline and disability

Abstract

This article is an extension of the concerns raised in a thesis that proposed cartography as a research method and diary writing as an expressive force capable of questioning the ways in which we learn to name the conditions of existence of others. We question the ways in which we compose certain categorizations, especially the meanings forged for the words disability and indiscipline in our encounters with students in everyday school life. We suggest the possibility of avoiding the technical and expert position, that is, of presenting ourselves as specialists who do not get involved, but rather explain and can solve everything. We are committed to ways of showing the everyday concerns that arise in school encounters and that can stir up thought, placing ourselves in the position of those who are learning and do not want to respond. This writing is based on an attitude of someone who seeks to affect and be affected, committing to questioning, to denaturalizing words and gestures in order to undertake an intervention, a common plan, which does not suggest consensus, but rather reaffirms difference.

Keywords: cartography; research diary; indiscipline; disability; problematization

Aberturas

Neste ensaio, apresento um extrato de uma pesquisa dissertativa que foi produzida com o intuito de problematizar os efeitos dos encontros com os estudantes que experienciam a condição de cegueira ou de baixa visão, no Instituto Benjamin Constant (IBC)¹. Trata-se de uma narrativa que busca dar a ver as sensações de uma educadora que experimenta esse espaço institucional na condição de assistente de alunos e alunas² e que, na pesquisa, forjou uma intenção de pensar a cartografia como um modo de fazer pesquisa, sugerindo, ainda, a escrita diarística como força expressiva capaz de disparar acontecimentos, o inesperado dos encontros que acontecem entre ela e os/as estudantes.

Na pesquisa, concebemos o exercício cartográfico como um modo de fazer que nos permite acompanhar o processo, sem supor antecipadamente o caminho a ser produzido. A partir desse exercício, nos propusemos a conversar e a nos movimentar a pensar na direção daquilo que acontece nos encontros com os estudantes, buscando pistas que pudessem dar materialidade ao processo constituído no plano da experiência. Nesse sentido, entendemos que a intenção cartográfica nos permite uma implicação com um “rigor do caminho” que “está mais próximo dos movimentos da vida” (Passos, Kastrup & Escossia, 2009, p. 11).

Partimos do pressuposto de que, a partir do exercício cartográfico, seria possível produzir uma pesquisa que se constitui como um esforço de escapar do centro, no sentido de exercitar uma lateralidade que, “ao modo caranguejo” (Costa, 2020, p. 21), nos sensibiliza para uma atenção e uma disponibilidade ao que acontece aos lados. Isso nos permitiria um escape da posição de “sobrevoo e de mergulho” (Costa, 2020, p. 21), que está mais conectada às formas hegemônicas de pesquisar e se vinculam a uma atitude de “distância e profundidade” (Costa, 2020, p. 21).

Acreditamos que, assim, talvez seja possível compor uma produção cartográfica que se constitui como:

uma prospecção inventiva em que a(o) própria(o) cartógrafa(o) se vê convocada(o) a enfrentar as linhas que a(o) constituem e a compor algo (de si) com o território a ser cartografado. Esta composição envolve uma espécie de dentro-fora, onde a(o) cartógrafa(o) e território se engendram num mesmo agenciamento de pesquisa, estando

1 O Instituto Benjamin Constant (IBC) é uma instituição federal, localizada no bairro Urca, Rio de Janeiro/RJ, que oferece diversos tipos de serviços e atendimentos destinados às pessoas com deficiência visual, tais como a capacitação de profissionais e assessoramento das instituições públicas e privadas na área de deficiência visual; reabilitação das pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão; atendimento médico à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas; e também a produção e difusão da pesquisa acadêmica no campo da Educação Especial por meio da Imprensa Braille onde são editados e impressos livros e revistas em Braille, além de contar com um farto acervo eletrônico de publicações científicas.

2 De acordo com a Portaria nº 143, de 10 de outubro de 2022, que dispõe sobre a estrutura do Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant, as atribuições dos assistentes de alunos são respectivamente: participar do planejamento integrado da escola, no que se refere ao estabelecimento das normas de convivência e organização do fluxo das atividades diárias dos alunos; participar, junto à equipe gestora do Departamento de Educação, da construção do calendário escolar; participar das reuniões de pais/responsáveis; garantir o cumprimento das normas de convivência vigentes aplicadas na escola aos alunos; zelar pela higiene pessoal do aluno; orientar a movimentação e controlar a frequência dos alunos nas diversas atividades escolares, encaminhando ao Supervisor responsável pela DEN (Departamento de Ensino) e ao Orientador Educacional da DOE (Departamento de Orientação Educacional), os comportamentos indisciplinados; controlar as entradas e saídas de alunos; acompanhar as saídas pedagógicas com alunos; acompanhar as saídas de emergência médica ocorridas dentro da instituição, após ciência da família; e informar à DEN e à DOE as saídas extraordinárias dos alunos dentro do horário escola.

o movimento de um diretamente envolvido ao movimento do outro. (Costa, 2020, p. 21)

Dessa forma, apostamos no exercício cartográfico compreendendo que essa atitude nos agencia com a experimentação das imprevisibilidades do percurso da pesquisa, uma vez que “a cartografia é feita de encontros [...] inesperados [...] inusitados [...]” (Costa, 2014, p. 21). Pensamos em vivenciar um movimento de desacomodação, deslocando-nos à experiência de uma ética cartográfica que “se interessa menos pelo domínio do ser, do estado das coisas” e deseja mais “o vir-a-ser, suas potencialidades em termos de afetação e transformação” (Costa, 2020, p. 29).

Enunciamos o diário de pesquisa como um exercício de escrita, compreendendo que o mesmo contribuiria para a problematização das concepções que se inscrevem nos lugares, nas pessoas e nas vivências, impondo consensos e convenções cristalizadas. Assim, propomos esta escrita como um fio condutor para problematizar as concepções jurídicas, administrativas, medicalizantes e moralistas, que prevalecem como leis e que se fazem valer enquanto tais. Com isso, buscamos nos disponibilizar ao questionamento do sistema binário que pode nos transportar para percepções estreitas, despóticas e autoritárias que reduzem tudo a uma só verdade, firmando debates e conversas que se constituem como uma aposta ética, estética e política de pensar um desvio das concepções que percebem a vida dentro de um eixo de oposição.

Sugerimos que a escrita diarística puxasse uma conversa, agenciando-nos, talvez, com a possibilidade de pensarmos nos mistérios da vida, escapando da tentativa de elucidá-los e resistindo também à explicação única que tenta dar conta da vida fundando-se em normatizações. O que empreendemos com a pesquisa foi um aprofundamento do questionamento daquilo que é nomeado como *deficiência e indisciplina*. Fizemos isso pensando que tais conceitos poderiam insurgir com outros sentidos, conduzindo-nos a nos comprometer com uma desnaturalização das palavras e dos gestos para a produção de uma intervenção, de um plano comum, que não sugere consensos, mas reafirme a diferença.

Uma problematização dos usos dos conceitos de deficiência e indisciplina no cotidiano escolar

Hoje acompanhei D. e L. (9 anos) até a fisioterapia para que eles fizessem a A.V.D (atividades da vida diária). Os professores sempre pedem para que eu preste bastante atenção neles [nos alunos] e alguns me dizem que eles não têm mais jeito, pois os consideram muito indisciplinados. Na descida da escada conversamos um pouco, mas quando nos aproximamos da porta que dá para o estacionamento, eles saíram correndo. E nós precisamos desviar do caminho que eu considerava mais seguro e que eu tinha planejado fazer com eles. Com o coração na mão, pensando na condição deles, na cegueira, fiquei temerosa e os chamei pedindo que eles tivessem cuidado, pois estávamos na área externa onde passam carros. Felizes e saltitantes eles diminuíram o passo e me disseram: ‘tia, a gente já sabe que está do lado de fora. A gente tá vendo o barulho dos carros e dos passarinhos por isso a gente anda aqui neste canto’. Realmente eles estavam correndo apoiando-se numa barra de ferro que ajuda as pessoas a caminhar pelo canto de uma forma mais segura. Mas o que me atravessou nesta situação é que esta não era a

primeira vez que os percebia dizendo que estavam vendo alguma coisa. E isso me trazia certo estranhamento! Assim, enquanto os esperava do lado de fora da sala me coloquei a pensar: por que mesmo vivenciando tantas situações parecidas, eu insistia em ficar abismada quando alguém me dizia que com outros sentidos também se pode ver? Por que não pensei com eles um caminho? Por que eu solitariamente tracei o nosso caminhar? (Diário de Pesquisa. Rio de Janeiro, 14 de Abril de 2019)

Agenciadas com a vivência diariada, debruçamo-nos a pensar no que há de singular na condição dos/das estudantes com quem foi partilharmos este caminhar, destacando que se tratam de pessoas nomeadas como deficientes e indisciplinadas. Recorremos às definições dicionarizadas para problematizar os sentidos produzidos para o termo *indisciplinado*. De acordo com os sentidos produzidos pelos dicionários, a palavra empregada busca identificar “o que ou aquele que não tem disciplina (...), o que ou aquele que é contrário à regra (...), aquele que não é comedido e tende a desobedecer”³. Quanto à palavra *deficiente*, é possível aferir que a mesma qualifica aquilo que “apresenta alguma deficiência; falho, imperfeito, incompleto (...); é insuficiente em termos de quantidade; deficitário, escasso (...); pessoa que apresenta qualquer tipo de deficiência física ou psíquica”⁴

Ancorando-nos à percepção judicializante que está instituída na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), notamos que há uma intenção de definir a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015). O Decreto Federal nº. 3298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa nomeada deficiente, considera que deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999).

Em conversa com Lobo (2015), atentamo-nos ao uso do termo “deficiência”, percebendo que ele parece se articular ao termo “eficiência”, reafirmando a norma instaurada e pautada no desvio, na falta e na negatividade. De acordo com esta autora:

[...] os dispositivos de institucionalização, como práticas discursivas e não discursivas, funcionam como um mecanismo de separação dos indivíduos, empregando cada um tecnologias próprias de sujeição. Dispositivos discursivos dispõem do conjunto de saberes de uma época que, articulados a objetivo de poder, produzem uma racionalidade, aos objetos que constroem [...]. (Lobo, 2015, p. 375)

Diante de tais reflexões, consideramos fundamental pontuar a necessidade de pensarmos que as definições relativas à deficiência estão intimamente ligadas à narrativa médica e biologizante, que diagnostica e inscreve historicamente o corpo nomeado como deficiente,

3 Busca realizada em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkZvR>. Acesso em 15/03/2021

4 Idem

vinculando-o à falta. Ou seja, trata-se de uma produção que percebe essas singularidades a partir daquilo que se acredita faltar nelas. Nesse sentido, no processo da pesquisa, deslocamos a pensar que as explicitações judicializadas podem, de algum modo, ratificar o discurso médico corroborando processos que buscam normatizar.

Assim, ao pensar nas questões que envolvem aquilo que se convencionou historicamente chamar de deficiência visual, percebemos que há uma clara distinção, um esforço que se faz através de binômios que se esmeram na tarefa de separar, classificar, ordenar. O que nos atravessou nesta situação foram os efeitos dos encontros com os estudantes, que nos conduziram à seguinte problematização: aquilo que nomeamos como deficiência visual não seria, afinal, um modo de ver sem olhar?

Lá estávamos nós, eu e M., estudante recém-chegado ao IBC. Procurávamos a nova sala de atendimento da dentista. Passamos bem pertinho de L., estudante da reabilitação e M, muito falante, perguntou se L. sabia onde era a sala que estávamos procurando (...). L. rapidamente levantou-se do banco onde estava sentada e nos levou até lá. Sinceramente, às vezes sinto uma preocupação imensa, sou responsável por encaminhar às crianças aos atendimentos e vivo perdida. Às vezes, tenho a impressão de que ali no Instituto, a cega sou eu! (Diário de Pesquisa. Rio de Janeiro, 14 de Abril de 2019)

Pensando nesta outra experiência, sentimo-nos interpeladas por Kastrup (2010), que nos convida a pensar no entre, o que pode existir entre o ver e o não ver. A autora nos sinaliza que as pessoas videntes costumam perceber a pessoa cega apenas pelo limite de sua deficiência e, assim, nos propõe pensar a existência de múltiplos modos de ver. Além disso, incentiva-nos a perceber que as pessoas ditas deficientes visuais têm potencialidades que lhe possibilitam ver-sentir de outros modos.

[...] um entendimento de pessoas cegas e com baixa visão para além dos limites de sua deficiência e da crosta identitária que constitui a camada externa e endurecida de sua subjetividade. Convidam também ao desenvolvimento de dispositivos e estratégias [...] que possam efetivamente acionar processos de reinvenção de si e do mundo, incluindo no mesmo coletivo, comum e heterogêneo, cegos e videntes. (Kastrup, 2010, p. 56-57)

Conversando com a experimentação narrada, pensamos que a preocupação exposta por estar perdida deve-se, talvez, ao fato de, naquele momento, haver uma percepção dos estudantes a partir daquilo que é dito, do já sabido, já esperado, já representado – a falta, a deficiência, os limites. O uso do termo responsável de alguma maneira nos constitui como alguém que tem um saber superior, capaz de conduzi-los pela instituição, entendendo-os como pessoas que não possuem também modos outros de ver-viver-caminhar. Assim, apreendemos com M. algo muito importante: a potência de estarmos perdidos, tal como nos fala poeticamente a música de Chico César (2008):

Deus me proteja

[...] Caminho se conhece andando

Então vez em quando é bom se perder

Perdido fica perguntando

Vai só procurando

E acha sem saber.

Talvez seja isso: caminhando, podemos ser atravessados por outros que veem de outros modos, ensinando-nos que há uma alquimia entre os sentidos. Nessa direção, também vamos sendo alertadas para a potência que existe no ato de perguntar. Caminhando com pessoas, autores e grupo de pesquisa, fomos nos sentindo interpeladas a questionar se “quem não vê” não é aquele que se furta da oportunidade de perguntar.

Ponderamos, dessa maneira, que duvidar e perguntar podem nos possibilitar encontros mais generosos, acolhedores e afetivos, que escapam do controle do protagonismo ancorado no “eu ou você”. Encontros que se produzem pelo meio, no entre, mediados pelo imprevisível, podendo, assim, nos deportar para bem longe daquela vontade contínua que temos de afirmar, responder, interpretar...

Retomando ainda a noção de indisciplina, consideramos importante destacar que há uma forte influência da pedagogia moderna, preocupada em ensinar aos estudantes como eles deveriam agir e ser. Dussel e Caruso (2003) nos falam que foi a partir da modernidade que experienciamos a pedagogia normalizadora, a qual, segundo estes autores, têm em si dois propósitos para suas ações. O primeiro é a homogeneização, que, nos dizeres de Skliar (2003), busca transformar os outros nos mesmos. Já o segundo, é a classificação que diferencia os estudantes entre maus e bons. Conforme Guirado (1996), penalizam-se os primeiros e exaltam-se os últimos, uma vez que “a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os seus praticantes e os classifica, rotula, ‘revela-os’ (...) podendo garantir àquele que não obedece algum tipo de sanção” (Guirado, 1996, p. 66).

Dessa forma, pensando nas caminhadas com os estudantes nomeados como deficientes e indisciplinados, sentimo-nos atravessadas e nos deslocamos a questionar: as pessoas nomeadas deficientes e indisciplinadas não são apenas pessoas que tem modos outros de pensar, viver e caminhar? Estes corpos vacilantes, nomeados por adjetivos depreciativos, não são existências que resistem bravamente às relações de poder? Refletimos, ainda, sobre a possibilidade de pensar invenções e fugas das prescrições instituídas para que pudéssemos nos atentar para estas incursões normativas que buscam debilitar os devires e os acontecimentos oriundos da multiplicidade que existe no cotidiano escolar.

Mais uma vez, retomando a experiência narrada, na qual tentamos dar a ver uma impossibilidade de perceber que os olhos não são os únicos meios pelos quais podemos ver, entendemos que, nessa percepção, há uma infiltração da rede discursiva médico-biologizante que nos diz que cada parte do corpo tem uma determinada função.

Para falarmos sobre a concepção de normalização que há no termo deficiência, forjamos uma problematização que menciona os limites e parâmetros que regem esta adjetivação, destacando que tais categorizações estão ligadas, intrinsecamente, à medicina. No início da obra *O Nascimento da Clínica*, escrita por Foucault, há um convite para pensarmos sobre a produção do saber-poder da medicina.

A medicina não deve mais ser apenas o corpus de técnica da cura e do saber que elas

requerem; envolverá, também, um conhecimento do homem saudável, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do homem não doente e uma definição do homem modelo [...]. A Medicina regula-se mais, em compensação, pela normalidade do que pela saúde. (Foucault, 2004, p. 37)

Nesta mesma obra, o autor enfatiza que o saber médico, balizador de regras para o corpo, foi instituído no final do século XIX, fazendo-nos refletir sobre a implantação e o uso do termo deficiência para nomear os corpos que desviam da norma. Essa problematização nos conduziu a pensar no investimento que se faz sobre o corpo e nos permitiu problematizar os parâmetros medicalizantes que produzem um sentido de desqualificação e eliminação do corpo que desvia-vacila dessa padronização.

Com o passar do tempo, a medicina foi inserindo seus conhecimentos nos diferentes espaços e introduziu sua racionalidade de forma que se estabeleceu como um saber que pode intervir sobre a vida, conformando-se como uma produção de conhecimento que pode afirmar como devemos ser, que hábitos podemos ter etc. Moysés (2001, p. 19) afirma que:

Com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade, aí incluídos comportamento e aprendizagem.

Canguilhem (2009) nos alerta ainda que o conceito de normalidade foi produzido para nomear e classificar os corpos úteis para os ideais do trabalho e explicita que :

Normal é o termo pelo qual o século XIX iria designar o protótipo escola e o estado de saúde orgânica [...]. Tanto a reforma hospitalar, como a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará enfim, ao que se chamou, desde então, normalização. (Canguilhem, 2009, p. 199)

No que se refere à concepção jurídica, é possível ponderar que se trata de “um lugar de discurso em constante disputa e transformação, em que várias vozes ecoam ao mesmo tempo em que a voz da normalidade se mantém” (Clímaco, 2010, p. 9).

Assim, mergulhadas nesses estudos, nos sensibilizamos com a experiência narrada no diário de caminhada, nos sentindo convocadas a pensar que, nos encontros com os estudantes, precisamos escapar dessa maquinaria do saber médico, que ataca o corpo desviante, o qual tem outras formas de se expressar. Percebemos que é preciso inventar um caminho mais sensível, que aposte no corpo cinestésico, um “corpo sem órgãos” (Deleuze & Guattari, 2012, p. 22) com múltiplas potencialidades que podem florescer.

Cabe ressaltar que o ato de escapar se expressa como um desejo de operar com gestos mínimos, que nada tem a ver com uma grande transformação dada de antemão. Trata-se de uma tentativa que se conforma a partir de experimentações, que se agenciam por meio das pequenas fissuras que podem provocar, talvez, algumas pequenas e significativas modificações através da produção de efeitos e sentidos.

Dessa forma, caminhando e sendo afetada por esses encontros e conversações, sentimo-nos atravessadas e começamos a pensar modos que pudessem nos transportar para uma prática

inventiva e mais sensível, que compreenda a noção de corpo sem órgãos como uma forma de refletir que as partes de um corpo, misturadas e em desordem, podem também funcionar.

Nos dizeres de Deleuze e Guattari (2012), os órgãos são definidos de acordo com uma organização e “o corpo sofre por estar assim organizado” (p. 20). Assim, pensando nessas ideias desde o discurso medicalizante, que se infiltra no termo deficiência para adjetivar as pessoas em suas singularidades ou desde sua condição, suspeitamos que a organização das funcionalidades de um corpo paralisa as potencialidades, fortalecendo as redes de controle e dominação.

Nesse sentido, acreditamos que o pensamento aqui forjado pode colaborar com qualquer rede discursiva que escape de tudo aquilo que pretende normatizar na medida em que há uma tentativa de validar o corpo como potência, sinalizando que o funcionamento do mesmo pode variar, estabelecendo infinitas conexões.

A iniciativa de aqui pensar que qualquer corpo pode ser entendido como um corpo sem órgãos é uma tentativa de buscar novos afetos, outros desejos, entendendo que precisamos ter prudência e nos atentar para “definir o que passa e o que não passa, o que faz passar e o que impede passar” (Deleuze & Guattari, 2012, p. 13). Suspeitamos que o discurso médico-biologizante tem o desejo ético-político de tudo regular, definir, delimitar, organizando o corpo para que tudo permaneça no seu devido lugar.

Como nos diz Skliar (1999, p. 19):

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou o que usa um aparelho auditivo, ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é um problema biológico e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à própria ideia de normalidade e com sua historicidade.

Dessa forma, pensar na perspectiva do corpo sem órgãos estabelece-se como uma alternativa, uma busca pela produção de uma percepção que se evade da formação discursiva que ordena, impõe verdades absolutas e busca a perfeição. É um posicionamento político que busca destacar a possibilidade de qualquer corpo como uma potência que tem poder de criação. Emaranhar as funções dos órgãos, confundindo-as, talvez nos permita olvidar os saberes já sabidos, dando-nos a possibilidade de “substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação” (Deleuze & Guattari, 2012, p. 11).

Neste passo, retomamos os atravessamentos do encontro narrado no que se refere ao fato de não consultar os estudantes sobre uma alternativa de caminho para chegarmos ao lugar desejado, questionando: esta atitude não teria sido um reflexo da “pedagogia normalizadora”

(Dussel & Caruso, 2003, p. 36) que fomos ensinados a ensinar?

Segundo Dussel e Caruso (2003), nos séculos XVIII e XIX, a escola moderna foi sendo produzida para atender a uma concepção que compreendia esse espaço como um instrumento moralizante e de regulação de poder. Assim, embora anteriormente se produzisse obediência, na nova ordem social que surgiu depois da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, essa resignação foi produzida em termos de governar “as condutas e os sentimentos” (Dussel & Caruso, 2003, p. 156). Nesse sentido, no final do século XIX e início do século XX, a escola foi ganhando um papel de grande importância no planejamento de governo da população, e isto fez com que essa instituição tivesse que inventar novas estratégias disciplinares que pudessem manter a desejada regulação.

Dussel e Caruso (2003, p. 159) destacam ainda que havia uma aspiração de que a escola passasse a governar “o corpo e a alma” dos estudantes e pontuam que o silenciamento era uma das técnicas de disciplinarização, indicando que, ao retirar-lhes o poder da palavra, a escola impediria “a anormalidade, a transgressão, o desvio (...) garantindo também uma submissão” (Dussel & Caruso, 2003, p. 168).

Atravessadas pelas experimentações até aqui explicitadas e apoiando-nos na concepção da disciplina como um governo do corpo e da alma que silencia para garantir a submissão, problematizamos: nas miudezas do cotidiano, quando solitariamente criamos rotas para um caminho que estamos partilhando com o outro... de modo sutil, fortalecemos a vigilância e o controle que dão origem aos processos de sujeição?

Permitimo-nos ainda indagar: a desobediência a um caminho que foi escolhido unilateralmente para um percurso que é partilhado entre nós é mesmo uma indisciplina? Fazer outro caminho, pegar atalhos e andar em outro ritmo não são modos que eles têm de ir resistindo às investidas de silenciamento que insistem em nos visitar? Quando falamos que alguém “não tem mais jeito”, de que jeito estamos falando? Estamos falando de um jeito em que o outro não pode ser o outro na relação?

Afetadas por esta experimentação de um cotidiano inventivo e complexo, arriscamo-nos a dizer que talvez esta movimentação de enquadramento à norma seja uma forma de inviabilizar o poder de criação. Talvez, seja uma captura, um governo, que moraliza inferindo dualismos que separam os *maus* dos *bons*. Clímaco (2010) nos convida a pensar que é:

[...] Assim, se define o que é aceito e o que é marginalizado, o que é desejado e o que deve ser evitado; quem pode falar e quem é silenciado pelo nosso olhar soberano: o olhar da norma. Para que a normalidade possa reclamar superioridade e exercer poder sobre os grupos que estão fora de sua fronteira é necessária uma construção de verdades e saberes – que em nossa época são, sobretudo, científicos. Construções que objetifiquem esses sujeitos como margem, como outro, que justifique sua posição e a naturalize, para que possa ser entendida como a única possível para ambos os grupos. Para os grupos que estão dentro da margem da normalidade, suas experiências são consideradas neutras, central, em relação à qual as outras diferem [...]. (Clímaco, 2010, p. 34)

Na pesquisa acolhemos o uso do *talvez*, pensando-o como modo de fugir das afirmações. Como nos fala Larrosa (2020), ao optar pelo *talvez* nos esvaziamos das certezas

que tendem a nos imobilizar. Nesse sentido, “o caminho ao talvez, quer dizer, um final que seja como um começo” (Larrosa, 2020, p. 16) é uma forma de fugir do binarismo, da captura direcionando-nos para a problematização.

Desse modo, buscamos visibilizar as afetações que sentimos no caminho partilhado com aqueles que algumas pessoas acreditam “não ter mais jeito”, refletindo que talvez fazer um percurso diferente do imposto seja uma forma de burlar a regra instituída. Suspeitamos que talvez isso fosse uma “astúcia” (Certeau, 2020, p. 98) ou um gesto hábil de “mobilidade nas manobras que opera ações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (Certeau, 2020, p. 98).

Por fim, afetadas por esta “trapaçaria” (Certeau, 2020, p. 74) começamos a pensar que resistir ao poder não significa colocar-se do lado de fora, mas corresponde a entender que é dentro dele que se proliferam as variáveis que nos ajudam a escapar. Inspirando-nos nos dizeres de Deleuze e Guattari, pensamos que há possibilidades de “[...] transformar as composições de ordem em composições de passagens” (Deleuze & Guattari, 2012, p. 59), mobilizando-nos para a ideia de que podemos produzir práticas mais sensíveis que escapam das formas de poder dominadoras, que tentam moldar a vida, determinando como ela deve ser e se comportar.

Tentamos, assim, nos recolocar dentro de um processo em que nos questionamos “num movimento infinito” (Dias, 2008, p. 125), pensando que as relações de poder que problematizamos não são forças abstratas, pois elas têm nossa interferência! O nosso corpo também está em ação! Nesse sentido, buscamos escapar da posição voyeurista (Certeau, 2020), que percebe os acontecimentos de forma divina, sob uma perspectiva de cima para baixo, sem se enredar. Buscamos fugir dos prazeres que existem nas representações e no ato de interpretar, pois, conforme nos dizem Deleuze e Parnet (1998), a interpretação nos leva a um significado já estabelecido e imobiliza as formas mais sensíveis e éticas que podem movimentar o nosso pensar.

Ainda mobilizadas pelos pensamentos dos referidos autores, pensamos que o conceito de *devenir* pode nos ajudar a pensar outras formas para a produção de uma caminhada que priorize o cuidado e a atenção. Nos dizeres de Deleuze e Parnet (1998, p. 10), o “[...] *devenir* é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade”. Desse modo, o *devenir* acontece nas nossas experimentações, emerge nos afetos que nos arrebatam para outros percursos e pode nos provocar para a desterritorialização.

Concebendo que todo *devenir* é minoritário, arriscamo-nos em dizer que, afetadas pelos efeitos dos encontros com os estudantes, sentimos o desejo de dar novos sentidos aos dizeres aprendidos e dar novos rumos aos fazeres irrefletidos. No entanto, que a desterritorialização se agencia a partir do próprio lugar, não existindo um dentro e um fora, mas dobras que podem viabilizar as experimentações das mudanças, das fissuras, das brechas e das conexões.

Diante disso, nos propomos a pensar nas desobediências-traições que poderíamos inventar...

Deleuze e Parnet (1998) nos falam que todo *devenir* é *devenir* minoritário, salientando que

são nos usos menores ou minoritários que podemos extrair a variação. Nessa mesma literatura, para provocar-nos à reflexão, os autores nos falam sobre duas possíveis formas de existência: o traidor e o intrujão. Na figura do intrujão se constitui a apropriação das significações estabelecidas, a conquista de um território ou até mesmo a instauração de uma nova ordem. De acordo com os pensamentos presentes nesta obra: “o intrujão tem muito futuro, mas nenhum devir” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 54). No que se refere ao traidor, tem-se que estamos diante daquele que trai o mundo das significações dominantes e da ordem estabelecida, fazendo irromper uma linha de fuga. Os autores fazem ainda, uma alusão do traidor com a figura do demônio, pontuando que dele emerge uma ação que salta os intervalos, escapa das concepções divinas e eternas, que são próprias aos processos de homogeneização.

Os autores nos convidam a pensar na potência da traição, pontuando, no entanto, que há uma diferença entre o intrujão e o traidor. Eles sinalizam que o traidor vive a dor, o delírio; ele não é um vencedor. Enquanto o intrujão forja a ideia de que não sente dor e de que sai vitorioso em todas as situações. Nesse sentido, Deleuze e Parnet (1998) pontuam que a traição é uma invenção de uma linha de fuga, uma vez que trair é devir. Os referidos autores destacam também que, na traição, há um roubo criador que se diferencia dos plágios que são produzidos pelo intrujão.

Dessa maneira, movidas por essas leituras e pelas experiências narradas, pensamos que não há o que superar! Na pesquisa, em nosso fazer, o trair-desobedecer está deslocado daquilo que emerge para solucionar, pois o fio condutor que nos movimentou e continua nos movimentando é a problematização. Caminhando com estudantes nos sentimos afetadas a pensar que os gestos, aquilo que está lá no miúdo, são formas de resistência que podem, talvez, nos ajudar a escapar das convocações técnicas e irrefletidas, que ecoam e podem nos colocar numa posição de quem está na escola para punir e vigiar.

Considerações (nada) conclusivas...

Inspiradas na concepção de corpo sem órgãos, pensada por Deleuze e Guattari (2012), começamos a suspeitar que com o corpo nós podemos pensar! Foi caminhando que nos deslocamos a ponderar a respeito das possibilidades de desobediência que podem ser forjadas para que, talvez, possamos escapar dos consensos existentes em algumas percepções e ecoando por aí.

Nesse sentido, no processo de produção deste trabalho fomos inventando um gesto: afirmar a problematização como uma forma de escapar do velho costume que temos de responder. Servimo-nos dela como mecanismo que permite dar a ver afetos que reverberam dos nossos encontros com os estudantes no cotidiano escolar. Assim, forjamos um processo no qual buscamos nos afastar das afirmações para nos aproximar de um compromisso com a dúvida, pois achamos que as certezas tendem a tirar a beleza do secreto que há em nós, daquilo que nos torna singular!

Declarações finais

Contribuição das autoras. Débora Madeira: conceitualização, análise formal, investigação, metodologia, visualização redação – rascunho original, redação – revisão e edição.

Anelice Ribetto: análise formal, supervisão, validação, visualização, redação – rascunho original

Conflitos de interesse. As autoras declaram não haver conflitos de interesse.

Financiamento. O projeto de pesquisa do qual o artigo deriva é Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários de pesquisa) no Instituto Benjamin Constant, que não foi financiado.

Implicações éticas. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e foram convidados a participar de forma voluntária. Da mesma forma, as implicações éticas são assumidas pelos autores.

Dados abertos. Os autores declaram que não há dados abertos disponíveis no momento para o artigo.

Referências

- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico* (6a ed.). Forense Universitária.
- Certeau, M. d. (2020). *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer* (22ª ed.). Vozes.
- Chico César (2008). *Deus me proteja*. Francisco, Forró e Frevo [Álbum]. EMI Music Brasil.
- Clímaco, J. C. (2010). *Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Costa, L. B. da. (2014). Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital Do LAV*, 7(2), 066–077. <https://doi.org/10.5902/1983734815111>
- Costa, L. B. da. (2020). A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. *Paralelo 31*, 2(15), 10. <https://doi.org/10.15210/p31.v2i15.20997>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil Platôs* (Vol. 3). Ed. 34.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. Ed. Escuta.
- Dias, R.d. O. (2008). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Moderna.
- Foucault, M. (2004). *O Nascimento da Clínica*. Forense Universitária.
- Guirado, M. (1996). Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In J. G. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 57–72). Summus.
- Kastrup, V. (2010). Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In M. Moraes & V. Kastrup (Orgs.), *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (pp. 52–73). Nau.
- Larrosa, J. (2020). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146 (2015) (Brasil). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Lobo, L. F. (2015). *Os infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil* (2ª ed.). Lamparina.
- Moyses, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Mercado das Letras.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escossia, L. d. (2009). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2020.v13.n1.a612>
- Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Decreto n.º 3.298 (1999) (Brasil). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.
- Skliar, C. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Revista Ponto de Vista*, (5), 37–49.
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*, v.24, p.15-32, jul/dez 1999.