

MOLISE DE BEM MAGNABOSCO

“COPIAR EU GOSTO. NÃO GOSTO DE FAZER TAREFA DE CRIANÇA ESPECIAL”: cartografia das experiências de estudantes com deficiência sob o enfoque de uma educação inclusiva aleijada.

ASSIS

2020

MOLISE DE BEM MAGNABOSCO

“COPIAR EU GOSTO. NÃO GOSTO DE FAZER TAREFA DE CRIANÇA ESPECIAL”: cartografia das experiências de estudantes com deficiência sob o enfoque de uma educação inclusiva aleijada.

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutora em Psicologia (Área de Concentração: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza.

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES): Código de Financiamento 001.

ASSIS

2020

M196“ Magnabosco, Molise de Bem
“Copiar eu gosto. Não gosto de fazer tarefa de criança especial” : cartografia das experiências de estudantes com deficiência sob o enfoque de uma educação inclusiva aleijada / Molise de Bem Magnabosco. -- Assis, 2020
179 p. : il., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Leonardo Lemos de Souza

1. Estudos sobre deficiência. 2. Cartografia. 3. Estudantes deficientes. 4. Feminismo. 5. Crianças deficientes Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: "COPIAR EU GOSTO. NÃO GOSTO DE FAZER TAREFA DE CRIANÇA ESPECIAL":
CARTOGRAFIA DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOB O
ENFOQUE DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ALEIJADA

AUTORA: MOLISE DE BEM MAGNABOSCO

ORIENTADOR: LEONARDO LEMOS DE SOUZA



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em PSICOLOGIA, área:
Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA
Departamento de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

Prof. Dr. FERNANDO SILVA TEIXEIRA FILHO
Departamento de Psicologia Clínica / UNESP/Assis

Profa. Dra. MARCIA OLIVEIRA MORAES
Departamento de Psicologia / UFF/Rio de Janeiro

Profa. Dra. CARLA BIANCHA ANGELUCCI
Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação / USP/São Paulo

Profa. Dra. MARIVETE GESSER
Departamento de Psicologia / UFSC/Florianópolis

Assis, 11 de dezembro de 2019

Às pessoas com deficiência, sejam crianças, adolescentes ou adultas, que merecem ser vistas com olhares mais gentis e potentes pelo mundo.

AGRADECIMENTOS

Os estudos feministas foram o ponto de partida desta tese. Cruzando-os com meu tema de estudos, descobri as teorias feministas da deficiência. Trago estes dois campos aqui, porque, com eles, aprendi muito – como a necessidade de afirmarmos o estabelecimento do cuidado como princípio ético e da igualdade pela interdependência como princípio de justiça, nas relações sociais. Ademais, Donna Haraway, em seu livro sobre as espécies companheiras, propõe: “ser um é sempre *tornar-se com muitos*”.

Neste sentido, afirmo com tranquilidade que meu percurso ao longo do doutorado, que culminou na produção desta tese, só foi possível porque me constituí afetiva, social e intelectualmente na companhia de muitas pessoas. Nada, neste processo, aconteceu em meio à solidão – nem em meus muitos momentos de maior isolamento, necessários para a escrita da tese. Assim, tenho muitas pessoas a quem agradecer.

À minha família, por todo o suporte, confiança e amor possíveis e imagináveis. À minha mãe, Maria José, e ao meu pai, Osmar, por, cotidianamente, acolherem-me em minhas angústias, por serem colo, força e coragem. À minha irmã, Mariele, pelo compartilhar das lutas, pela escuta acolhedora, pelo conforto, pelo incentivo. Ao meu cunhado, Rafael, pelo carinho e pelo encorajamento constantes. Ao Cauã, meu sobrinho e afilhado, por ser a luz e a alegria das nossas vidas.

Ao Leonardo Lemos de Souza, meu orientador, professor, amigo, por ter sempre me desafiado e me proposto ser mais. Por ter me jogado das alturas na certeza de que eu criaria asas. Por me acompanhar, planando, ao meu lado, para me dar suporte nos momentos em que necessitei. Por entender meu ritmo e meus processos de trabalho, tão oscilantes. Por ter me possibilitado o espaço de que precisei, mas também por ser abrigo nos momentos necessários.

Às/aos professoras/es Márcia Moraes e Fernando Teixeira Filho, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valorosas contribuições durante do exame de qualificação. Considero que, desde então, esta tese passou por profundas transformações, que aconteceram em função dos apontamentos feitos. Igualmente, pelas colaborações que advirão desta nova leitura, decorrente da defesa da tese.

Às professoras Marivete Gesser e Biancha Angelucci, pela gentileza e receptividade desde o primeiro contato. Pelo pronto aceite para a composição da banca de defesa e para a leitura deste trabalho, bem como pelas contribuições que farão.

À professora Elizabeth Lima, pela gentileza e disponibilidade para compor a suplência da banca, tanto da qualificação quanto de defesa da tese. Às professoras e amigas Raquel Gonçalves Salgado e Carmem Sussel Mariano, pelo carinho, cuidado e incentivo de sempre, bem como pelo aceite do convite à suplência da banca, agora, na defesa.

À professora Conceição Nogueira, pelo aceite da minha orientação no estágio sanduíche, na Universidade do Porto, pela generosidade no compartilhar dos trabalhos durante o período em que lá estive, pela acolhida calorosa e afetuosa. À Liliana Rodrigues, professora do grupo de pesquisa da Conceição, pelas deliciosas conversas, pela amizade, pela generosidade e pelo carinho. À professora Ana Cristina Santos, pela receptividade e pela produção do trabalho conjunto na Universidade de Coimbra.

Às equipes gestoras e às professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas onde a pesquisa de campo foi realizada, por me acolherem durante todo o processo, por acreditarem no trabalho que propus e por discutirem comigo cada alteração de percurso. Não as nomeio para assegurar a privacidade das/os estudantes, em função da caracterização do contexto – que, somada às histórias aqui apresentadas, poderia contribuir para a identificação deles/as.

Aos/às estudantes participantes da pesquisa, pelos momentos de conversas, pelas danças, pela alegria, por estarem tão abertos/as a este nosso encontro, que foi de muito aprendizado para mim. Às mães e avós, responsáveis pelos/as estudantes, pela autorização e pela acolhida dos chamados, quando necessário.

Aos/às queridos amigos da Unesp de Assis, seja da minha turma do doutorado (André Sales, Aline Kadooka, Gustavo Amaral, Rodrigo Costa, Cledione Freitas e Cizina Fernandes), seja de outras turmas da graduação e da pós (Fábio Morelli, Dani Mezzari, Camila Cuencas, Ju Bessa, André Tokuda, Ruth Piveta, Herbert Proença, Lu Ferrari, Gi Luchetti, Clarck Melindre, Dirceu Duarte), pelo compartilhamento desta caminhada, bem como das alegrias, descobertas, intensidades e anseios. À Tati Pecoraro por, além disso tudo, ter andado ao meu lado, de mãos dadas, neste último ano de escrita da tese, por acolher as minhas angústias e tentar me auxiliar na construção de um percurso, em meio ao desamparo que experienciei ao me perder completamente na tentativa de cartografar. À Gabi Patuto e ao Derly Borges, por, junto com o Léo, serem minha pequena e amorosa família em Assis. Os meus processos de transformação, encontro e fortalecimento, vividos no doutorado, que compuseram meus outros olhares para a vida, têm o atravessamento de todes.

Às/aos amigas/os que a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis me proporcionou, por terem sido fundamentais no meu processo de identificação com a educação; por

compartilharem amores, alegrias e tristezas, bem como lutas, ideais e aprendizados; por me comporem tão intimamente; por me impulsionarem a alçar novos voos – especialmente, Vanuza Santana, Marisa Brescovici, Juliane Rogonni, Dania Kuhn, Sandra Camargo.

Às amigas e aos amigos que são irmãs/os, que são colo e acolhida, pelo amor, por estarem sempre junto, por me ampararem nos desalentos decorrentes da escrita da tese, pelas inúmeras ajudas, direta e indiretamente, pela cumplicidade que extrapola tempo e distância: Laudinéa Rodrigues, Janailson Ramos, Rafa Barbosa, Grazi Lemes, Rô Pires e Ézer Lima; Fer Elpes e Hércio Nakao; Ju Granato e Paty Castro; Eduardo Preá e Dudu Costa; Fê Jaloretto e Van Damiana; Noemi Bandeira e Ana Cris.

Aos meus familiares, por todo o incentivo. Especialmente ao tio Zulmar e à tia Carminha, pela acolhida, por todo o auxílio e pelo carinho. À madrinha Marilene, à Areta e à Thalita, pela cumplicidade, pelo companheirismo e pelo cuidado.

Novamente ao Rafa Barbosa e à Gabi Patuto, pelas diversas revisões e correções dos meus textos em inglês, que produzi ao longo do doutorado.

À equipe que atualmente trabalha comigo na Divisão de Educação Especial (Neuzeli Fuza, Simone Bertelli, Márcia Socorro, Marilene Batista, Mariluzza Paulino, Isabel Bispo, Rose Brunelli, Gleison Rocha e Joel Miranda), pelo apoio e pela compreensão na organização – e priorização – dos meus horários de trabalho, neste ano de 2019, para que eu pudesse me dedicar à escrita da tese. Às/aos colegas e amigas/os da Secretaria Municipal de Educação, pela torcida e pelo incentivo.

À CAPES, pela concessão de bolsa pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, que me possibilitou realizar o estágio na Universidade do Porto.

À Secretaria Municipal de Educação, por me conceder o afastamento para qualificação profissional, sem o qual seria impossível realizar este doutorado.

*As coisas jogadas fora
têm grande importância
– como um homem jogado fora*

*Aliás é também objeto de poesia
saber qual o período médio
que um homem jogado fora
pode permanecer na terra sem nascerem
em sua boca as raízes da escória*

(Manoel de Barros)

*I become an adult human being in
company with these tiny messmates. To
be one is always to become with many.*

(Donna Haraway)

MAGNABOSCO, Molise de Bem. **“Copiar eu gosto. Não gosto de fazer tarefa de criança especial”**: cartografia das experiências de estudantes com deficiência sob o enfoque de uma educação inclusiva aleijada. 2020. 179 p. Tese (Doutorado em Psicologia). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

O paradigma da educação inclusiva, embasado no modelo social da deficiência, estabelece a necessidade de as escolas se organizarem para possibilitar o acesso das pessoas com deficiência à educação formal, com participação e aprendizagem, até os níveis mais elevados de ensino, segundo as capacidades de cada um. Desde a sua implantação, observamos o aumento do número de matrículas destes sujeitos no ensino regular. Contudo, ainda não conseguimos assegurar a participação com aprendizagem para todos os estudantes com deficiência que ingressam nas escolas, bem como observamos o estabelecimento de relações com eles pautadas em processos de discriminação e subalternização. Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou escutar os estudantes com deficiência e, a partir dos encontros estabelecidos com eles, cartografar as linhas de forças componentes das suas vivências nos contextos escolares. Com vistas a compreender os processos de subalternização em uma perspectiva interseccional, as bases teóricas deste estudo constituíram-se a partir da articulação das epistemes feministas e dos estudos de gênero com os estudos da deficiência, culminando na Teoria Crip. A pesquisa de campo aconteceu entre os meses de maio e outubro de 2018, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Participaram dela onze estudantes, referidos como tendo deficiência, que tinham entre 9 e 13 anos de idade. Eles foram divididos em quatro grupos, tendo cada grupo encontros com periodicidade semanal. Neste processo, para além das singularidades da composição das cartografias de cada um dos quatro grupos, observei a constituição de movimentos que se compuseram a partir dos graus de aproximação ou distanciamento que os estudantes apresentavam dos padrões de normalidade: quanto mais próximos, melhor era a sua adaptação à escola. Para aqueles que mais se distanciavam, a escola se apresentou como um importante espaço de socialização, mas com poucas referências a uma aprendizagem sistematizada significativa. Deste modo, com vistas a fomentar uma educação de qualidade para todos, rompendo com processos de exclusão, indicamos a necessidade de se aleijar a educação inclusiva, trabalhando-a por meio de uma perspectiva queer/crip, que reconheça as diferenças como produzidas a partir das relações de poder estabelecidas nas escolas e busque a transformação social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Teoria Crip. Estudos feministas da deficiência. Cartografia. Deficiência.

MAGNABOSCO, Molise de Bem. **“I like to copy. I don't like to do a special child's task”:** **cartography of the experiences of students with disabilities from the perspective of an inclusive crippled education.** 2020. 179 p. Thesis (Doctorate in Psychology). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

The inclusive education paradigm, based on the social model of disability, establishes the need for schools to organize themselves to enable people with disabilities to access formal education, with participation and learning, up to the highest levels of education, according to each one's abilities. Since its implementation, we have observed an increase in these subjects' enrollments in regular education. However, we are still unable to ensure learning participation for all students with disabilities who enter schools, and we have observed relationships with them based on processes of discrimination and subordination. In this perspective, the present research sought to listen to students with disabilities and, from the meetings established with them, to map the lines of forces that compose their experiences in school contexts. In order to understand the processes of subordination in an intersectional perspective, the theoretical bases of this study were constituted from the articulation of feminist epistemologies and gender studies with the studies of disabilities, culminating at the Crip Theory. The field research took place between May and October 2018, in two schools of the Rondonópolis Municipal Education System. Eleven students, referred to as having disabilities, who were between 9 and 13 years old, participated in it. They were divided into four groups, each group meeting weekly. In this process, besides the singularities of the composition of the cartographies of each of the four groups, I observed the constitution of movements that were composed from the degrees of approximation or distance that the students presented with the normality patterns: the closer, the better was their adaptation to school. For those who were far from those standards, the school presented itself as an important space for socialization, but with few references to meaningful systematized learning. Thus, in order to promote quality education for all, breaking away from processes of exclusion, we point to the need to cripple inclusive education by working through a queer/crip perspective that recognizes differences as produced from relations of power established in schools and pursue social transformation.

Keywords: Inclusive Education. Crip Theory. Feminist disability studies. Cartography. Disability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: mapa das linhas componentes do evento de brincadeira entre Extraordinária, Bob Esponja e as duas meninas, durante o recreio.....	113
Figura 2: foto do Cão Amigo passando atividade no quadro, desempenhando o papel de professor.....	118
Figura 3: mapa das linhas componentes da experiência escolar de Tartaruga Ninja.....	123
Figura 4: mapa das linhas componentes da experiência escolar de Carinha de Anjo.....	136
Figura 5: mapa das linhas componentes da experiência escolar de Deadpool, Mc Loma e Ludmilla.....	147
Figura 6: mapa geral das linhas componentes das experiências escolares dos/as participantes da pesquisa.....	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 Tecendo os fios da pesquisa	
1.1 Façamos rizoma: comecemos pelo meio.....	22
1.2 A quem pertencem as vozes que pegam delírio: sobre o contexto e os/as participantes da pesquisa.....	23
1.3 Habitando um novo e(u)spaço: de onde partiu esta pesquisa(dora).....	34
1.4 As epistemes feministas como fio que tece a pesquisa(dora).....	36
1.5 “Caminhante, não há caminho,/faz-se caminho ao andar...”: sobre contar histórias, traçar rotas, criar mapas, cartografar.....	43
2 A escolarização das pessoas com deficiência e o capacitismo que habita em nós	
2.1 “A gente acha que, porque elas não falam, elas também não pensam, né?”: outras linguagens, outros mundos possíveis no encontro das pessoas com deficiência com o contexto do espaço escolar.....	58
2.2 Na tentativa de incluir, integramos: a força do modelo médico na educação da pessoa com deficiência e a urgência de avançarmos para o modelo social.....	74
3 Esboçando o percurso: o debate sobre feminismos, gênero e deficiência	
3.1 Cruzar saberes e aprender a olhar a partir das encruzilhadas: em busca de uma perspectiva interseccional para compreender os processos de subalternização.....	83
3.2 Tornar-se na relação com outros: a hibridização como componente para pensar a deficiência.....	91
3.3 Trilhando rotas aleijadas: a deficiência compreendida a partir da Teoria Crip.....	99
4 Percorrendo os caminhos: sobre os encontros com os/as estudantes	
4.1 Em busca de alcançar o criançamento das palavras: construindo mundos com os/as estudantes com deficiência.....	105
4.2 Caminhando com Bob Esponja e Extraordinária.....	108
4.3 Seguindo as trilhas de Morango Sardento, Cão Amigo, Mestre Mandou e Bom Dia.....	114
4.4 Sobre frestas e rupturas: os caminhos traçados por Tartaruga Ninja e Carinha de Anjo.....	120
4.4.1 O andar manso de Tartaruga Ninja.....	120
4.4.2 Tempestades trazem novos ares: o percurso de Carinha de Anjo.....	126
4.5 Encontros, desencontros e estreitamento de laços: os caminhos produzidos por Deadpool, Mc Loma e Ludmilla.....	138
4.6 Compondo o mosaico: um olhar para o conjunto das relações produzidas na pesquisa de campo.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DO ALEIJAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM QUEER/CRIP DA EDUCAÇÃO	159
REFERÊNCIAS	172

INTRODUÇÃO

Esta tese que aqui apresento é a materialização de um processo de transformação muito maior que me atravessa, que teve início no mestrado, mas que se intensificou, fazendo implodir o mundo que eu habitava, durante o doutorado – e acredito que este seja um dos motivos pelos quais foi tão difícil produzir este texto. Foi um processo extremamente doloroso, marcado por muitas angústias, dúvidas, perdas de chão... saltos de precipícios que se fizeram necessários para que eu criasse asas e conseguisse alçar outros voos – intelectuais, afetivos, políticos, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Foi um processo de mudança que se compôs como acontecimento: de repente, tudo havia mudado, sem que eu me desse conta da real dimensão do trilhar deste percurso. Durante um jantar, em Assis, depois de uma reunião do grupo de pesquisa, de súbito percebi que a racionalidade, como eixo central e norteador da minha compreensão de mundo, havia ruído. Naquele momento, eu já não era mais a mesma pessoa: estava me reterritorializando em um mundo muito maior, regido pela potência dos afetos e pela intensidade dos encontros. O mundo que me constituía até então havia desabado, ao mesmo tempo em que eu não sabia, ainda, como dar os passos iniciais nesse novo modo de andar que passava a me inervar. Foi preciso criar e fortalecer nova musculatura, novos ligamentos, levantar, dar uns passos, cair, voltar a engatinhar, arrastar-me novamente, buscar outros movimentos... para que esta caminhada, que se reflete nesta tese, fosse possível. Portanto, aqui há a encarnação de um percurso, ainda bastante inicial, ainda muito ao nível da experiência, que precisará ser aprimorado – não no sentido apenas de um refinamento, mas de um ganhar corpo, tornar mais palpável e, ao mesmo tempo, de entrar em fluxos com maior velocidade.

Constituí-me psicóloga escolar e educacional ao longo dos meus treze anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, no Mato Grosso, no acompanhamento e orientação de professoras/es que trabalham com estudantes com deficiência. Neste percurso, passei de um estado de não pensar muito sobre a situação de deficiência (quando, recém-formada, ingressei na Secretaria Municipal de Educação) para tê-la como tema da minha pesquisa de mestrado e, agora, de doutorado. Avancei nas discussões, participei da implantação e implementação das políticas de inclusão dos/as estudantes com deficiência no ensino regular, construí um discurso de defesa da garantia dos direitos e do respeito aos/às estudantes, considerando suas especificidades.

Aqui, abro um parênteses na contextualização da minha trajetória para marcar a minha posição ao abordar a educação inclusiva – sobre a qual tratarei, mais especificamente, no

capítulo 2. A inclusão, enquanto paradigma, é a perspectiva que reconhece que a nossa sociedade produz desigualdades no trato das diferenças – sejam elas referentes a gênero e sexualidade, raça/etnia, classes sociais, grupos etários e deficiência, entre outras – e, por isso, deve assumir o compromisso ético tanto de combater tal produção quanto de possibilitar condições de vida em sociedade para os grupos que são subalternizados pelas relações de poder. Neste sentido, a educação inclusiva é a educação que acolhe todas as pessoas, na qual o convívio com a diferença é não apenas valorizado como, também, fomentado.

Nesta perspectiva, a deficiência não é característica inerente às pessoas, em função de uma lesão, por exemplo, mas é produzida pela sociedade, que entende determinados corpos e mentes como menos capazes e, por isto, apresenta barreiras que limitam o acesso e as possibilidades tanto de desenvolvimento em igualdade de oportunidades como de vida ordinária aos sujeitos marcados por tais condições. Assim, a educação inclusiva se constitui como processo coletivo, no qual os/as profissionais das escolas assumem o compromisso ético de reconsiderar suas práticas, no sentido de construir uma educação que possibilite a vivência em conjunto de todas as pessoas e o reconhecimento de cada uma delas enquanto sujeitos dignos de conviverem em sociedade, como também que se implique na produção de relações ensino-aprendizagem que potencializem o desenvolvimento de todos/as. Não há, portanto, possibilidade de se pensar em classes ou escolas exclusivas para estudantes com deficiência, em função da deficiência, a partir de uma proposta de educação inclusiva.

Defendi e defendo tal proposta como a única capaz de assegurar a garantia de direitos às pessoas com deficiências, em nossa sociedade. Contudo, a realização da pesquisa de campo desta minha investigação me fez deparar com processos e cristalizações dos quais eu pensava ter me desfeito há muito tempo – o que gerou, em mim, extrema ansiedade.

Deparei-me com um profundo desejo de desenvolver um trabalho em que conseguisse possibilitar a participação de todos/as os/as estudantes com deficiência, por um lado, e, por outro, com uma angústia, por vezes paralisante, decorrente de pensamentos que questionavam inclusive a enturmação por idade destes/as estudantes nos anos finais do ensino fundamental. Coloquei-me no lugar das/os professoras/es e, neste movimento, não vi alternativas de trabalho. Precisei deparar-me com o capacitismo que há em mim, reconhecendo-o e o assumindo, para poder enfrentá-lo, abrir-me para outros processos, tentar enxergar melhor o que os/as estudantes estavam me mostrando e, então, encontrar outros encaminhamentos para o desenvolvimento da pesquisa. Estes foram meus monstros: todos/as nós os contemos e precisamos os abraçar para que, lidando com eles, consigamos ultrapassá-los.

Considero importante destacar isto porque penso que este movimento não é só meu, por ser fruto de uma corponormatividade compulsória que nos faz considerar inferiores aqueles/as que não respondem aos padrões de desempenho exigidos pelo sistema capitalista em que estamos inseridos/as. Se eu, que trabalho há treze anos nesta área, interesse-me pelas discussões, estudo o tema e luto por uma sociedade mais inclusiva e igualitária, deparei-me com tais sedimentações que se impuseram com tanta força, imagino como estes afetos não impactam as/os professoras/es que estão cotidianamente com estes/as estudantes, em um contexto de condições de trabalho muitas vezes precarizadas, tendo inclusive que acumular empregos em função dos baixos salários. Estes/as alunos/as denunciam, a todo momento, a nossa incapacidade e impotência, deslocam-nos e nos mostram o quanto precisamos nos reinventar enquanto profissionais, rompendo com a nossa tendência de buscar a normalização, para conseguirmos possibilitar a eles/as as mínimas condições para que tenham suas existências respeitadas.

Além de me deparar com meus monstros – e também por causa disso –, neste doutorado me reinventei e isto se reflete nesta tese. Encontrei as epistemes feministas e percebi, então, o quanto a ciência tradicional, regida pelos moldes da modernidade, contribui para a manutenção das desigualdades e a perpetuação das opressões. Entendi-me enquanto mulher nesta sociedade e percebi a quantidade de privilégios que eu tenho por ser branca, classe média, pós-gradua(n)da, heterossexual, cisgênera, com plena capacidade corporal e intelectual. Compreender as relações de poder, o quanto elas estruturam a nossa sociedade e regem as nossas vidas foi fundamental para complexificar o meu olhar.

Este entendimento me possibilitou acessar outras ferramentas mais potentes, antes desconhecidas, de questionamento de tais relações. Entendê-las a partir desta perspectiva trouxe-me outra compreensão a respeito inclusive do preconceito, que foi o tema da minha dissertação. Sempre o entendi como fruto da nossa cultura, mas o via basicamente como um conjunto de cognições (os estereótipos) e sentimentos que resulta em discriminação, sendo esta o componente atitudinal da equação. Silva (2014) caracteriza tal compreensão como uma abordagem psicológica que requer estratégias de contestação destas crenças e sentimentos, que precisam ser corrigidos. No âmbito da educação:

a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas *atitudes*. [...] Dinâmicas de grupo, exercícios corporais, dramatizações são estratégias comuns neste tipo de abordagem (SILVA, 2014, p. 98, grifo no original).

Segundo tal concepção, uma estratégia fundamental de combate ao preconceito é possibilitar a convivência entre grupos distintos para que seus membros, a partir das interações, passassem a contestar os estereótipos iniciais e desenvolvessem, então, crenças mais adequadas a respeito daqueles/as que são diferentes. Esta proposta, feita por Allport (1954 apud MONTEIRO e VENTURA, 1997; RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000) e denominada por ele de hipótese do contato, foi posteriormente reformulada, com acréscimo de que tal convivência entre membros de grupos distintos pode reduzir o preconceito desde que aconteça em contextos de igualdade de *status* entre os grupos e em situações de cooperação. Amaral (1995) apresentou proposta semelhante, estabelecendo como características a permanência dos sujeitos no mesmo ambiente, a realização de atividades comuns e a presença da comunicação realizada de forma horizontal, sem hierarquias.

Contudo, as hierarquias são parte constituinte das nossas relações sociais, tanto atuais quanto historicamente, e estão fortemente enraizadas e disseminadas. Romper com elas implica em um processo árduo e longo no qual, primeiro, precisamos as explicitar. Ainda que tentemos trabalhar com os diferentes grupos em uma situação de igualdade de *status*, ou buscando uma comunicação horizontal, a desigualdade e a hierarquização seguirão regendo as nossas relações caso não trabalhemos a ressignificação dos sujeitos a partir da desconstrução dos sistemas mais amplos que estruturam a sociedade (como o capitalismo, a cisheteronormatividade, a corponormatividade, o colonialismo). Isto acontece porque estes sistemas hierárquicos são também sistemas de submissão, como propõem Guattari e Rolnik (1996), e, portanto, produzem subjetividades, constituindo indivíduos ajustados aos padrões impostos como normais – ou seja, são verdadeiras fábricas de desejos, de modos de ser, pensar e se entender neste mundo. Aquelas pessoas que não se conformam a estes padrões (como não brancas, não heterossexuais, transgêneras, com deficiência ou pobres) são relegadas, por estes sistemas, à situação de indignidade e desumanização.

Neste sentido, antecipo-me à apresentação da pesquisa, que farei adiante, e trago aqui um excerto do diário de campo que contém parte de uma conversa que tive com dois estudantes: Tartaruga Ninja, menino de 10 anos de idade, e Carinha de Anjo¹, menina com 11 anos:

Molise: Do que eu mais gosto em mim?

Tartaruga Ninja: Eu sou divertido. E eu gosto de fazer tarefa e de me cuidar. Eu cuido da casa.

Carinha de Anjo: Que eu sou bonita! (Diário de campo, 15/06/2018)

¹ Os nomes são fictícios, referentes a músicas, filmes, livros ou desenhos de que os/as adolescentes gostavam. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Assis, com parecer número 2.928.797.

Ao pedir que indicassem qualidades próprias, Tartaruga Ninja relacionou diversas características, relativas a variados âmbitos: relacionamento social, estudos, autocuidado, cuidados com a casa. Em nossa sociedade, os meninos são estimulados tanto ao desenvolvimento da curiosidade quanto à experimentação de habilidades diferentes, e isso se refletiu na diversidade dos atributos elencados.

Carinha de Anjo, em contrapartida, elencou sua beleza. Nas sociedades ocidentais, uma das características do processo de se constituir mulher – e de ser reconhecida enquanto tal – é o estabelecimento de um ideal de beleza eurocêntrico, muitas vezes inatingível, como um *telos* a ser alcançado, ou pelo menos perseguido, ainda que a um custo elevado, seja ele emocional, físico ou financeiro. Carinha de Anjo, enquanto adolescente, referiu a beleza como um valor central, em detrimento de diversas outras características suas, o que também pôde ser observado em outros momentos, nos quais ela demonstrou preocupação significativa com seu peso e, por isto, questionou-se quanto à própria alimentação.

Deste modo, tal excerto ilustra a força de adequação que os padrões normativos – no caso, referentes às performances de gênero – produzem nos indivíduos. A permeabilidade destas regras no tecido social, acrescidas à sua força de produção de modos de sentir, agir e desejar, traz para tais sistemas a força da lei, tornando-os normatizadores e, por isto, compulsórios. Contudo, Guattari apresenta como alternativa de confronto a tais regimes a constituição de:

“processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 17).

Desta forma, faz-se necessário compreender a produção social das subjetividades, retirando tal análise do âmbito eminentemente individual, bem como explicitar a constituição das relações de poder que produzem e mantêm as hierarquias sociais. Tais processos são necessários para possibilitar o combate das referidas estruturas sociais tanto em seu aspecto mais claro, formal, macropolítico, quanto por meio do deslocamento de forças e da construção de outros sentidos – ou seja, na micropolítica.

Perceber estas relações descortinou um mundo que eu até enxergava, mas não via com tamanha nitidez. Foi como se eu descobrisse uma miopia cuja correção pelo uso de óculos me fez perceber quão distorcidas eram as imagens que via anteriormente. Passei, então, a entender as relações entre igualdade e diferença como política, na medida em que são ativamente

produzidas e mantidas socialmente. Conforme afirma Silva (2014, p. 100), “a diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação”, responsável pela manutenção das hierarquias sociais que reafirmam as relações de poder.

Durante a elaboração desta tese, na tentativa de criar rachaduras nestes sistemas que produzem e reiteram as opressões, reproduzindo os modos de subjetivação hegemônicos – e, assim, agir no âmbito da micropolítica, conforme propõem Guattari e Rolnik (1996) –, procurei esquivar-me do uso padrão do masculino universal, que se propõe neutro, flexionando as concordâncias nominais para ambos os gêneros (como em: “os/as alunos/as”), de modo a destacar a ocupação dos espaços (tanto físicos quanto simbólicos) também pelas mulheres. Contudo, preciso reconhecer a limitação desta ação, tendo em vista que me restringi ao binarismo de gênero – e, com isto, oculte a possibilidade de outras vivências de gênero para além da diferenciação estática entre masculino e feminino. Tal feito se deu em função de a língua portuguesa ainda não conceber, formalmente, o gênero neutro. Reconheço a existência de tentativas de flexão neste sentido (por exemplo: o uso de símbolos como a “@” ou o “X” no lugar das letras “a” ou “o” quando indicadoras de gênero ou o uso das letras “e” ou “u” como indicativas de flexão do gênero para neutro nas palavras), mas diversas delas tornam inviável a leitura das palavras por programas sintetizadores de voz, que são recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual.

Considerando estes sujeitos, há mais um destaque a ser feito, no tocante à organização do trabalho: todas as ilustrações contidas nesta tese apresentam legendas, com vistas a torná-las acessíveis para todas as pessoas. Em alguns casos – como os dos mapas apresentados no capítulo 4 –, estas legendas são extensas, considerando a complexidade das imagens, para que todas as pessoas possam ter acesso aos conteúdos nelas apresentados.

Assim, esta pesquisa teve como fundamento teórico a articulação entre os estudos de gênero e feministas com os estudos sobre a deficiência – que compôs o campo dos estudos feministas da deficiência (*feminist disability studies*) –, culminando na Teoria Crip. Esta abordagem denuncia a corponormatividade como sistema de valoração de corpos e mentes segundo suas capacidades de desempenho que são qualificadas de acordo com o potencial de atender às demandas do sistema capitalista de produção. Ela questiona, portanto, os ideais de normalidade a partir de posicionamentos anticapacitistas², buscando romper com este sistema

² Mello (2016, p. 3272) especifica que o capacitismo se refere a “uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar,

de classificação e trazer uma perspectiva de valorização para todos os corpos: todos eles importam. No âmbito educacional, questiona também o estabelecimento do ideal de normalidade como objetivo nos trabalhos que as escolas desenvolvem com os/as estudantes com deficiência.

Neste contexto, este estudo foi afeito aos saberes subalternos. Pressupondo a constituição de processos de tornar visíveis aqueles/as que não são enxergados/as, procurei fazer reverberar as vozes dos/as estudantes com deficiência, que são historicamente desconsiderados/as, invisibilizados/as e marginalizados/as. Deste modo, nesta tese, tentei realizar o exercício de contar as histórias de seus encontros com as escolas, a partir de seus relatos. Assim, iniciei o percurso com o objetivo de saber o que eles/as tinham a dizer, de forma mais específica. Ao longo do trajeto, a partir das vivências nas escolas, às suas vozes acrescentaram-se as vozes de algumas das mães e das/os avós/avôs responsáveis por eles/as e de algumas das professoras do AEE, de forma complementar e menos sistematizada.

A pesquisa de campo aconteceu entre os meses de maio e outubro de 2018, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Participaram dela onze estudantes, referidos/as pelas escolas como tendo deficiência, que tinham entre 9 e 13 anos de idade. Eles/as foram divididos/as em quatro grupos, tendo cada grupo encontros com periodicidade semanal.

A partir destes delineamentos, apresento a estruturação da presente tese, que está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro deles é metodológico: situa a pesquisa no campo das epistemes feministas e dos saberes subalternos, apresenta a cartografia enquanto método de pesquisa utilizado, contextualiza o estudo por meio da apresentação dos/as participantes e detalha os procedimentos da investigação.

O segundo capítulo é destinado à apresentação da discussão referente aos modelos teóricos de compreensão da deficiência em nossa sociedade (modelo médico e modelo social) e dos paradigmas decorrentes deles (integração e inclusão). Nele, também realizo um exercício de reflexão sobre a dimensão do entranhamento do capacitismo nas nossas relações nas escolas, especialmente no tocante aos/às estudantes com deficiência que mais se distanciam dos padrões normativos, muitos/as deles/as inclusive por não se expressarem por meio da oralização – o que, neste estudo, apresentou relação com uma atribuição a eles/as de incapacidade de pensamento, com conseqüente relegação ao campo da abjeção.

de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer”.

O terceiro capítulo aborda os fundamentos teóricos da articulação entre os estudos feministas, de gênero e da deficiência, em busca da constituição de um solo fértil que possibilite a compreensão dos processos de subalternização, a partir de uma perspectiva interseccional. Para tanto, aborda as teorias feministas que rompem com os binarismos e fluidificam as fronteiras na busca pela implosão da divisão, estabelecida a partir da diferenciação dos corpos e dos grupos, que resulta em processos de discriminação. Culmina na proposta de um posicionamento aleijado – ou *crip/queer* – para a compreensão da deficiência.

No quarto capítulo, há a apresentação e análise, de forma mais específica, dos percursos compostos durante a pesquisa de campo, com os/as estudantes com deficiência. Tal avaliação foi realizada tanto por meio do mapeamento dos processos de cada grupo quanto a partir um olhar mais ampliado sobre a composição geral das linhas de forças que atravessaram os encontros destes/as estudantes com os contextos da escola.

Por fim, as considerações finais são destinadas à realização de ponderações referentes ao processo de desenvolvimento da pesquisa, bem como à indicação de perspectivas educacionais que possam se constituir enquanto alternativas mais profícuas no trabalho com as diferenças nas escolas. Tais perspectivas assumem um caráter eminentemente político e buscam desvelar os processos de subalternização que regem o cotidiano nestes espaços e na sociedade, de forma geral.

Urge, para mim, registrar um processo que me tomou por completo especialmente ao longo dos últimos dois anos de realização deste doutorado: o de forçar a reflexão, a partir de muitas situações trazidas pelos/as estudantes com quem trabalhei, as quais eu não consegui compreender ou significar de forma imediata. Neste sentido, questioneimei-me constantemente: “o que o/a estudante X produzia quando dizia/fazia Y?”. Assim, por exemplo: em uma de nossas conversas, Carinha de Anjo me disse: “quando as pessoas falam que você não sabe copiar, você tem que falar que vai aprender!” (Diário de campo, 10/08/2018). Naquele momento, para além de simplesmente responder à desqualificação proferida por outra pessoa, ela se retirou de uma posição de incapacidade e se colocou em uma condição de potência.

Deste modo, o exercício de abandonar a priorização da representação em detrimento da apreensão dos movimentos que constituíram e desfizeram universos da pesquisa, durante nossos encontros, exigiu de mim constante deslocamento, para tentar puxar os fios desta teia que tramamos conjuntamente. Assim, busquei valer-me da produção com os/as estudantes não apenas para ilustrar (afirmando ou contrapondo) aquilo que os referenciais teóricos já discutem, mas também para pensar de que forma tais produções se entrelaçam, constituindo-se enquanto forças de composição e produção teórica.

Fazer ecoar as vozes dos sujeitos subalternizados, visibilizar suas reivindicações, denunciar os percursos que conduziram ao apagamento histórico deles são meios para questionar a sua imputação ao campo do outro, da abjeção. Nas instituições escolares, a regulação dos corpos por meio da busca por conformar o ideal de normalidade e a fuga da identificação com a abjeção ainda operam de modo bastante forte. Miskolci (2016) destaca a importância de uma educação na perspectiva da diferença que nos possibilite reconhecer o outro como parte de nós, e não como aquele de quem nos distinguimos. Neste sentido, espero que esta pesquisa possa trazer subsídios para auxiliar no questionamento das práticas capacitistas e colaborar na construção de um olhar, direcionado às pessoas com deficiência, que seja mais gentil, acolhedor, que busque as potencialidades e entenda os processos de vulnerabilização pelos quais não apenas elas passam, mas todos/as nós, ainda que de diferentes formas.

1 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA

1.1 Façamos rizoma: comecemos pelo meio

Ao pensar sobre como estruturar este texto, senti-me tomada, em diversos momentos, pela ansiedade. Modifiquei a ordem em que os diferentes tópicos estavam organizados, incluí trechos, retirei outros, distribuí-os ao longo de outros pontos, mas a angústia seguia. Estava estranho. A organização não estava boa. Eu sabia que eu precisava trazer o relato da pesquisa de campo desde o começo, em função do processo de produção do restante do texto, mas como apresentá-lo sem, antes, dizer quais são as bases teórico-metodológicas da pesquisa? Seguia, de certa forma, apegada a uma lógica arborescente, hierarquizada, sequencial, cumulativa de organização. Até que me lembrei do fato de que um rizoma “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE E GUATTARI, 2011a, p. 43).

Deleuze e Guattari (2011a) valem-se dos conceitos da botânica para pensar as relações entre os elementos do mundo – inclusive a produção de um livro. Eles se apropriam dos sistemas radiculares para analisar os modos de associação existentes e para propor novas formas. Assim, afirmam que os sistemas arborescentes, compostos por raízes estruturadas em torno de um eixo principal, do qual outras raízes menores derivam, respondem a uma lógica binária que hierarquiza as relações, que classifica, que cinde sujeito e objeto, teoria e prática, corpo e espírito, que se propõe à unidade a partir da determinação de um centro primeiro, superior ou transcendente.

Como contraponto, estes autores propõem que as relações devem ser estabelecidas de forma mais equânime, sem hierarquias, sem um eixo central que organiza e orienta os caminhos a serem tomados. Para isso, aludem à imagem de um rizoma, no qual qualquer elemento pode se conectar a qualquer outro, ainda que sejam de diferentes naturezas, e produzir algo novo. Por isto, não tem começo nem fim, somente meios, que são regiões de intensidades nas quais acontecem as alianças. Neste sentido, na tentativa de fazer rizoma, considerando que “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (ROLNIK, 2016, p. 65), desde que produzam novas potências, rompo com qualquer busca por uma pré-ordenação e inicio este capítulo com aquilo que mais tem pulsado, para mim, neste momento da escrita: a apresentação da pesquisa de campo.

1.2 A quem pertencem as vozes que pegam delírio: sobre o contexto e os/as participantes da pesquisa

A pesquisa de campo aconteceu entre os meses de maio e outubro de 2018. O cenário foi a cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, que tem a terceira maior população do estado (estimada de 228.857 pessoas em 2018³). Mais especificamente, duas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade – rede esta que, em 2018, contava com 67 unidades de educação infantil e ensino fundamental. Neste ano, 289 crianças e adolescentes⁴ matriculados/as nestas unidades foram referidos/as como tendo algum tipo de deficiência e, por isto, compuseram também o público-alvo da educação especial.

A Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis atende às etapas da educação infantil e ensino fundamental e tem, entre suas modalidades, a educação especial (que é transversal a todas as outras modalidades e etapas de ensino), a educação de jovens e adultos, a educação do/no campo e a educação indígena. Ela segue a organização por ciclos de formação humana desde 1998, tendo sido este regime implantado como resultado de discussões e questionamentos referentes à descontinuidade e ao constante reinício, com conseqüente repetição, de todo o processo de ensino-aprendizagem por aqueles/as estudantes que não se ajustavam ao programa anual – com conteúdos e tempos de aprendizagem rigidamente estabelecidos – e eram, portanto, reprovados/as. Esta perspectiva está comprometida “com uma escola que reconhece, valoriza e trabalha com as diversidades; que acredita e se organiza para que todos possam aprender o que precisam para ter uma vida digna” (SOCORRO *et al.*, 2016, p. 41). Apresenta, portanto, um olhar mais amplo e global para o desenvolvimento humano e para o papel da escola, sendo os/as estudantes pensados/as numa perspectiva de continuidade ao longo dos anos e de aprendizado com os grupos (tanto referente à aprendizagem sistematizada quanto ao entendimento de si no mundo e nas relações com os pares), mais do que de uma série de conteúdos que eles precisam dominar em cada série (SOCORRO *et al.*, 2016). Neste sentido, a organização das turmas acontece por idade e a progressão entre as fases e os ciclos é continuada. Os/as profissionais das escolas devem, portanto, estar:

(...) imbuídos do propósito de consolidar a permanência bem sucedida dos alunos na escola. Não é simplesmente reduzir os índices do fracasso escolar, substituindo por outros números menos agressivos, mas, principalmente, para

³ Dados do IBGE, acessados em 29/07/19 e disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama>

⁴ Dados fornecidos pela Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis.

transformar a escola num espaço propício à aprendizagem de todos, sem provocar baixas na auto-estima, sentimento de desvalia e outros sentimentos gerados pelo ato de classificar, reprovar e excluir as pessoas (MATO GROSSO, 2001, p. 13).

A educação infantil é dividida em dois ciclos, sendo a creche, constituinte do primeiro ciclo, destinada à primeira infância (6 meses a 3 anos) e composta por 3 fases, nas quais não há dissociação entre cuidar e o educar. O segundo ciclo, composto por duas fases, em que as crianças já têm maior autonomia, é dedicado às vivências escolares em si, com respeito à infância e privilégio da ludicidade, considerando o desenvolvimento global da criança. O Ensino Fundamental, por sua vez, é dividido em três ciclos, sendo cada um deles composto por três fases: o primeiro ciclo (6 a 9 anos) caracteriza a infância, o segundo ciclo (9 a 12 anos) a pré-adolescência e o terceiro (12 a 15 anos), a adolescência (SOCORRO *et al.*, 2016).

Confesso que o início do delineamento da pesquisa de campo foi um pouco confuso. Leonardo, meu orientador, e eu estabelecemos que eu trabalharia com os/as estudantes com deficiência – nada mais adequado para fazer emergir uma perspectiva subalterna do que me dispor a escutar os/as protagonistas dos processos de inclusão. Contudo, apesar de ter um acúmulo teórico decorrente dos estudos realizados até aquele momento, não conseguia ainda ter clareza sobre o que trabalhar com eles, de forma mais específica. Então comecei a ler, aleatoriamente, discussões propostas por pessoas com deficiência que eu sabia que tinham um posicionamento político de afirmação da deficiência. E cheguei nas entrevistas e textos da Leandrinha Du Art: mulher trans, com deficiência física, que faz uso de cadeira de rodas e discute abertamente a sua sexualidade a partir destas condições. Dentre suas declarações, dois trechos chamaram-me muito a atenção, em que ela contrapunha as discussões sobre acessibilidade arquitetônica – apresentadas por ela como uma das únicas discussões propostas no campo da deficiência – e a necessidade de as pessoas se reconhecerem e se assumirem enquanto tendo uma deficiência. O primeiro trecho é parte de uma entrevista que ela concedeu a Lucon (2018):

Neto, eu não quero mais ter que ficar falando de corrimão e rampa. (...) Não que ela não seja necessária, mas a gente tem que avançar. Não adianta nada, nada, nada, colocar uma rampa enquanto a pessoa nem se entende enquanto pessoa com deficiência. Não estou falando só de rampa, mas de mobilidade em geral. Não adianta ter um espaço total inclusivo, enquanto a gente não trabalhar essa pessoa, que nem quer sair de casa.

O segundo é um excerto de um texto que ela escreveu, publicado em sua página, na plataforma Mídia Ninja:

A falta de figuras iguais a mim me fez falta, pois a liderança de pessoas com deficiência que eu via deixava um vácuo em como trabalhar com si mesmo no sentido de reconhecer sua própria deficiência, tendo sempre como pauta “única” adaptar-se ao mundo com relação a mobilidade. Pouco de si mesmo era falado e para mim, naquela época, era sem dúvida mais relevante tentar entender o que eu era e viver bem comigo mesma. “Corrimão e Rampa”, naquela fase, não era o que eu precisava. Eu precisava primeiro me encontrar e reconhecer, para depois pensar numa estrutura onde eu fosse viver, saber quais eram as minhas demandas e não apenas reproduzir o que era imposto. Afinal, do que adiantaria eu viver em um “mundo acessível” se eu estava um “caquinho de vidro”? (ART, 2018).

Naquele instante, percebi que eu precisaria buscar trazer à tona os modos como os/as estudantes entendiam as suas existências e seus percursos na escola, enquanto pessoas com deficiência, e este foi o objetivo que conduziu a pesquisa. Neste sentido, para assegurar que os/as participantes da pesquisa não tivessem iniciado sua trajetória escolar recentemente e, portanto, já tivessem uma vivência maior nas escolas (naquelas em que o estudo foi realizado ou em outras, anteriormente), estabelecemos que os/as estudantes a serem convidados/as deveriam cursar o segundo ou o terceiro ciclos do ensino fundamental.

Estes foram, portanto, os dois critérios estabelecidos para participação na pesquisa: ter deficiência e estar matriculado/a no segundo ou terceiro ciclos do ensino fundamental. Contudo, já nas primeiras visitas às escolas deparei-me com importantes questionamentos, feitos pelas coordenadoras e diretoras, que me deslocaram do eixo e que se apresentaram como uma importante força motriz: quais estudantes participariam da pesquisa? Seriam apenas aqueles/as que falam, considerando que eu buscava investigar a percepção deles/as sobre a escola? Haveria algum pré-requisito adicional para esta participação?

Este foi um questionamento bastante importante e decisivo no encaminhamento metodológico. Outros estudos, que também buscaram explicitar a percepção dos estudantes com deficiência sobre suas vidas escolares (ANTUNES, 2012; SANTOS, 2017; GOMES, 2018), trabalharam com estudantes com deficiência intelectual que oralizavam e, por isto, valeram-se de metodologias que enfocam este tipo de relato, como história de vida e entrevista em profundidade.

Esta primeira visita às escolas causou, em mim, extrema ansiedade, pois deparei-me com um questionamento ético: como eu poderia estabelecer algum pré-requisito adicional se a escola precisa trabalhar com enquadramento nas turmas segundo critério etário, independentemente das habilidades que os/as alunos/as tenham? Ademais, não sou eu quem defende o direito dos/as estudantes de acessar todos os espaços e participar das diferentes atividades? Não me pareceu justo, portanto, definir critérios adicionais, por mais que a equipe

gestora ou as professoras não contestassem isto, nem me pareceu coerente com meus 12 anos de trabalho na educação, além de me soar como uma atitude capacitista. Ao mesmo tempo, com profunda angústia, questionava-me: como desenvolver um trabalho do qual todos os/as estudantes possam fazer parte? Como conseguir ouvir as vozes daqueles/as que não oralizam? Como construir caminhos de expressão com eles/as?

Assim, o único critério que defini, para além de ter deficiência e estudar no segundo ou terceiro ciclos do ensino fundamental, foi de que os/as estudantes tivessem autonomia na higienização, pois eu não poderia deixar os/as demais sozinhos/as enquanto levasse algum deles/as ao banheiro, ou precisasse fazer a troca da fralda, por exemplo. Em uma das escolas, seguimos este critério. Na outra, a equipe gestora sugeriu que verificássemos com as estagiárias se alguma delas poderia vir no horário de realização das atividades para acompanhar estes/as estudantes e possibilitar a participação deles/as no estudo – o que, de fato, aconteceu na maior parte dos encontros em que houve esta necessidade.

Deste modo, ao longo da pesquisa, busquei trabalhar com os/as estudantes com deficiência não apenas a partir de seus relatos orais. Tentei escutá-los/as com meus órgãos que originalmente não são de ouvir, assim como procurei enxergar as vozes de alguns/mas deles/as nos relatos de quem os conhece há mais tempo e de forma mais profunda do que eu. Estive nas escolas e convivi não apenas com as crianças e adolescentes, como também com as professoras (especialmente as do Atendimento Educacional Especializado – AEE⁵), coordenadoras, diretoras e com mães, pais e avós responsáveis pelos estudantes.

Iniciei este percurso, portanto, com a proposta de estar sensível ao que eles/as tinham para me contar, de perceber os movimentos de abertura e resistência deles/as em relação à escola, a si próprios/as e às ocupações de seus corpos no espaço escolar por meio de diferentes recursos e metodologias (oficinas, atividades e debates diversos, valendo-nos da oralidade, da leitura, da escrita, de desenhos, jogos, músicas e demais recursos necessários). Convidei os pais, as mães e/ou responsáveis por eles/as, em conjunto com as equipes gestoras das escolas, para uma reunião na qual apresentei a pesquisa e solicitei que autorizassem a participação de seus/suas filhos/as ou netos/as, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em ambas as escolas, percebi bastante receptividade por parte dos/as responsáveis

⁵ O Atendimento Educacional Especializado é o serviço disponibilizado nas escolas para estudantes que tenham deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, para atender às suas especificidades em função destas condições específicas. É realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais e acontece no período oposto ao da aula.

pelos/as estudantes – com exceção de uma mãe, que me pareceu não estar satisfeita com a proposta e cujo filho, por fim, não participou da pesquisa.

Nestas reuniões, duas mulheres trouxeram relatos que se destacaram dentre os demais. Um deles pelo conteúdo: a mãe de Morango Sardento ressaltou que gostaria muito de saber o que sua filha pensa da escola, pois, como a menina não fala, ela, enquanto mãe, não conseguia saber direito. O outro, pela intervenção: ao final da reunião, a avó da Ludmilla disse que sua neta precisava muito deste trabalho, pois não aceitava a deficiência que tinha, nem outras formas de auxílio, apesar de a avó saber que ela precisaria de outros apoios. Tais relatos se destacaram, para mim, naquele momento, por causa da angústia que estas mulheres demonstraram em função de uma incapacidade presumida das estudantes pelas quais elas eram responsáveis – ou atribuída a elas: a incapacidade de falar de Morango Sardento e a incapacidade de aprender de Ludmilla.

Depois de ter realizado a reunião com os/as responsáveis e recolhido os termos de consentimento, iniciei a organização dos grupos. Na Escola 1, a divisão dos/as estudantes ocorreu conforme o período em que estudavam: aqueles que tinham aulas no período matutino participaram das atividades no período vespertino, assim como o inverso. Os dias de realização dos grupos foram definidos em conjunto com as mães e/ou avós dos estudantes, de acordo com as possibilidades de horários deles/as. Assim, Extraordinária e Bob Esponja compuseram um grupo e participaram das atividades nas terças-feiras, das 15h às 17h. Carinha de Anjo e Tartaruga Ninja formaram o outro grupo, que acontecia às sextas-feiras, das 7h às 9h da manhã.

Na Escola 2, as aulas de todas as turmas do segundo e do terceiro ciclos aconteciam à tarde, então as atividades da pesquisa precisariam ocorrer pela manhã. Considerando a quantidade de alunos/as desta escola, propus, também, a divisão deles/as em dois grupos, que seriam realizados às terças-feiras (dia selecionado em conjunto com as professoras do AEE), sendo um das 7h às 9h e outro das 9h às 11h. A divisão dos/as estudantes pelos grupos, neste primeiro momento, aconteceu conforme preferência dos/as responsáveis, configurando-se da seguinte forma:

- 7h às 9h: Mestre Mandou, Vingadores e Morango Sardento.
- 9h às 11h: Deadpool, Mc Loma, Ludmilla, Bom Dia e Cão Amigo.

Vingadores tinha 10 anos, frequentava o 5º ano e tinha baixa visão. Este foi o único encontro de que ele participou. Mestre Mandou e Morango Sardento também estiveram presentes, juntamente comigo e com a estagiária que se dispôs a acompanhar as atividades. Dentre os/as estudantes do segundo horário, apenas Deadpool compareceu, assim como a outra estagiária que auxiliaria no apoio aos/às estudantes.

A realização do primeiro encontro com o primeiro grupo me gerou extrema angústia por eu não ter conseguido desenvolver atividades com eles/as que, na minha avaliação naquele momento, fossem produtivas. A partir de uma proposta de conhecê-los/las melhor, pedi que Morango Sardento e Mestre Mandou fizessem desenhos. Vingadores não quis desenhar, então conversamos. Ele respondia ao que eu perguntava, mas permanecia muito tempo parado enquanto eu tentava fazer com que Morango Sardento e Mestre Mandou desenhassem. Ao final, Morango Sardento e Mestre Mandou desenharam pouco e Vingadores demonstrou estar entediado, com sono.

Percebi, naquele momento, que precisaria reorganizar os grupos, de acordo com os níveis de desenvolvimento e com os interesses dos/as estudantes, para que conseguisse desenvolver algum trabalho com eles/as:

Esta situação me gera uma grande angústia, pois eu posso fazer esta reorganização dos grupos para que o trabalho seja mais produtivo, mas os professores que trabalham com estes estudantes em sala, no ensino comum, não podem fazer isto. E a diferença de desenvolvimento entre os estudantes menores e os demais, que frequentam as mesmas turmas que eles no ensino comum, é muito grande. Isto poderia conduzir a um aumento da discriminação destes estudantes com deficiência (lembrando dos estudos que vi no mestrado)? (...) Senti-me péssima ao pensar-me no lugar dos professores, pois não consegui realizar nada que tinha planejado. Neste grupo, ou eu ignorava o Vingadores e trabalhava com a Morango Sardento e o Mestre Mandou, ou ignorava os dois e trabalhava com o Vingadores (Diário de campo, 15/05/2018).

Neste movimento de pensar possibilidades de reorganização dos grupos, em meio à ansiedade, comecei a diferenciar os/as estudantes, denominando-os como “menores” ou “maiores”. Posteriormente, percebi que esta minha classificação era referente à minha percepção sobre as diferentes expressões que eles apresentavam e não necessariamente aos tamanhos ou às idades (alguns/mas dos/as que chamei de “menores” tinham as mesmas idades do que os/as “maiores”). Contudo, mantive aqui o uso destes dois termos, assim como no restante deste texto, pois, principalmente neste início dos grupos – mas também persistindo ao longo da realização do campo, ainda que com menos intensidade –, tal diferenciação aconteceu em mim de forma muito forte.

Depois de ter definido que a reorganização dos grupos aconteceria, negocieei os novos horários com as mães, os pais e avós dos estudantes. O grupo daqueles/as a quem chamei, na ocasião, de menores (composto por Morango Sardento, Cão Amigo, Bom Dia e Mestre Mandou) passou a acontecer às segundas-feiras, das 9h às 11h. O grupo dos/as maiores, dos/as adolescentes (composto por Deadpool, Mc Loma e Ludmilla), foi mantido nas terças-feiras,

também das 9h às 11h, em função da disponibilidade da maior parte dos/as alunos/as. Vingadores não pôde mais participar da pesquisa pois o grupo acontecia no seu horário de atendimento no AEE. Mantive a presença da estagiária, para me acompanhar, apenas no grupo da segunda-feira.

Deste modo, após a realização das reuniões para a apresentação da pesquisa, com a obtenção do consentimento dos/as responsáveis, bem como da reorganização dos grupos da Escola 2, participaram do presente estudo onze estudantes, referidos/as pelas escolas como tendo deficiência, que tinham entre 9 e 13 anos de idade.

Indico que os/as estudantes foram referidos/as pelas escolas como tendo deficiência porque coaduno com o modelo social de compreensão da deficiência, segundo o qual a deficiência não está localizada nos indivíduos em si, mas é decorrente da forma como a sociedade se relaciona com eles e das barreiras que interpõe nestas interações. Esta sociedade – que, apesar de precisar se adequar para possibilitar que todas as pessoas tenham o direito de viver em comunidade, ainda acolhe apenas aquelas que se encaixam nos padrões socialmente estabelecidos e, portanto, são consideradas “normais” – faz com que as diferenças apresentadas sejam transformadas em desvantagens.

Neste sentido, dentre os/as estudantes participantes, nem todos/as tinham diagnóstico de deficiência: alguns/mas estavam em processo de investigação, como estudos de caso. Foram, contudo, referidos/as pelas escolas e frequentavam o AEE.

Estes/as estudantes foram divididos/as em quatro grupos, conforme especificado abaixo:

- Escola 1:
 - Grupo A:
 - Bob Esponja: 10 anos, gênero masculino, raça⁶/etnia negra, estudava na 2ª fase do II ciclo (5º ano) e tinha diagnóstico de deficiência intelectual;
 - Extraordinária: 12 anos, gênero feminino, raça/etnia branca, estudava na 1ª fase do III ciclo (7º ano) e tinha diagnóstico de deficiência intelectual;
 - Grupo B:

⁶ Utilizo o termo “raça”, aqui, por considerar as implicações sociais decorrentes dos julgamentos feitos sobre a cor e origem dos sujeitos – que são, por isto, localizados hierarquicamente e assumem posições de privilégio ou subalternidade, conforme expõe Petrucelli (2013). Neste sentido, “compreende-se, assim, a raça como uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais. Na utilização desta categoria de análise, não se trata do grupo social cujo fundamento seria biológico, mas de grupo social reconhecido por marcas inscritas no corpo dos indivíduos (cor da pele, tipo de cabelo, estatura, forma do crânio etc.)” (PETRUCELLI, 2013, p. 17).

- Tartaruga Ninja: 9 anos, gênero masculino, raça/etnia negra, estudava na 3ª fase do I ciclo (3º ano)⁷ e a escola suspeitava que ele tivesse deficiência intelectual;
- Carinha de Anjo: 11 anos, gênero feminino, raça/etnia negra, estudava na 3ª fase do II ciclo (6º ano) e tinha diagnóstico de deficiência intelectual;
- Escola 2:
 - Grupo C:
 - Mestre Mandou: 11 anos, gênero masculino, raça/etnia branca, estudava na 3ª fase do II ciclo (6º ano) e tinha diagnóstico de deficiência intelectual;
 - Morango Sardento: 10 anos, gênero feminino, raça/etnia branca, estudava na 2ª fase do II ciclo (5º ano) e tinha diagnóstico de deficiência intelectual;
 - Bom Dia: 11 anos, gênero masculino, raça/etnia negra, estudava na 3ª fase do II ciclo (6º ano) e tinha diagnóstico de transtorno do espectro autista;
 - Cão Amigo: 11 anos, gênero masculino, raça/etnia negra, estudava na 3ª fase do II ciclo (6º ano) e tinha diagnóstico de deficiência intelectual;
 - Grupo D:
 - Deadpool: 12 anos, gênero masculino, raça/etnia branca, estudava na 1ª fase do III ciclo (7º ano) e a escola suspeitava que ele tivesse deficiência intelectual;
 - Mc Loma: 11 anos, gênero feminino, raça/etnia negra, estudava na 3ª fase do II ciclo (6º ano) e tinha diagnóstico de transtorno do espectro autista;
 - Ludmilla: 13 anos, gênero feminino, raça/etnia branca, estudava na 1ª fase do III ciclo (7º ano) e tinha diagnóstico de deficiência intelectual.

⁷ Tartaruga Ninja foi o único estudante que cursava o 1º ciclo do ensino fundamental a participar da pesquisa. No momento de seleção dos/as participantes, a equipe gestora o indicou como possibilidade e nenhuma de nós (as coordenadoras, a diretora, as professoras do AEE e eu) percebeu que ele ainda não cursava o segundo ciclo do ensino fundamental.

Cada um dos grupos teve encontros com periodicidade semanal. No primeiro encontro de cada grupo, conversamos sobre a pesquisa e perguntei, para cada participante, se gostaria de fazer parte do estudo, tendo todos/as concordado. Neste percurso de trabalho, que durou seis meses, convivi também com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com as coordenadoras e diretoras, assim como com mães, pais e avós dos/as estudantes.

Os nomes atribuídos aos/as estudantes são fictícios e representam algumas de suas preferências no campo das artes, como desenhos, músicas ou filmes. Nos casos em que não obtive estes relatos, pois alguns/mas dos/as participantes não oralizavam, atribuí os nomes referentes às suas preferências, observadas pela participação deles/as ao longo dos encontros, durante a realização de brincadeiras, de danças e de leituras de livros.

Os/as participantes da pesquisa que não oralizavam ou o faziam muito pouco eram: Extraordinária, Bob Esponja, Morango Sardento, Mestre Mandou e Bom Dia. Iniciei os trabalhos com eles/as, cujos relatos apresentarei adiante, mas, depois de dois meses, senti necessidade de obter mais informações e de complementar as minhas percepções a respeito das relações que eles/as estabeleciam nas e com as escolas. Por isto, convidei suas mães e/ou avós, responsáveis por eles/as, para entrevistas – que duraram de 1 a 2 horas, foram realizadas nos meses de julho e agosto, individualmente (com exceção da entrevista com os avós do Bob Esponja e com a mãe da Extraordinária, que foi feita em conjunto, devido à proximidade deles/as e à presença inesperada da mãe da Extraordinária naquele dia), gravadas e, posteriormente, transcritas. Também entrevistei a avó do Cão Amigo, que fala normalmente, por ele fazer parte do mesmo grupo que estes/as estudantes.

Em outros momentos, também conversei com as professoras do AEE, de forma não sistematizada, sobre o desenvolvimento de alguns dos/as estudantes nas escolas, de modo a complementar as informações e obter um panorama mais amplo da relação que eles/as estabeleciam tanto com os demais atores quanto com o espaço escolar, de forma geral. Os relatos de todas as atividades foram registrados em diário de campo.

Os encontros e atividades realizados na pesquisa, nas duas escolas, seguiram o seguinte cronograma:

Data	Escola	Grupo	Presentes
23/04/2018	Escola 1	-----	Apresentação do projeto à equipe gestora e conversa com professoras do AEE.
24/04/2018	Escola 2	-----	Apresentação do projeto à equipe gestora e conversa com professoras do AEE.
25/04/2018	Escola 1	-----	Conversa com professora do AEE
26/04/2018	Escola 2	-----	Reunião com pais, mães e responsáveis
27/04/2018	Escola 1	-----	Reunião com pais, mães e responsáveis

04/05/2018	Escola 1	-----	Conversa com coordenadora
10/05/2018	Escola 1	-----	Conversa com professora do AEE
10/05/2018	Escola 2	-----	Conversa com coordenadoras e professora do AEE
15/05/2018	Escola 2	Grupos C e D	Grupo C: Vingadores, Mestre Mandou e Morango Sardento. Grupo D: Deadpool
15/05/2018	Escola 1	Grupo A	Bob Esponja
18/05/2018	Escola 1	Grupo B	Carinha de Anjo e Tartaruga Ninja
21/05/2018	Escola 2	Grupo C	Mestre Mandou, Morango Sardento e Bom Dia
22/05/2018	Escola 2	Grupo D	Mc Loma, Ludmilla, Deadpool
25/05/2018	Escola 1	Grupo B	Tartaruga Ninja
28/05/2018	Escola 2	Grupo C	Morango Sardento, Cão Amigo e Bom Dia
29/05/2018	Escola 1	Grupo A	Bob Esponja e Extraordinária
04/06/2018	Escola 2	Grupo C	Morango Sardento, Cão Amigo e Bom Dia
05/06/2018	Escola 2	Grupo D	Deadpool
05/06/2018	Escola 1	Grupo A	Bob Esponja
08/06/2018	Escola 1	Grupo B	Tartaruga Ninja
11/06/2018	Escola 2	Grupo C	Morango Sardento, Mestre Mandou, Cão Amigo e Bom Dia
12/06/2018	Escola 2	Grupo D	Mc Loma e Deadpool
12/06/2018	Escola 1	Grupo A	Bob Esponja e Extraordinária
15/06/2018	Escola 1	Grupo B	Carinha de Anjo e Tartaruga Ninja
18/06/2018	Escola 2	Grupo C	Morango Sardento e Cão Amigo
19/06/2018	Escola 2	Grupo D	Ludmilla e Deadpool
25/06/2018	Escola 2	Grupo C	Morango Sardento e Cão Amigo
26/06/2018	Escola 2	Grupo D	Deadpool
26/06/2018	Escola 1	Grupo A	Bob Esponja e Extraordinária
29/06/2018	Escola 1	Grupo B	Carinha de Anjo
05/07/2018	Escola 2	-----	Entrevista com avó do Cão Amigo
09/07/2018	Escola 2	-----	Entrevista: mãe da Morango Sardento
09/07/2018	Escola 2	Grupo C	Morango Sardento, Mestre Mandou e Cão Amigo
10/07/2018	Escola 2	Grupo D	Mc Loma
13/07/2018	Escola 1	-----	Alunos/as faltaram. Conversa com professora do AEE.
06/08/2018	Escola 2	Grupo C	Morango Sardento e Cão Amigo
06/08/2018	Escola 1	-----	Entrevista: mãe da Extraordinária e avós do Bob Esponja
07/08/2018	Escola 2	Grupo D	Mc Loma e Ludmilla
07/08/2018	Escola 1	Grupo A	Extraordinária
09/08/2018	Escola 1	-----	Conversa com pai e mãe da Carinha de Anjo
10/08/2018	Escola 1	Grupo B	Carinha de Anjo e Tartaruga Ninja
13/08/2018	Escola 1	-----	Conversa com professora do AEE
14/08/2018	Escola 2	-----	Entrevista: mãe do Bom Dia
14/08/2018	Escola 2	Grupo D	Mc Loma e Deadpool: festa surpresa para professoras do AEE
15/08/2018	Escola 2	-----	Entrevista: mãe do Mestre Mandou
17/08/2018	Escola 1	Grupo B	Carinha de Anjo e Tartaruga Ninja
21/08/2018	Escola 2	Grupo D	Mc Loma e Deadpool
24/08/2018	Escola 1	Grupo B	Carinha de Anjo e Tartaruga Ninja

25/08/2018	SESC	-----	Paracopa do SESC, com participação dos/as estudantes
28/08/2018	Escola 2	Grupo D	Reunião com a avó da Ludmilla (coordenadoras, professoras do AEE e eu)
31/08/2018	Escola 1	Grupo B	Tartaruga Ninja
04/09/2018	Escola 2	Grupo D	Deadpool
11/09/2018	Escola 2	Grupo D	Mc Loma e Deadpool
14/09/2018	Escola 1	-----	Estudantes faltaram. Conversa com professora do AEE.
02/10/2018	Escola 2	Grupo D	Deadpool
05/10/2018	Escola 1	Grupo B	Carinha de Anjo e Tartaruga Ninja
09/10/2018	Escola 2	Grupo D	Deadpool
16/10/2018	Escola 2	Grupo D	Mc Loma e Deadpool
23/10/2018	Escola 2	Grupo D	Festa de encerramento com Mc Loma, Deadpool, as professoras do AEE, as coordenadoras e a diretora
26/10/2018	Escola 1	-----	Não houve aula. Fui às casas do Tartaruga Ninja e da Carinha de Anjo para encerrar a pesquisa e me despedir deles/as.

Ainda que a divisão entre os grupos não tenha acontecido intencionalmente na Escola 1, mas sim em função de horários de aula dos/as próprios/as estudantes, ela possibilitou, também, a observação de uma diferença de caracterização dos comportamentos entre os/as participantes. Assim, Extraordinária e Bob Esponja apresentavam interesses e atitudes mais lúdicos e infantis, enquanto Carinha de Anjo e Tartaruga Ninja mostravam comportamentos e interesses mais coerentes com o que é socialmente esperado para as suas idades.

Tal diferença entre os grupos se apresentou de forma muito similar à que aconteceu na Escola 2, depois da reorganização dos estudantes. Este motivo, somado ao fato de existir uma dificuldade minha para compreender os/as estudantes dos grupos A e C em função de a oralização deles/as ser bastante restrita, resultou no desenvolvimento de trabalhos muito próximos para estes dois grupos, em termos de temática e metodologia. Esta similaridade de características e procedimentos também aconteceu entre os grupos B e D. Além disso, encontrei relatos e manifestações muito parecidos dentro destes pares de grupos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Assis, com parecer número 2.928.797.

1.3 Habitando um novo e(u)spaço: de onde partiu esta pesquisa(dora)

Os fios que me tecem enquanto pesquisadora estão entremeados por aqueles que me tecem enquanto psicóloga e profissional da educação que, por sua vez, estão transpassados pelos que me constituem enquanto mulher que se entrelaçam com as minhas diversas relações pessoais que... articuladas, compõem uma rede de conexões *ad infinitum*. Formada pelas pessoas, pelos ambientes, pelas coisas, pelos sistemas políticos e econômicos, pelos animais que me interpelam, esta rede de relações na qual me insiro – não apenas eu, mas todas as pessoas – compõe o que Deleuze e Guattari (2011a) denominaram rizoma: uma teia que não tem começo e nem fim, sem hierarquia ou eixo principal, em que cada ponto pode se conectar a qualquer outro.

Falo tudo isso para dizer que contarei uma história – ou seriam várias histórias? – sob o meu olhar de pesquisadora, mas que esta pesquisadora que aqui se apresenta também é constituída por diversas outras histórias em sua própria vida. Assim, metida a contadora de histórias, resolvi tanto ter como tema de pesquisa aquilo que é o foco da minha atuação profissional enquanto psicóloga quanto desenvolver o estudo em escolas com as quais já trabalho há, pelo menos, treze anos. Inebriada por este mundo, componho meu estado de árvore⁸. Então, os relatos aqui presentes são também atravessados por todos estes outros encontros, cujas potências impactam e vibram intensamente em meu corpo.

Deste modo, a minha voz, aqui, ecoa diversas outras vozes e intensidades emitidas em diversos outros contextos para além da pesquisa, que se emaranham e vibram em mim, revelando-se através da série de angústias e indagações que me surgiram tão vividamente, especialmente nos primeiros meses da investigação. Este texto carrega as cascas e as pérolas⁹, minhas e de outros/as, que acumulo ao longo destes anos todos e que criam corpo nos questionamentos surgidos tanto antes desta pesquisa quanto durante a sua realização, com implicações que vão para além dela.

Além disso, escrever uma tese é também revirar as entranhas. Desde que você se permita afetar, obviamente. Porque é, também, possível passar por este processo de modo mais isento, mais seguro – sendo comuns afirmações referentes à necessidade de uma postura neutra do/a

⁸ Manoel de Barros (2016c, p. 17), dizia que “para entrar em estado de árvore é preciso partir de um torpor animal de lagarto às três horas da tarde, no mês de agosto. Em dois anos a inércia e o mato vão crescer em nossa boca. Sofreremos alguma decomposição lírica até o mato sair na voz. Hoje eu desenho o cheiro das árvores”.

⁹ “Escrever é cheio de casca e de pérola” (Manoel de Barros, 2016a, p. 39).

pesquisador/a. Mas o que é a vida senão feita de incertezas? Quais verdades ainda se mantêm? Ainda buscamos verdades absolutas? Seja na ciência, seja nas relações sociais, arrisco dizer que a maior certeza que temos, hoje, é de que não há mais certezas. Os grandes pilares que fundam a sociedade têm sido questionados e aberto espaço para outras possibilidades que impulsionam novos olhares e potências de vida, como a emergência, nas últimas décadas, das epistemes feministas e pós/decoloniais. Por outro lado, no Brasil, também temos vivenciado a perda de direitos até então considerados estáveis, adquiridos, nestes últimos anos e especialmente neste ano de 2019¹⁰, e tal instabilidade trouxe consigo considerável angústia e preocupação.

Cotidiano e ciência andam juntos. O arruinamento das certezas trouxe também, como consequência, a dessacralização das ciências, que descem do pedestal e se propõem a pisar no chão, não apenas para estudar os fenômenos sociais, como também para serem produzidas com a população. A vida ordinária passa a ser considerada tão importante quanto o domínio científico, que assume um compromisso intervencionista, com uma atuação deliberadamente política. As fronteiras começam a se fluidificar, a possibilitar fusões entre as áreas e, com isso, há o desenvolver de uma continuidade entre o que, anteriormente, pensávamos serem coisas distintas.

Esta é a perspectiva das epistemes feministas, sobre as quais tratarei adiante. Por ora, cumpre-me ressaltar que, nesta compreensão de ciência, o olhar para o que antes considerávamos objeto de estudo muda e passa a ser de co-criação da pesquisa, em que o/a pesquisador/a não apenas investiga, mas é, também, afetado/a – e, por vezes, bombardeado/a – por aquilo ou aqueles/as que estuda.

Deste modo, a pesquisa é um encontro da gente com a gente mesma. Desenvolver uma pesquisa, para além de investigar algo no campo, é, também, colocar o nosso corpo para jogo. Neste processo, nós também nos viramos e reviramos, não só do avesso quanto de outras tantas diversas formas possíveis e até inimagináveis *a priori*. Ressurgem em nós questões que pensávamos estar resolvidas, suplantadas, e elas reverberam com tanta força que nos tomam. O corpo vibra nesta sintonia e, com isso, produz novas potências, mas também (re)produz o que criticamos, aquilo com que queremos romper – como expressei no diário de campo, em registros

¹⁰ Neste sentido, temos a aprovação da Reforma Trabalhista em 2017 e todo o desmonte em termos de políticas públicas que o país vem sofrendo neste ano de 2019, desde que Bolsonaro assumiu a Presidência da República, com impactos nos diversos setores – como saúde (com a publicação da Nota Técnica nº 11/2019, que traz de volta o movimento manicomial para as políticas de saúde mental e combate às drogas), educação (com medidas como os cortes de verbas e a abertura à privatização do ensino superior por meio do Programa Future-se), previdência e seguridade social (com a apresentação da Proposta de Emenda Constitucional 6/2019, que consiste na Reforma da Previdência, aprovada, até o momento, em primeira votação no Senado).

feitos durante o planejamento das atividades a sem desenvolvidas com os/as estudantes nas escolas:

Eu tenho me surpreendido muito nestes movimentos de, apesar de pensar nas crianças com deficiência, de ter o foco nelas, de querer trazer as vozes delas à tona, em diversos momentos as cristalizações e as invisibilizações delas também me atravessam. Causa-me surpresa perceber isto, pois eu trabalho há doze anos nesta área, mas isto acontece porque eu fui socializada nesta cultura capacitista que não enxerga as pessoas com deficiência. Hoje eu penso que não tem como construir com eles este outro lugar se eu não perceber, também, estes atravessamentos que me interpelam e que o fazem, provavelmente, também com a maior parte das pessoas que trabalham com eles. Então o meu corpo está na pesquisa o tempo todo (Diário de campo, 02/08/2018).

Adoecemos, ou quase, tanto fisicamente quanto como peças dessa sociedade doente em termos de funcionamento – combatida pelas grandes estruturas (da heteronormatividade, do capitalismo, da colonialidade, da corponormatividade) que, mesmo sob intenso questionamento, ainda regem as relações sociais. Mas ressurgimos, pela e na pesquisa! Encaramos as cristalizações e as resignificamos, buscando espaço para a criação de outras leituras, outros olhares, outros encontros, ainda que com os mesmos atores: devires que trarão diferentes potências de vida.

1.4 As epistemes feministas como fio que tece a pesquisa(dora)

Esta é uma pesquisa feminista não – apenas – por eu, enquanto pesquisadora, ser mulher. Mesmo como mulher, poderia realizar pesquisas que não o fossem, como diversas das que já desenvolvi ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Também não é feminista especificamente em função do tema, pois não trato de questões relacionadas diretamente aos gêneros – apesar de eles serem um dos componentes-chave das relações sociais e, por isto, surgirem durante a realização da pesquisa de campo.

Digo que esta é uma pesquisa feminista porque eu, enquanto mulher, tenho meu corpo e minha subjetividade atravessados pelos processos de generificação socialmente (re)produzidos. Adicionalmente, porque tenho uma intencionalidade e um compromisso ético e político de combater os diversos sistemas de opressão que transformam as desigualdades em desvantagens, subalternizando os membros dos grupos vulnerabilizados.

Neste sentido, Neves e Nogueira (2005) destacam o caráter eminentemente intervencionista da ciência feminista, trazendo tal discussão para o campo da psicologia. Desta

forma, propõem uma psicologia feminista, caracterizando-a como mais ativista do que a psicologia tradicional – e, portanto, mais implicada com uma proposta de transformação social. Esta vertente não se configura como feminista apenas por abordar questões referentes às mulheres, mas sim por ter um projeto de ciência que assume compromisso com valores como a diversidade, a promoção da equidade e a mudança dos paradigmas vigentes, na direção da construção de uma sociedade mais igualitária. Nesta perspectiva, Diniz (2003, p. 1) acrescenta que:

o feminismo é ação política e seus fundamentos epistemológicos estão assentados em um determinado compromisso político explícito em todos os trabalhos de teóricas feministas: o de luta contra todas as formas de opressão e desigualdade, em especial a opressão e a desigualdade de gênero.

Logo, os estudos feministas não abordam apenas questões referentes às mulheres ou às relações de gênero, mas também às diversas temáticas que com elas se entrecruzam. Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que os saberes feministas não são puros, mas sim hifenizados: são intersticiais, dialógicos, constituídos pela dissolução das fronteiras que demarcam campos do conhecimento. Tal perspectiva, que se relaciona com o compromisso com a diversidade afirmado por Neves e Nogueira (2005), faz do feminismo uma “prática de interrogação do mundo” (OLIVEIRA, 2010, p. 33) e, portanto, base importante para problematizar, inclusive, as teorizações sobre a deficiência – movimento este feito pelas feministas no estabelecimento da segunda geração do modelo social da deficiência (DINIZ, 2003), conforme apresentarei no próximo capítulo.

Percebemos, portanto, que as discussões referentes à inclusão das pessoas com deficiência na educação escolar são também – ou devem ser – pautas de interesse feminista. Igualmente, tal constatação adquire relevância ao considerarmos que tanto docência na educação básica (especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) é composta prioritariamente por mulheres quanto que, ainda hoje, as mulheres são as responsáveis, majoritariamente, pelo cuidado das pessoas com deficiência, nos diferentes espaços.

Esta pesquisa é feminista porque eu, enquanto pesquisadora, entendo-me situada, localizo o lugar social que ocupo e tento refletir a respeito do impacto disso sobre o grupo e sobre a pesquisa durante a realização do campo. Igualmente, entendo como situados/as os/as participantes, que constroem a pesquisa conjuntamente comigo. Situando a mim e a eles/as, compreendo que os resultados apresentados aqui são, também, parciais e localizados, dizendo

respeito a este contexto e a este grupo de forma específica. Logo, trago objetividade à pesquisa ao explicitar seus limites. Neste sentido, apoio-me em Haraway (1995, p. 21), que afirma:

Precisamos aprender em nossos corpos (...) como vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos, nas dimensões do espaço mental e físico que mal sabemos como nomear. Assim, de modo não muito perverso, a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades.

A objetividade, aqui, é pensada como localmente contextualizada, por isso limitada e parcial, bem como capaz de responsabilizar-se por suas assertivas. Parto, portanto, de uma ciência que fala a partir de um lugar delimitado, crítico, sendo ele muitas vezes constituído pela perspectiva das minorias, dos sujeitos subjugados, haja vista que eles “parecem prometer explicações mais adequadas, firmes, objetivas, transformadoras do mundo” (HARAWAY, 1995, p. 23).

A pretensão de isenção, a busca por uma postura neutra da pesquisadora – chamada por Haraway (1995, p. 18) de “poder de ver sem ser vista” –, com vistas à generalização dos resultados, a distinção radical entre conhecimento científico e senso comum (sendo este – que, muitas vezes, reflete um profundo saber popular – desvalorizado em detrimento daquele, considerado qualitativa e hierarquicamente superior) e a busca por grandes verdades explicativas são características de uma perspectiva científica fundamentada nos ideais iluministas. Grande parte da ciência produzida tanto no Brasil quanto no mundo ainda tem os pés fincados na modernidade, fundamentando-se em categorias como a racionalidade, objetividade e neutralidade. Deste modo, tal ciência reproduz e reafirma os sistemas de opressão, no lugar de assumir uma perspectiva emancipatória, conforme propõe Harding (1996, p. 11):

(...) as epistemologias, metafísicas, éticas e políticas das formas dominantes da ciência são androcêntricas e se apoiam mutuamente; que, apesar da crença no intrínseco caráter progressista da ciência (profundamente ancorada na cultura ocidental), a ciência atual está a serviço de tendências primordialmente retrógradas, e que a estrutura social da ciência, muitas de suas aplicações e tecnologias, suas formas de definir os problemas de investigação e de desenhar experimentos, seus modos de construir e conferir significados são não apenas sexistas, como também racistas, classistas e coercitivos no plano cultural¹¹ (tradução nossa).

¹¹ (...) las epistemologías, metafísicas, éticas y políticas de las formas dominantes de la ciencia son androcéntricas y se apoyan mutuamente; que, a pesar de la creencia en el intrínseco carácter progresista de la ciencia, (profundamente anclada en la cultura occidental) la ciencia actual está al servicio de tendencias primordialmente retrógradas, y que la estructura social de la ciencia, muchas de sus aplicaciones y tecnologías, sus formas de definir los problemas de investigación y de diseñar

Deste modo, tal concepção, ao contrário do que oficialmente se propõe, não é isenta e nem neutra, mas reforça as hierarquias sociais e reafirma o poder para sujeitos muito específicos: homens e brancos, segundo Haraway (1995) – e, aqui, eu amplio e atualizo a caracterização, afirmando que são, também, heterossexuais, cisgêneros, sem deficiência ou quaisquer outras diferenças que limitem suas capacidades corporais ou cognitivas.

Neste sentido, Sardenberg (2007) afirma que tal androcentrismo trouxe prejuízos para as mulheres, na medida em que foram caracterizadas como inferiores aos homens, ao mesmo tempo em que as relações de poder entre os sexos foram ocultadas pelas teorias e produções em ciências, que, ao contrário, contribuíram para reforçar não apenas as hierarquias de gênero, como também as demais hierarquias sociais. Tanto esta padronização do modelo de ciência quanto as concepções dela decorrentes foram e são, portanto, alvos de críticas dos estudos feministas.

Avaliar criticamente os modelos teóricos é importante, pois, segundo Lauretis (1989), teorias também são tecnologias de gênero – logo, produzem, disseminam e instalam representações de gênero. Esta autora destaca que, com exceção das teorias feministas, as demais tendem a assumir dois posicionamentos distintos: ou ignoram o gênero, ou o consideram como importante elemento, mas prendem as mulheres ao patriarcado. Ambos os modelos, seja por omissão em uma cultura androcêntrica, seja por postular a subalternidade da mulher em relação ao homem, reforçam, assim, as hierarquias de gênero, bem como as demais diferenças sociais.

Deste modo, ainda que não tenhamos intencionalidade ou mesmo clareza do processo, as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam e direcionam os nossos olhares enquanto pesquisadores/as contribuem para reafirmar hierarquias. Logo, o combate a esta perspectiva de ciência moderna é, também, um posicionamento político. Urge que estabeleçamos este debate de forma clara para que fomentemos espaços de discussão que promovam a emergência de epistemologias não apenas feministas, mas também não-brancas (indígenas, latinas, negras, amarelas), aleijadas, *queer*, decoloniais – ou seja, que tragamos à tona, cada vez mais, os saberes subalternos. Saberes estes historicamente apagados, tanto da academia quanto da cultura popular, que se refletem na invisibilização dos grupos sociais vulnerabilizados em virtude da disseminação de um ideal universal de homem. Este processo,

experimentos, sus modos de construir y conferir significados son no sólo sexistas, sino también racistas, classistas y coercitivos en el plano cultural.

de apagamento, marginalização e desqualificação dos conhecimentos de grupos e povos que não fossem pertencentes à América do Norte ou à Europa, ou que, mesmo sendo, fossem referentes aos grupos vulnerabilizados já citados, foi denominado por Santos (2013) de epistemicídio. Silenciar a voz e a cultura de grupos sociais e povos implica no apagamento deles enquanto possibilidades reais de vida.

Spivak (2010) caracteriza os sujeitos subalternos – ou subalternizados, para romper com a naturalização desta posição e explicitar o processo a que foram submetidos – como aqueles cujas vozes não podem ser ouvidas, ainda que falem. Ao tratar da subalternidade, a autora não se referiu especificamente às pessoas com deficiência, mas sua definição também as inclui, pois diz respeito aos grupos minoritários excluídos das relações de mercado, da representação política e legal, sem possibilidade de ascensão e pertencimento às classes detentoras do poder.

Estes sujeitos subalternizados, para Spivak (2010), têm seus discursos aprisionados pelas representações socialmente elaboradas em relação aos grupos aos quais pertencem. Logo, ainda que falem, não são realmente ouvidos. Precisam de alguém que pertença aos estratos majoritários e intermedeie suas reivindicações junto aos demais grupos sociais, sendo os/as intelectuais ou pesquisadores/as potenciais representantes.

Estes/as precisam ter clareza de que são partes constituintes das relações de poder que silenciam os/as subalternizados/as e que, por isto, não devem substituí-los/las. Assim, é importante que os/as pesquisadores/as não falem pelos grupos que representam, porque suas falas são também constituídas pelo discurso hegemônico, mas que deem visibilidade a eles, criando espaços de representação nos quais estas pessoas oprimidas possam ser afirmadas enquanto sujeitos e ser escutadas em suas manifestações. Falamos, portanto, de conexões, de constituir elos que abram passagem a novas possibilidades de compreensão do mundo e das relações: “não se trata, de modo algum, de falar pelos infelizes, de falar em nome das vítimas, dos supliciados e oprimidos, e sim de criar uma linha viva, uma linha quebrada” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 38). Tal ressalva faz-se premente na medida em que nos posicionamos a partir de uma episteme que privilegia uma ciência situada, implicada com a perspectiva dos sujeitos subjugados, conforme propõe Haraway (1995). Assim:

Ao escrever sempre se dá escritura a quem não a tem, mas estes dão à escritura um devir sem o qual ela não existiria, sem o qual ela seria pura redundância a serviço das potências estabelecidas. Que o escritor seja minoritário (...) significa que a escritura encontra sempre uma minoria que não escreve, e ela não se encarrega de escrever para essa minoria, em seu lugar, e tampouco sobre ela, mas há encontro onde cada um empurra o outro, o leva em sua linha de fuga, em uma desterritorialização conjugada (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 57, grifos dos/as autores/as).

Neste sentido, mesclada com os/as estudantes participantes desta pesquisa, busquei explicitar o protagonismo dos/as estudantes com deficiência, muitas vezes invisibilizados no processo da educação escolar, como forma de construir, com eles/as, um caminho que lhes possibilite ser, realmente, escutados/as pelos/as profissionais das escolas, em um âmbito mais imediato, e pela sociedade, de forma mais geral¹². Neste percurso, eu, enquanto pesquisadora, também fui atravessada e impactada pelas minhas vivências com eles/as nas escolas. Meu corpo brincou, correu, trabalhou, interagiu com os corpos deles/as. Meus desejos, utopias e cristalizações foram, também, colocados em cena na medida em que estas vivências me afetaram – e, conseqüentemente, afetaram a produção da pesquisa, tanto com eles/as, no cotidiano da escola, quanto em relação ao que se materializou, aqui, sob a forma de texto. E esta interferência, considerada problemática na perspectiva de uma ciência moderna, é parte constituinte do feminismo, uma vez que, conforme propõe Haraway (1995, p. 31-32), ele é afeito à ciência da tradução, que “é sempre interpretativa, crítica e parcial”.

O propósito foi que este meu entrelaçamento não ocultasse as vozes destes/as estudantes, uma vez que, enquanto pesquisadora, representei o estabelecimento tradicional de uma relação hierárquica já existente na escola – entre crianças e adultos/as, entre estudantes e professoras/es – com a qual tento romper. Contudo, entendo a magnitude da força desta hierarquia, resultante de toda uma história da escola enquanto instituição social. Esta relação pode ser exemplificada pelo fato de grande parte deles/as me chamar de professora, bem como de suas mães e avós referirem-se ao trabalho que desenvolvi com eles/as como “aula”. Tais referências aconteceram, ainda que estas mães e avós soubessem que eu sou psicóloga e apesar de os/as estudantes se relacionarem comigo de forma diferente da tradicionalmente estabelecida em sala de aula, com mais liberdade: sugerindo atividades, recusando-se com tranquilidade a fazerem algo que eu propunha, negociando modos e tempos de realização.

A perspectiva foi, portanto, de potencialização das vozes destes/as estudantes, em uma relação de composição deles/as comigo – o que se desenvolve através do estabelecimento de uma conexão parcial, definida por Haraway (1995, p. 27) como a capacidade “de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro”. Neste encontro, houve a busca pela produção de um conhecimento com eles/as, e não sobre eles/as, que importa porque, historicamente, as pessoas falam muito mais pelos indivíduos com deficiência do que com eles diretamente. Não os entendem, muitas vezes, como capazes de terem consciência de si e do mundo ao seu redor.

¹² Destaco, aqui, outros estudos recentes que também trabalharam na perspectiva de ouvir os/as estudantes com deficiência sobre suas experiências escolares: ANTUNES, 2012; SANTOS, 2017; GOMES, 2018.

Neste sentido, em conversa com uma das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre as relações que os/as adultos/as estabelecem com os/as estudantes com deficiência, ela trouxe um importante relato a respeito de um aluno com deficiência física que faz uso de cadeira de rodas e não fala¹³:

Sempre que ele chega ao atendimento, está agitado, alegre. Ele gosta de ficar no chão, gosta de ficar na sala de recursos, vai embora com tranquilidade. Ele sabe que vai para o AEE de manhã, assim como sabe que vai para a sala de aula à tarde. Na aula, fica sentado, tranquilo; no AEE, não para até ir para o chão, não quer ficar na cadeira, de jeito nenhum! Outro dia, sua avó chegou no atendimento contando que, assim que entrou na escola, ele ficou animado, agitado e ela percebeu, com isso, que ele sabia que iria para o AEE: “olha, só! Ele Pensa!” – foi a fala da avó, surpresa, ao relatar esta percepção para a professora, que respondeu: “é claro que ele pensa! Ele não é um vegetal!” (Diário de campo, 13/07/2018).

Tal compreensão a respeito das pessoas com deficiência é resultado de um processo de exclusão, tanto no Brasil quanto mundial, que perdurou por séculos e ainda hoje manifesta seus resquícios. Se não há o direcionamento de uma intencionalidade de comunicação para estes/as estudantes, há menos ainda a tentativa de escutar o que eles/as têm a dizer porque, frequentemente, acha-se que eles/as não têm, realmente, nada ou têm muito pouco para falar.

Assim, pesquisas que reverberem as vozes dos/as estudantes com deficiência constituem-se como importantes processos de produção do conhecimento, que podem vir a modificar os olhares direcionados para eles/as, bem como a possibilitar movimentações dos lugares que lhes são socialmente atribuídos. Esta inferência é fundamentada tanto em Lauretis (1989) quanto em Haraway (1995), que afirmam que a produção de conhecimento e as teorias são tecnologias, pois interferem nos campos de significação social referentes a estes sujeitos, produzem, promovem e implantam modos de ver. Elas podem tanto reiterar a ideia de passividade atribuída a eles/as quanto modificar este lugar, trazendo-lhes para o protagonismo. Assim, teorias, enquanto tecnologias, definem quais são aqueles/as que têm seus conhecimentos reconhecidos e a quais este direito é negado: “Tecnologias são práticas habilidosas. Como ver? De onde ver? Quais os limites da visão? Ver para quê? Ver com quem? Quem deve ter mais do que um ponto de vista? Nos olhos de quem se joga areia? Quem usa viseiras? Quem interpreta o campo visual?” (HARAWAY, 1995, p.28). Estes questionamentos trazem à tona, novamente, a necessidade de enxergarmos – ou de tornarmos visíveis – as práticas de epistemicídio,

¹³ Este estudante não foi um dos participantes desta pesquisa. O que concerne a ele, aqui, diz respeito unicamente ao relato da professora.

proposto por Santos (2013), bem como de reconhecermos a necessidade de trabalharmos na perspectiva dos saberes subalternos.

1.5 “Caminhante, não há caminho,/faz-se caminho ao andar...”¹⁴: sobre contar histórias, traçar rotas, criar mapas, cartografar.

Para caracterizar este estudo, não basta contextualizar a pesquisa: é necessário tratar do método. Uma ciência que busque o olhar de baixo, comprometida com o desvelar das amarras sociais que hierarquizam corpos e vidas, atribuindo valores, lugares e poderes diferenciados a diferentes grupos, não pode ser desenvolvida a partir de métodos e pressupostos tradicionais. Para sermos capazes de nos permitir atravessar pelos olhares dos grupos vulnerabilizados, precisamos buscar uma compreensão que aconteça com todo o nosso corpo, em que sintamos nas vísceras o impacto das vivências dos/as participantes da pesquisa, ainda que ocupemos um lugar outro e que busquemos uma conexão parcial. Precisamos aprender a olhar com nossos músculos, a escutar com os pulmões, a perceber com o fígado, a respirar com os nossos poros. Precisamos descondicionar nossa visão – seguindo com a metáfora de Haraway (1995) –, tão (con)formada pelos modelos higienistas e binários que nos distanciam daqueles/as (com) que(m) pesquisamos, que tende a uma onisciência e que, conseqüentemente, sofre de hipermetropia. Precisamos colocar nosso corpo todo para jogo, sendo este um corpo sensível a ser afetado por inteiro.

Assim, sigo com Haraway (1995) na compreensão de que devemos abandonar o olho que tudo vê em busca de um olhar localizado. Para além daquilo que pode ser visualmente captado, junto-me à Rolnik (2016) na aposta de buscar também a intensidade dos afetos que circulam e que ganham expressão, materializando-se naquilo que é visto. Precisamos tentar perceber não somente os estados, mas os processos de transformação. Porque há energia e intensidades provindas dos corpos, há potência que transforma, que desengessa e que pode ser apreendida, que pode ser desenhada, desde que sempre compreendida como um fluxo imparável, que já deixa de ser e se compõe outro no momento em que o captamos. É afeto que circula criando movimentos.

¹⁴ Antônio Machado (1999)

Neste sentido, trabalhei, no desenvolvimento desta pesquisa, ancorando-me em Deleuze e Guattari. Eles rompem com a perspectiva humanista, que preconiza a centralidade das relações no indivíduo, entendido a partir da sua racionalidade, da consciência e/ou de uma constituição psíquica individualizada, de uma interioridade do sujeito – que é, conseqüentemente, separado do mundo no qual se insere. Eles propõem, deste modo, o olhar para o indivíduo a partir de uma permeabilidade das fronteiras, chegando à constituição de uma zona de indiscernibilidade entre o eu e o mundo, em que a composição de cada pessoa e de cada qualquer outra coisa neste universo passe a ser entendida a partir de conexões, linhas, fluxos, velocidades e lentidões. Trata-se do preterimento de uma ontologia, da discussão referente ao que é o ser, o sujeito, em favor do estabelecimento de conexões, do devir (ou seja, da substituição do *É* pelo *E*), atingindo a gagueira (*E... E... E...*), que indica a multiplicidade das composições efetuadas e dos agenciamentos constituídos (DELEUZE e PARNET, 1998; ZOURABICHVILI, 2016).

Deleuze e Guattari (2011b, p. 18) afirmam que “não existe enunciação individual nem mesmo sujeito de enunciação” e, deste modo, abandonam a compreensão de sujeito individuado, estabelecido *a priori*, bem como de uma subjetividade pensada interiormente a ele, como expressão dos seus gostos e anseios pessoais. Tal fato abre espaço para se pensar a subjetividade como produção coletiva, fabricada socialmente. Assim:

a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo não se cola absolutamente a essa representação do indivíduo. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos históricos. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 32).

Há, portanto, agenciamentos coletivos que interpelam os indivíduos e produzem suas subjetividades ao conectarem interior e exterior, formando uma zona de simbiose, de cofuncionamento, “que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 65) e constitui, assim, algo distinto da simples junção de tais elementos. Para Zourabichvili (2016), a imagem que temos do “eu” (individuado e interior), a forma como compreendemos cada um/a de nós, enquanto sujeitos, é, na verdade, efeito deste processo, tornando ilusória a compreensão de que no sujeito se encontra a origem dos desejos e dos pensamentos e de que ele reage a um mundo exterior a si. Assim, “o desejo não é (...) interior a um sujeito, tampouco tende para um objeto: é, estritamente, imanente a um plano ao qual ele não preexiste, a um plano que precisa ser construído, onde partículas se emitem, fluxos se conjugam” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 105) – plano este chamado de consistência, que constitui a referida zona de indiscernibilidade

entre os elementos, possibilitando a conexão entre eles e a composição de multiplicidades que formam os agenciamentos.

Logo, para Deleuze, o indivíduo só se constitui ao se agenciar. Os agenciamentos são, portanto, as articulações que produzem continuamente a existência daquilo que se encontra no mundo ao conectarem fluxos semióticos, materiais e sociais (DELEUZE e GUATTARI, 2011a; ZOURABICHVILI, 2004). Nesta conexão, ao interligar elementos tão distintos e fazer com que entrem em operação, há a constituição da multiplicidade: de algo que se produz no encontro entre eles, no entremeio, resultante de uma composição que se difere da simples junção dos elementos ou do predomínio de um sobre o outro (DELEUZE e PARNET, 1998; HUR, 2019). Na medida em que há um aumento de conexões, as dimensões envolvidas nestes encontros crescem, mudam de natureza, constituem-se qualitativamente outras e isto caracteriza o agenciamento (DELEUZE e GUATTARI, 2011a).

Deleuze e Guattari (2011b) estabelecem que os agenciamentos são formados por uma tetravalência: por dois eixos, perpendiculares entre si, sendo cada eixo constituído por duas partes. O eixo horizontal diz respeito aos conjuntos de transformações corpóreas e incorpóreas sofridas pelos corpos ao se agenciar: de um lado, as atribuídas aos corpos referem-se às fusões, ações, misturas, distanciamentos e aos afetos¹⁵ transmitidos entre eles; de outro, as incorpóreas constituem os acontecimentos, referem-se aos enunciados e ao que eles produzem nos corpos. Estas, chamadas também de formas de expressão, são produzidas pelo agenciamento coletivo de enunciação. Aquelas, nomeadas formas de conteúdo, são constituídas pelo agenciamento maquínico.

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros. (...) E, da mesma forma, em seu aspecto coletivo ou semiótico, o agenciamento não remete a uma produtividade de linguagem, mas a regimes de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 33).

Pensemos, por exemplo, os agenciamentos maquínicos no contexto da escola. Esta é composta por um agenciamento que aglutina diferentes corpos: estrutura física, professoras/es,

¹⁵ Deleuze e Guattari, ao tratarem dos afetos, não se referem aos sentimentos, como popularmente consideramos ao nos referirmos a esta palavra. Eles partem de Espinoza e entendem os afetos como forças que atingem os corpos e alteram (aumentam ou diminuem) suas potências de existir. Assim: “os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria)” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 73-74).

estudantes, responsáveis por eles/as (pais, mães, avós), a equipe gestora e as diretrizes que orientam e/ou regulam os processos educativos. O agenciamento docente é constituído pela mistura de corpos da pessoa-professor/a, de seus materiais de estudo e planejamento das aulas (livros, computador, internet, outros/as professores/as ou coordenadores/as com os/as quais compartilha experiências); dos recursos que tem disponíveis em sala (quadro negro e giz, lousa digital, computador com datashow, fotocópias de atividades). O agenciamento estudante com deficiência física pode, por exemplo, ser constituído pelo conjunto: a criança ou o adolescente, a cadeira de rodas, estagiária¹⁶ que o/a acompanha, os materiais pedagógicos, recursos de tecnologia e mobiliários adaptados para seu uso.

A esse respeito, trago um excerto da entrevista que realizei com a mãe da estudante Morango Sardento, no qual ela apontou a referência constante que sua filha fazia à estagiária, associando-a ao seu processo de estudo:

Molise: Você acha que deu diferença?

Mãe da Morango Sardento: Vixe! Nem se compara! Ela se concentrou mais [...] na escola. Ela fica sentadinha, não fica passeando mais. Porque a Margarida¹⁷ exige, impõe pra ela, sabe? E tá certo, [...], porque senão ela já era... tem que obedecer. [...]

Molise: E como você percebe que ela enxerga a Margarida, que ela vê isso de ter alguém acompanhando ela o tempo todo?

Mãe da Morango Sardento: Eu acho que ela acha a Margarida a professora dela... porque ela tem muito quê com a Margarida: “Ida, Ida...”. Tudo o que ela vê, ela fala “Ida”... Eu acredito que ela sabe que a Margarida tá ali pra acompanhar ela, pela atitude dela, pela reação dela falar comigo, entendeu? Quando ela vem na sala, ela põe o material na cadeirinha dela e fica: “Ida!” (Diário de campo, 09/07/2018).

A estagiária passou, portanto, a ser tão importante na experiência de estudo da Morango Sardento que a aluna, que fala apenas algumas palavras, falava seu nome ao indicar para a mãe a realização de atividades e a permanência em sala. A relação entre Margarida e Morango Sardento alterou a experiência escolar da estudante. Constituiu-se, ali, um agenciamento.

A face incorpórea do agenciamento, que constitui o agenciamento coletivo de enunciação, é composta pelos enunciados, pelas narrativas, pela linguagem. Esta não tem como função primordial a comunicação em si, “não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 12). Tal relação não é

¹⁶ Na Rede Municipal de Ensino, segundo orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aqueles estudantes com deficiência que necessitam de apoio constante nas atividades de locomoção, higienização e alimentação, bem como aqueles que têm transtorno do espectro autista e necessitam de apoio também na comunicação, são acompanhados, durante o período de aulas no ensino comum, por uma estagiária, que cursa alguma licenciatura ou psicologia.

¹⁷ Nome fictício atribuído à estagiária, com a finalidade de resguardar sua privacidade.

necessariamente constituída a partir do uso do modo imperativo na fala (no ato de dar ordens, como: “coloque a caneta sobre a mesa”), mas também em função de uma obrigação social estabelecida para um conjunto de enunciados ou das transformações que eles imputam aos sujeitos – processos estes chamados de atos imanentes à linguagem, que constituem as palavras de ordem.

Deste modo, perguntas, mesmo as mais simples, atribuem implicitamente ao/à interlocutor/a a obrigação de responder ao questionamento, pois, em nossa sociedade, a ação de não o fazer é considerada falta de educação e desrespeito. Igualmente, no contexto da nossa cultura, dizer “eu te amo” não se refere apenas à comunicação de um sentimento a alguém, mas envolve, no/a ouvinte, a criação de um novo mundo, repleto de expectativas e sonhos (no caso de um início de relacionamento) ou reforça a submissão do/a cônjuge (em situações, por exemplo, de relacionamentos abusivos). Assim, uma declaração de amor pode ser também uma promessa ou um aprisionamento. A ação das palavras de ordem foi também exemplificada por Deleuze e Guattari (2011b, p. 19):

Quando Ducrot se pergunta em que consiste um ato, ele [...] dá como exemplo a sentença do magistrado, que transforma o acusado em condenado. Na verdade, o que se passa antes – o crime pelo qual se acusa alguém – e o que se passa depois – a execução da pena do condenado – são ações-paixões afetando os corpos (corpo da propriedade, corpo da vítima, corpo do condenado, corpo da prisão); mas a transformação do acusado em condenado é um puro ato instantâneo ou um atributo incorpóreo, que é o expresso da sentença do magistrado.

Há, portanto, uma alteração nos corpos a que se referem as palavras de ordem, que deixam de ser o que eram e se transformam em outros no momento exato da enunciação. Tratam-se de “transformações incorpóreas que se atribuem imediatamente aos corpos, nessa ou naquela sociedade” (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 20). São acontecimentos.

A este respeito, apresento, abaixo, um fragmento do registro do diário de campo da pesquisa subsequente ao momento em que Deadpool se queixou das atividades que a professora lhe passava, por serem desenhos:

Deadpool: Eu fico fazendo tarefa de criança... [...]

Ludmilla: Você tem tarefa diferenciada?

Molise: Tem... Você tem, não tem, tarefa diferenciada?

[Deadpool negou com a cabeça]. [...]

Ludmilla: O Leandro e o Joaquim¹⁸ faz [atividades diferenciadas] na minha sala.

Molise: É?

Ludmilla: Eles é normal, só que o Joaquim tem preguiça.

Deadpool: Eu sou normal, também! (Diário de campo, 19/06/2018).

¹⁸ Nomes fictícios, para resguardar as identidades dos adolescentes, colegas de turma, referidos pela Ludmilla.

Ao afirmar-se como “normal” e negar a realização de atividades diferenciadas, Deadpool posicionou-se num campo de igualdade aos/às demais estudantes, atribuindo a si o mesmo potencial de aprendizagem concedido a eles/as. Não permitiu, portanto, seu deslocamento a um campo de diferenciação – haja vista que a diferença, em nossa sociedade normativa, é estigmatizada –, ainda que tenha criticado anteriormente a atribuição de outras atividades feita pelos/as professores/as, chamando-as de “tarefa de criança”. Neste sentido, valeu-se de um ato de linguagem. Fez uso de uma palavra de ordem.

As formas de conteúdo e de expressão não têm, entre si, uma relação de causalidade ou uma hierarquização estabelecida – impossibilitando, com isso, que uma seja representação da outra ou que uma se transforme na outra. Ao contrário, sendo independentes entre si, formas de conteúdo podem intervir nas de expressão, assim como o contrário, possibilitando mudanças, mas seguindo ambas distintas uma da outra. Quando tais mudanças resultam na estabilização delas, reforçam-nas, estratificam-nas, temos a territorialização – se não, temos desterritorialização. Estas são as duas partes que compõem o segundo eixo do agenciamento, que é vertical.

Tal eixo, que explicita a importância da geografia na composição da obra de Deleuze e Guattari, estabelece que tanto a composição do que há no mundo quanto os processos de mudanças efetuam-se em uma relação semelhante àquela estabelecida entre os povos e os territórios que habitam. Assim, os grupos podem habitar e compor um local, estabilizar-se nele, criar estruturas que possibilitem o desenvolvimento da vida em comunidade e, portanto, uma fixação neste espaço. Também podem habitá-lo de forma mais temporária, provisória, ocasional, fazendo com que os vínculos sejam menos sólidos e algumas mudanças possíveis. Desta forma, com maior ou menor fixidez, as pessoas ou os grupos se apropriam do território – processo este que Deleuze e Guattari denominam territorialização.

Mas estes povos, mesmo depois de assentados, podem também esvair-se, levantar acampamento, desfazer as organizações que haviam estabelecido até então e perambular, em uma errância, em busca de outros pousos. Tal movimento constitui a desterritorialização. No momento em eles decidem se estabelecer em outros novos espaços, acontece a reterritorialização. Para Deleuze e Guattari, tais territórios não são apenas necessariamente físicos, mas existenciais:

Inspirado antes na etologia do que na política, o conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem

e protege do caos. [...] O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência (pontos de angústia, de vergonha, de inibição), ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência (ZOURABICHVILI, 2004. p. 23).

Neste segundo eixo, há, portanto, por um lado, a territorialização e a reterritorialização, que sedimentam, que estratificam processos e fluxos. Por outro lado, há a desterritorialização, que implica no desfazimento de mundos, na produção de mudança, no aumento de potência com o rompimento das certezas.

Articulando os dois eixos dos agenciamentos, temos, por conseguinte, os agenciamentos maquínicos do desejo e os agenciamentos coletivos de enunciação, ou as formas de conteúdo e de expressão, operando a solidificação de territórios ou a decomposição deles. São estas relações que produzem a multiplicidade e, portanto, a existência daquilo que há no mundo. Deste modo:

Há o primado de um agenciamento maquínico dos corpos sobre as ferramentas e sobre os bens, primado de um agenciamento coletivo de enunciação sobre a língua e sobre as palavras. E a articulação dos dois aspectos do agenciamento se faz pelos movimentos de desterritorialização que quantificam suas formas. É por isso que um campo social se define menos por seus conflitos ou por suas contradições do que pelas linhas de fuga que o atravessam (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 34).

Movimentos de territorialização e desterritorialização são efetuados por linhas de diferentes naturezas, que atravessam e compõem indivíduos e grupos: uma dura, uma maleável e uma abstrata. A primeira, denominada linha de segmentaridade dura ou linha molar, opera a territorialização, estabelece os limites dos territórios e, com isso, diz exatamente aquilo que é e aquilo que não é. Diferencia grupos, coisas, pessoas. Define, classifica e, neste processo, traz seguranças e certezas. Organiza e estrutura a vida em sociedade, estabelece os caminhos considerados certos, adequados e traz a noção de identidade para os indivíduos (DELEUZE e PARNET, 1998; DELEUZE e GUATTARI, 2012a; ROLNIK, 2016; HUR, 2019).

Rolnik (2016) afirma que esta linha é a única visível, constituindo a materialização das formas de expressão conduzidas pelos afetos. Ao contrário das outras, ela é estável, ainda que esta durabilidade seja limitada no tempo – pois ela é desestabilizada pelas linhas de fuga, que criam novos territórios –, e constitui a nossa identidade. É ela que é captada quando trabalhamos com a racionalidade, no nível das representações, buscando entender no lugar de acompanhar – o que mostra a limitação da nossa análise, enquanto pesquisadores/as, ao ignorarmos a existência e a ação das outras duas linhas existentes.

Deleuze e Parnet (1998) esclarecem que a linha molar apresenta diferentes elementos que compõem sua forma de agir nos agenciamentos de que faz parte. Assim, ela opera uma divisão binária, que conforma nossos modos de entender o mundo e de agir sobre ele, distinguindo tudo o que existe: público-privado, homem-mulher, criança-adulto, classe trabalhadora-burguesia, pessoas brancas-pessoas negras, brasileiro-estrangeiro, pessoas com deficiência-pessoas sem deficiência, dentro-fora. Não há permeabilidade nem fluidez entre os segmentos, fazendo com que esta divisão seja, também, dicotômica, excludente – é a linha do “ou... ou...”: ou se está em um lado da divisão, ou em outro. Tais distinções são constituídas por dispositivos de poder, que organizam “os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 150). Estão, ainda, estabelecidas sobre um plano de organização, responsável por ajustar possíveis movimentos dissidentes à ordem estabelecida.

A segunda linha, denominada molecular ou de segmentaridade flexível, é também estratificada, mas em menor proporção do que a anterior. Por isto, é mais maleável, permitindo curvas, desvios. Rompe com a binariedade e possibilita a permeabilidade das fronteiras, a confusão, o surgimento de algo que não resulta da articulação dos polos anteriores: trata-se da irrupção de devires, da criação da diferença – de uma sexualidade que rompe com os padrões heteronormativos; de uma trajetória de vida que foge, por exemplo, da regra tradicional do nascer em uma família – ir para a escola – trabalhar – casar – ter filhos; de um vivência da deficiência pautada no protagonismo e não na submissão (DELEUZE e PARNET, 1998; HUR, 2019). Contudo, Deleuze e Guattari (2012a) destacam que, assim como esta linha opera por fluxos de desterritorialização, também pode possibilitar processos de reterritorialização, que reafirmam a rigidez dos estratos.

Por fim, a linha de fuga não se constitui enquanto linha em si, não apresenta qualquer forma de segmentaridade, mas se compõe enquanto fluxos e velocidades que implodem os segmentos em função de tamanha potência gerada. É, portanto, uma linha abstrata, mas não menos real que as duas anteriores. Opera processos de desterritorialização responsáveis por conduzir à transformação dos estados de coisas e relações em algo que não existia anteriormente: faz fugir os mundos existentes até então. Rompe com os estratos e possibilita a criação de algo completamente novo, a produção de novas realidades, de acontecimentos (DELEUZE e PARNET, 1998; DELEUZE e GUATTARI, 2012a; HUR, 2019).

As três linhas não param de se misturar e interferir – potencializando, bloqueando, entrecruzando – umas sobre as outras na produção dos agenciamentos.

De todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 83).

Deste modo, com o meu ingresso nas escolas, para a realização da pesquisa de campo, diversos processos entraram em agenciamento. Assim, os corpos das escolas se mesclaram com o meu corpo de pesquisadora. Em uma educação que se propõe inclusiva, a presença dos/as estudantes com deficiência ainda é, em geral, preterida, mesmo que de forma não declarada. Logo, enquanto o discurso oficial pauta a necessidade de aprendermos a trabalhar com todas as pessoas, os enunciados emaranhados na cultura ainda são segregadores. Os corpos das crianças e adolescentes com deficiência muitas vezes incomodam e reforçam, com frequência, a ideia de que eles não pertencem àquele espaço, sendo este não pertencimento maior quanto mais eles se diferirem dos padrões normativos. Mas a inclusão e a abertura da sociedade como um todo para iniciar um processo de questionamento das relações de poder assegura a estas crianças e adolescentes o direito de estar na escola. Há uma disputa de forças implícita e intensamente estabelecida aí. Corpo da escola, corpos dos/as professores/as, corpos dos/as estudantes, corpo da pesquisadora. Cada professor/a responsável pela condução dos processos de ensino-aprendizagem de mais de vinte/vinte e cinco estudantes por turma, muitas vezes sozinhos/as. Circulam discursos tomados pela angústia motivada pela dúvida sobre como trabalhar com aqueles/as que diferem tanto do padrão. A normalização se impõe como regra tácita e produz insegurança diante das diferenças, apesar de o discurso da inclusão vigorar oficialmente. A presença dos/as estudantes com deficiência afeta, incomoda, tumultua, desestabiliza, desterritorializa. Não se implicar, ou se implicar pouco, com estes/as estudantes também é uma queixa presente no cotidiano das escolas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, havia estudantes que não oralizavam. Havia estudantes que batiam, que corriam, que fugiam. Profissionais de apoio da escola e mães de outros/as alunos/as sentiam medo quando estes/as, que batiam, aproximavam-se. Seus corpos eram afetados pela emersão do antigo discurso da falta de controle daqueles/as que não performam o padrão de intelectualidade dominante. Também havia aqueles/as estudantes que, de diferentes maneiras, adaptavam-se – ou que não davam trabalho, ainda que os processos de aprendizagem estivessem aquém do esperado, considerando idade e ano de escolarização. Havia a revisão de literatura que fiz para a escrita da minha dissertação, durante o mestrado, que ecoava em minha cabeça: dependendo da forma como a inclusão é feita, pode aumentar o

preconceito das pessoas sem deficiência em relação às aquelas que a têm. Havia a minha atuação profissional, durante os doze anos anteriores, afirmando a necessidade de uma escola que acolhesse a todas as pessoas, bem como o direito de crianças e adolescentes com deficiência acessarem este espaço e de aprenderem.

Professores/as não sabiam mais o que fazer para tentar trabalhar com alguns/mas dos/as estudantes que não paravam, que batiam, que divergiam consideravelmente do padrão. Conversávamos, discutindo possibilidades de intervenções com as famílias e com estes/as alunos/as. Iniciei os grupos de trabalho da minha pesquisa com os/as adolescentes que tinham deficiência e encontrei bastante dificuldade com alguns/mas deles/as. Comecei a questionar-me sobre se estes/as estudantes deveriam mesmo estar na escola, ou se deveriam estar enturmadados por critério de idade: os fluxos deram lugar ao domínio da molaridade, em mim, enrijecendo-me. Uma das professoras do AEE contou-me, depois de alguns meses, que a minha presença na escola e as nossas conversas contribuíram para a redução da sua insegurança e para o desenvolvimento de um olhar de potência direcionado a estes/as estudantes, que a fez conseguir visualizar alternativas de trabalho. Enquanto esta professora do AEE passou por processos de desterritorialização e criação de novos territórios, mais potentes, neste encontro comigo e nos encontros dela com as/os estudantes, eu vivenciei, durante o meu ingresso nas escolas, de forma muito forte, uma angústia causada pela reestratificação, pelo endurecimento das linhas, por processos de territorialização bastante fortes pautados na corponormatividade. Tais movimentos foram, posteriormente, flexibilizados, mas, no início da pesquisa, atingiram-me fortemente.

Temos, deste modo, linhas molares da corponormatividade, da busca pela normalização, da escolarização tradicional sendo afetadas pela perspectiva da educação inclusiva, que se compõe como uma linha molecular que aciona processos de questionamentos e desterritorialização. A presença dos/as estudantes com deficiência nas escolas agencia, por um lado, processos criativos, de ressignificações e produção de encontros potentes e, por outro, cristaliza, ou reaviva cristalizações, endurecimentos, cujo risco incide em culminar na acentuação de uma perspectiva que reafirme a cisão entre nós (pessoas sem deficiência) e eles/as (pessoas com deficiência).

Tais movimentos revelam a complexidade dos processos e a necessidade de os compreendermos imbricados em uma rede de relações, uma vez que “a linha de fuga de alguém, grupo ou indivíduo, pode muito bem não favorecer a de um outro; pode, ao contrário, barrá-la, interdita-la a ele, e lançá-lo ainda mais em uma segmentaridade dura” (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 86). Nesta perspectiva, a cartografia consiste no estudo destas linhas,

através do mapeamento das redes de relações – ou rizomas – que elas compõem, em grupos ou indivíduos (DELEUZE e PARNET, 1998).

Cartografar é acompanhar percursos, é traçar os processos e movimentos de transformação conforme eles acontecem (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015a). É buscar observar a composição e o desfazimento das paisagens psicossociais, dos mundos, com a formação de outros mundos – que se constituem pegando delírio¹⁹ nas intensidades –, compostos por campos de forças e fluxos que conformam os afetos (ROLNIK, 2016).

Para Rolnik (2016, p. 12), devemos nos deixar afetar pelo outro – sendo este outro não apenas humanos, como também animais, meio-ambiente, tecnologia ou ainda outros elementos da cultura – tornando-nos vulneráveis, para que “o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens preestabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos territórios de existência”. Ao nos permitirmos afetar, este outro passa também a fazer parte de nós e, então, constitui-se um espaço de entrelaçamento e fusão que dilui as fronteiras entre corpo e mundo e compõe a nossa subjetividade.

No entanto, o processo de nos tornamos sensíveis às linhas e forças que atravessam e compõem os corpos exige que nos vinculemos de outras formas com todo o ambiente em que nos inserimos. Precisamos habitar o território, que é existencial – ou seja, diz respeito à expressividade das forças que atuam no encontro dos corpos (ALVAREZ e PASSOS, 2015). Acessar o plano das intensidades exige-nos desaprender:

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) o modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) porque é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
- d) que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
- e) como pegar na voz de um peixe
- etc
- etc
- etc

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios (BARROS, 2016c, p. 15).

Precisamos desaprender, ainda, a ideia de que há uma realidade, exterior às pessoas, que é possível de ser captada e que pode ser descrita, sem que isto a afete. Tal impossibilidade consiste no fato de que a linguagem se constitui por meio de palavras de ordem e cria mundos

¹⁹ “No descomeço era o verbo./ Só depois é que veio o delírio do verbo./ O delírio do verbo estava no começo, lá onde/ a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona/ para cor, mas para som./ Então se a criança muda a função de um verbo, ele/ delira [...]” (BARROS, 2016c, p. 17, grifos do autor).

(reforça, antecipa, posterga, sugestiona, modifica aquilo que se propõe a relatar), fazendo com que não haja representação que não seja, em si mesma, intervenção.

Neste sentido, trago um excerto dos registros do caderno de campo referente a um dos encontros desenvolvidos na pesquisa em que reproduzi uma conversa que tive com a estudante Carinha de Anjo a respeito de uma atitude disruptiva sua, no dia anterior, de recusa de realizar as atividades que a professora havia passado. Estas atividades eram diferenciadas, específicas para ela e ela exigia fazer as mesmas tarefas passadas para o restante da turma.

Molise: Fala pra mim o que aconteceu ontem! Me conta essa história!

Carinha de Anjo: Eu queria copiar... não queria pintar...

Molise: Não queria pintar? A professora tinha passado desenho de pintura pra você fazer?

Carinha de Anjo: É, mas... é que a outra... aquela lá que cuida do XXX, né? [aqui, ela se referiu à estagiária que cuida de outro estudante com deficiência em sua sala] Ela trouxe aquela atividade quando eu tava tentando copiar.

Molise: Você estava copiando do quadro e ela trouxe atividade pra você? E por que você não queria pintar?

Carinha de Anjo: Eu gosto de pintar, mas eu não gosto de pintar na escola. Eu gosto de pintar só na igreja (Diário de Campo, 29/06/2018).

Ao relatar o que havia acontecido no dia anterior, Carinha de Anjo não apenas me contou o motivo da sua insatisfação, que eclodiu na sua recusa veemente à realização da atividade proposta pela professora e/ou pela estagiária. Não se tratou, aqui, de descrever um fato, de forma isenta. Ao me responder, Carinha de Anjo interveio: denunciou a inabilidade da escola para trabalhar com os/as adolescentes que apresentam níveis e processos de aprendizagem diferentes do esperado, bem como o preterimento da ludicidade na consideração dos processos de ensino-aprendizagem.

Devemos, pois, abandonar a busca pelo entendimento, pela representação, para procurarmos sentir, acompanhar os movimentos e as vibrações que emanam de cada corpo, constituem processos e se expressam em comportamentos. Tal abandono se justifica, pois, conforme afirma Rolník (1997 *apud* MORAES JÚNIOR, 2011), a busca pela identidade e pela compreensão se constitui como um movimento da nossa consciência com vistas a organizar a vida e o mundo, em busca de segurança e estabilidade. Contudo, tal solidez é ilusória e enrijece os fluxos e o dinamismo dos acontecimentos que constituem e transformam as subjetividades. Com isso, não comporta a diferença, não lida com o que lhe é estranho, nem suporta o desconforto que tal desconhecimento possa gerar. Para a cartografia, logo, este se trata de um dos planos de análise possível – o mais rígido deles –, sendo formado por linhas duras, que classificam, hierarquizam e homogeneízam os fluxos de vida (ROMAGNOLI, 2009). Restringir as leituras do campo social a ele é, pois, realizar uma análise reducionista. Assim, Kastrup e

Passos (2013, p. 274) afirmam que é melhor não atendermos às reivindicações de cunho identitário:

Melhor poder ser singular, se fazendo por diferenciação e construindo um futuro inventivo. Nesse raciocínio, há uma positividade de supostos defeitos e imperfeições que, ao instaurar rugosidades e descontinuidades no contínuo uniforme e homogêneo, são capazes de produzir variações.

Logo, intensidades fluem, impactam, escorrem, enquanto representações limitam, enclausuram, enrijecem. Manoel de Barros (2016c, p. 15) traz esta discussão com sua poesia e nos ensina que é necessário “desinventar os objetos. O pente, por exemplo. É preciso dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha”, pois “o verbo tem que pegar delírio” (BARROS, 2016c, p. 17). Ou ainda, falando sobre a sua poesia:

- Difícil de entender, me dizem, é a sua poesia, o senhor concorda?
 - Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender mas para incorporar. Entender é parede: procure ser uma árvore. (BARROS, 2016a, p. 43)

Assim, precisamos buscar a visão para além do que os olhos podem ver, com uma postura de abertura à experiência, que pode nos conduzir ao encontro com o inesperado, a processos de desterritorialização. Precisamos, portanto, fazer uma cartografia.

O/a cartógrafo/a busca apreender o movimento decorrente da tensão entre fluxo e representação, entre as intensidades e o que é palpável. Este embate, incessante e inevitável, gera estranhamento e crise por não possibilitar expressar sensações que não cabem nas representações atuais. Tal conflito, contudo, é fonte potente da inventividade, que conduz à criação de novas paisagens territoriais (ROLNIK, 2016).

Desta forma, para conseguirmos ascender ao olhar de baixo – e isto, que parece contradição, é uma composição proposital –, precisamos romper com a racionalidade como centro do conhecimento e nos permitir afetar-nos. Deixemos aflorar nossa sensibilidade para que conheçamos ao nível dos afetos – “que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2016, p. 18). Não nos detenhamos na busca pelo entendimento, que pressupõe um olhar de cima e de fora, bem como o reconhecimento de um mundo, de uma realidade e uma exterioridade preexistentes, anteriores ao sujeito (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015b). Assim, segundo Rolnik (2016, p. 66), a busca pelo verdadeiro é um falso problema, pois não há “nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão”. Logo, o questionamento

que precisamos fazer refere-se ao quanto permitimos que elas se expressem ou ao quanto as aprisionamos. E é neste movimento de passagem, de criação coletiva que os contornos da realidade ganham forma.

Eu, enquanto pesquisadora, coloco-me na posição de aprendente deste método que é, para mim, tão novo e tão diferente. Nos anos de estudo que percorri ao longo deste doutorado, tenho tentado comunicar-me com a minha sensibilidade, com a minha visceralidade, com as artes, com a literatura, com aquilo que me toca ou que me impacta mesmo que eu não saiba muito bem definir o que é ou por quê. Afirmo, sem dúvida alguma, que estas são áreas que estiveram atrofiadas em mim ao longo de muitos anos – talvez quinze – em função de uma formação inicial endurecida pela excessiva racionalidade. Quase perdi meu *divinare*²⁰! Neste processo de desterritorialização, de desfazimento do meu mundo e de construção de outros novos em mim, exercitei o desprendimento da busca pelas explicações. E é neste sentido que me entendo como aprendente de cartógrafa que tenta fazer um esboço de cartografia do trabalho com os estudantes com deficiência, em busca de traçar seus movimentos do desejo, suas vivências, contentamentos e descontentamentos com e na escola. Logo, esta é uma cartografia da minha experiência como pesquisadora no encontro com estes sujeitos.

Um importante aprendizado da cartografia é o lidar com o imprevisto, com o improvisado, com o não planejado, uma vez que o cartógrafo deixa-se guiar pelos movimentos que surgem no campo, em uma postura de receptividade e abertura. Não há um caminho previamente traçado ou uma metodologia definida que deva ser seguida à risca porque não há como conhecermos a realidade antes de estarmos inseridos nela, antes de a pesquisarmos, antes de a construirmos coletivamente. Logo, a cartografia se constitui enquanto um caminhar que traça, ao longo do percurso, suas metas. Ou, como diria Antônio Machado (1999): “Caminhante, são tuas pegadas/ o caminho e nada mais;/ Caminhante, não há caminho,/ faz-se caminho ao andar....”.

Antes mesmo de pensarmos no percurso, a cartografia é “um método para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015a, p. 11) pelo/a pesquisador/a. Trata-se de uma atitude de abertura à experiência, ao encontro com o novo que se constitui enquanto objeto da pesquisa – um objeto que, ao invés de ter uma postura passiva, é também ativo na composição do território, de maneira conjunta com o/a pesquisador/a. Este/a, aberto/a que está à experiência, entende que o processo pode ser inicialmente confuso e que o percurso adquire consistência ao longo do tempo. Assim, adentra

²⁰ “Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: *divinare*” (BARROS, 2016b, posição 277).

o campo com objetivos norteadores da pesquisa, mas que não são estáticos, fechados. Os contornos passam a ser delineados em uma relação conjunta, que faz com que a atitude anteriormente referida esteja relacionada também a uma postura de composição e implicação com os territórios que conjuntamente são estabelecidos, com a realidade construída nas interações, nos encontros com os/as participantes (ALVAREZ E PASSOS, 2015; PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015a; ROLNIK, 2016). Neste processo, que exerce efeito sobre todos/as (pesquisadores/as, participantes ou mesmo sobre a própria produção do conhecimento), há, assim, produção coletiva de dados, e não coleta deles, pois o próprio ato de pesquisar já implica em criar mundos. Deste modo, pesquisa é sempre intervenção (PASSOS e BARROS, 2015).

Por fim, retorno à Haraway (1995). Apesar de ela não se referir especificamente à cartografia como método, enfatizou a responsabilidade da ciência feminista com a produção de um conhecimento não pensado a partir dos binarismos, mas sim das ressonâncias dos corpos que vibram em sintonia com os ambientes socioculturais em que se inserem. Ela não pensa a corporificação como um algo dado, fixo, cristalizado – não a trata como uma identidade em si – mas sim como um agrupamento de intensidades (chamado por ela de nódulos em campos), como rotas de fuga para as orientações prescritivas, responsabilizando-se pelas diferenças produzidas, sejam elas materiais ou simbólicas. Neste sentido, penso o método da cartografia como coerente com uma ciência que busca o olhar de baixo.

2 A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O CAPACITISMO QUE HABITA EM NÓS

2.1 “A gente acha que, porque elas não falam, elas também não pensam, né?”: outras linguagens, outros mundos possíveis no encontro das pessoas com deficiência com o contexto do espaço escolar

A pesquisa de campo foi realizada em 2018. Fazia 10 anos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tinha sido publicada. Isto significava que fazia dez anos, na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, que não havia classes especiais e que, portanto, todos/as os/as estudantes com deficiência frequentavam as turmas do ensino comum, tendo sua enturmação realizada segundo critério de idade, em função da organização por Ciclos de Formação Humana.

Dez anos parecem muito tempo, mas, historicamente, são um sopro. A relação que a sociedade estabelece com as pessoas com deficiência, ao longo da história, mundialmente, remonta à exclusão destes sujeitos do convívio social, internando-os em hospitais psiquiátricos, no século XVI, e culmina na inserção deles nos diversos espaços, possibilitada pela realização de adaptações com vistas à superação das barreiras interpostas, atualmente.

No Brasil, esse percurso, referente à escolarização das pessoas com deficiência, teve início no século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Nessa época, os atendimentos eram direcionados, prioritariamente, para aquelas pessoas que apresentavam características, advindas da deficiência, de maior visibilidade – aquelas que possuíam comprometimentos mais leves não eram identificadas em função, inclusive, da falta de acesso à escola pela população –, com trabalhos que assumiam duas perspectivas: a médico-pedagógica (centrada no médico, que realizava o diagnóstico e prescrevia todos os encaminhamentos posteriores para a pessoa com deficiência, inclusive os desenvolvidos nas escolas) e a psicopedagógica (que valorizava o médico, mas enfatizava também os aspectos psicológicos da deficiência) (MENDES, 2010).

A vertente médica teve grande expressividade nas primeiras décadas da República, a partir de uma perspectiva higienista, uma vez que “a concepção de deficiência predominante era a de que se tratava de uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene” (MENDES, 2010, p. 95). Já a psicopedagógica apresentou

significativa expressividade a partir da década de 1920, com a popularização da educação pública e o movimento escolanovista, que buscava se adaptar às transformações sociais e superar o tradicionalismo vigente na educação. Como decorrência, houve a implantação de testes psicométricos para avaliar a inteligência dos/as estudantes, o que levou à identificação de pessoas com deficiência intelectual em níveis mais leves e, posteriormente, à criação de classes, escolas e instituições especiais. Sobre esse período, Mendes (2010, p. 97) afirma:

Analisando a influência do movimento escolanovista na educação especial de nosso país, Cunha (1988) considera que, apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época [...] A segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida.

As décadas seguintes foram marcadas pela implantação das classes e escolas especiais no país, tanto na rede pública – devido à expansão da educação básica, que possibilitou a associação das dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes provindos/as das classes populares à deficiência intelectual – quanto na privada de cunho filantrópico (como as Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs). Mendes (2010) destaca que a expansão destas instituições sem fins lucrativos aconteceu em função da omissão do governo na instituição de uma educação pública para as pessoas com deficiência – fator esse que gerou a necessidade de uma organização da comunidade para compensar tal déficit.

Esta autora afirma, ainda, que, apesar da consolidação das classes e escolas especiais ao longo dos anos, reflexo da vigência do paradigma da integração na educação, tal organização passou a receber severas críticas de diversos segmentos da sociedade na década de 1990. Estes segmentos se posicionaram contra a educação especial, uma vez que ela legitimava a exclusão e a discriminação social, bem como funcionava como meio de selecionar estudantes segundo a classe social na escola pública. Tais críticas geraram, nesta época, um movimento de discussão dos fatores referentes ao fracasso escolar, com consequente mobilização para a preconização da ampliação do acesso e da permanência daqueles sujeitos que ainda eram excluídos do processo educacional, tanto em um âmbito mundial – com Conferência de Jomtien, em 1990, que deu origem à Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, e Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca, sendo o Brasil signatário de ambas as declarações – quanto nacional. Nesta esfera, temos, como principais marcos legais, que refletem esse movimento mundial, a promulgação da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996).

Dessa forma, no Brasil, a década de 1990 é referida como o período de implantação de uma educação inclusiva, com consequente proposta de superação de práticas escolares discriminatórias e segregacionistas, como também de estabelecimento de uma educação que reconheça e valorize as diferenças presentes na sociedade. Tal perspectiva foi, por fim, endossada com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (que estabeleceu as diretrizes para os trabalhos com as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação neste novo contexto inclusivo), pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, que tem efeito de emenda constitucional) e, posteriormente, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, baseada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e no seu Protocolo Facultativo). Tais marcos legais tratam do direito da pessoa com deficiência à educação, devendo esta ser realizada em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino, com aprendizado ao longo da vida, de forma a desenvolver ao máximo as potencialidades, segundo os interesses de cada sujeito.

Percebemos, portanto, quão ínfimo é o espaço de tempo de dez anos, ao colocá-lo em perspectiva ao longo deste panorama histórico. Logo, atualmente, no cotidiano e em cada um/a de nós, profissionais da educação e comunidade escolar, coexistem, em maior ou menor grau, com maior ou menor intensidade, tanto perspectivas conservadoras, linhas molares que ainda se mantêm e que remetem a um passado de segregação das pessoas com deficiência, quanto o atravessamento por linhas de fuga, que operam processos de desterritorialização em busca da construção de uma escola que seja, efetivamente, para todas as pessoas.

Este entrelaçamento é observado a todo instante, nas escolas, e se manifestou desde o início do desenvolvimento da pesquisa de campo. No primeiro dia, fui apresentar o projeto para a equipe gestora da Escola 1, que prontamente acolheu a realização da pesquisa. Durante a conversa sobre como este trabalho se desenvolveria, “elas ficaram em dúvida quanto à possibilidade de participação de algumas crianças que, segundo elas, não respondem à interação. Talvez não conseguissem participar das atividades” (Diário de campo, 23/04/2018). Em seguida, fui à Sala de Recursos conversar com uma das professoras do AEE: “ela achou que seria difícil de fazer a Extraordinária e o Bob Esponja participarem porque eles não falam nada, a gente não entende, e que seria mais fácil se fosse com outras deficiências – como a física” (Diário de campo, 23/04/2018).

No dia seguinte, fui à Escola 2 para apresentar a pesquisa e pedir autorização da equipe gestora para a sua realização. A proposta foi igualmente bem acolhida.

Para pensar em quais estudantes poderiam participar da pesquisa, uma das coordenadoras perguntou se havia algum critério, alguma característica que os estudantes deveriam possuir além de ter deficiência. Eu disse que, a princípio, não, que, idealmente, não deveria haver e que a gente deveria encontrar os caminhos para trabalhar com as crianças. A outra coordenadora falou de algum estudante e comentou: “mas esse não fala”. Eu respondi trazendo o exemplo da Extraordinária (aluna da Escola 1), que não falava, mas se fazia comunicar apontando, com expressões, balbuciando.... Aí elas começaram a citar os estudantes com deficiência do 2º e 3º ciclos, inclusive aqueles que possuem limitações mais severas²¹. Eu expliquei, então, que, como eu estaria sozinha neste trabalho com eles, era importante que os estudantes não tivessem necessidade de apoio para higienização e locomoção. Como resposta, elas disseram que veriam com as estagiárias que os acompanham e, caso alguma delas pudesse vir no período matutino para acompanhar os trabalhos, negociariam com elas a compensação desta carga horária, para que todos pudessem participar (Diário de campo, 24/04/2018).

Propus como critério de participação na pesquisa a não dependência nas atividades de higienização e locomoção em função de estar sozinha com os/as estudantes durante os encontros dos grupos, pois seria difícil, por exemplo, levar alguma das crianças ao banheiro, ou fazer sua troca de fraldas, deixando as outras sozinhas, tendo em vista que eu seria a responsável por elas neste período de realização dos encontros. Apesar disto, neste espaço de diálogo sobre quais estudantes estariam habilitados/as a participar do estudo, uma linha de fuga se estabeleceu e fissurou a perspectiva de impossibilidade, agenciando a criação de alternativas para a participação de estudantes que, até aquele momento, não seriam considerados/as.

Fiz o convite para as estagiárias que atuavam na escola e elas prontamente aceitaram. Diante disto, convidei as/os responsáveis por estes/as estudantes para a participação na reunião de apresentação do projeto, que teve, como resultado, a composição do grupo C, apresentado anteriormente. Entretanto, esta participação das estagiárias²² não impediu que movimentos inesperados do grupo, decorrentes de necessidade adicional de apoio e de cuidado, acontecessem (como a desestabilização de qualquer proposta de atividade, no dia, porque um/a dos/as estudantes havia fugido da sala), pois, em alguns dos encontros, elas não puderam estar presentes, por diferentes motivos. Contudo, mesmo estas experiências se constituíram como importantes movimentos que trouxeram elementos inesperados, que não se fariam presentes caso tais alunos/as não participassem do estudo.

²¹ Aqui, trago a ideia das limitações mais severas de forma alusiva à caracterização, feita por McRuer (2006), dos severamente deficientes, como sendo aqueles corpos mais marginalizados por estarem mais distantes de um ideal de normalidade.

²² Trato-as, aqui, no plural, por ter trabalhado com três, ao longo do desenvolvimento de toda a pesquisa, mas apenas uma me acompanhava em cada encontro.

Esta compreensão de que somente aqueles/as que falassem poderiam participar da pesquisa – ou de que estudantes com deficiência física seriam mais adequados do que alunos/as com deficiência intelectual, provavelmente devido à atribuição de uma capacidade de reflexão àqueles/as e não a estes/as – traz à tona princípios de uma perspectiva integradora da educação, segundo a qual os indivíduos são direcionados a participar de atividades e espaços conforme demonstrem ter as habilidades requisitadas para tais vivências. Na medida em que não as possuem, devem ser preparados, superar suas dificuldades, para, somente depois disso, poder fazer parte e, em última instância, conviver em sociedade. O foco é sobre eles, considerados individualmente, e não sobre o quanto os contextos sociais também produzem ou mantêm as desigualdades (MENDES, 2006; SÁNCHEZ, 2005).

Observei tais movimentos de estratificação nas falas das profissionais das escolas, mas também os percebi em mim, tanto durante as conversas quanto nos momentos posteriores às minhas reuniões nas escolas. Eles surgiram como uma sensação de grande angústia e elevada ansiedade, bem como de forte insegurança sobre como encaminhar os trabalhos:

A participação dos estudantes com limitação mais severa – os severamente deficientes (McRuer, 2006) – causou-me grande angústia. Eu não quis nem consegui estabelecer critério capacitista para a participação dos estudantes na pesquisa. Mas, agora, diante disso, não sei muito como fazer para conduzi-la! (...) Enquanto eu voltava para casa, o seguinte pensamento martelou-me a cabeça fortemente: “eles têm o direito de participar das atividades e têm que ser vistos como potência. Mas não dá para negar que estou assustada. Todos juntos... como trabalhar com eles juntos?” (Diário de campo, 24/04/2018).

Diversas destas minhas angústias se mantiveram ao longo de toda a realização da pesquisa de campo. Algumas de forma tão intensa que definiram tanto encaminhamentos (formas de manejo dos grupos ou de conduções para ajustamento destes/as estudantes às demandas das escolas) quanto interrupções de processos desenvolvidos na pesquisa. Manifestaram-se fortemente em mim não apenas no contexto de realização dos grupos, mas das escolas como um todo, uma vez que a minha presença naqueles espaços, sendo também psicóloga-da-Rede-Municipal-de-Ensino, agenciava demandas e solicitações de ajuda em relação a crianças e adolescentes com os/as quais as profissionais das escolas tinham dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos.

Este foi o caso de Docinho²³, que tinha chegado à Escola 1 naquele ano, estava matriculada na 1ª fase do II ciclo (4º ano) do Ensino Fundamental e tinha laudo médico de

²³ Nome fictício atribuído à criança, que não participou da pesquisa, para preservar sua identidade.

deficiência intelectual e epilepsia. A professora do AEE pediu que eu a conhecesse para que a ajudasse a pensar em propostas para desenvolver com esta criança, pois sentia-se perdida.

Quando chegamos em sua sala, ela estava em pé, andando no fundo, com a estagiária que a acompanha em pé também. Ela não fala. Corria em direção ao quadro e batia nele. A professora da sala comum lhe disse que não podia fazer isso, pois quebraria o quadro. Ela [professora] nos contou que ela [Docinho] fica assim o tempo todo, quando está em sala, e que não sabe o que fazer para envolvê-la em alguma proposta. Perguntou para a mãe da aluna do que ela gostava, o que lhe chamava a atenção, e ela respondeu que Docinho adorava caixas. Mas a professora levou caixas para a aula e a estudante não deu nem bola. Hoje, levou um livro de histórias (literatura), mas Docinho o amassou inteiro. Enquanto eu via Docinho na sala, lembrei-me dos estudos que vi no mestrado que indicavam que, dependendo da forma como a inclusão era realizada, a inserção da criança com deficiência na sala aumentava mais ainda o preconceito provindo dos demais estudantes. Talvez isto aconteça neste caso, também. As crianças da sala veem a Docinho como tão diferente delas que isso só aumenta a não-identificação, a abjeção. Como fazer para modificar este lugar que Docinho ocupa? Onde Docinho deve estar? É realmente melhor para ela que ela esteja com seus pares (segundo critério de idade)? Não sendo isso, o que pode ser no lugar? (Diário de campo, 25/04/2018).

Os movimentos de ansiedade e angústia, sentidos por mim no encontro com aquele contexto – que envolvia Docinho, a sala de aula, os/as demais estudantes, as professoras (do AEE e da sala comum) e toda a construção histórica referente aos modos de ser e agir nestes espaços de ensino-aprendizagem – fizeram com que eu deduzisse, a partir de breves relatos da professora, que as outras crianças da turma viam Docinho marcada a partir do distanciamento e da desconsideração. Na verdade, eu, atravessada por todos estes agenciamentos, percebi-a desta forma e me fechei para o descobrimento de outras relações e de outros vínculos possíveis entre Docinho e os/as demais, naquela situação. Questionei inclusive sua presença naquele espaço. Defensora da inclusão ao longo de tantos anos, endosseï a integração. Endureci-me, atravessada pela rigidez das linhas molares que asseveram um padrão de comportamento e desempenho esperado para a condição de estudante. Juntei-me às professoras no movimento de não conseguir perceber o que Docinho inclusive rejeitava, ao negar as tentativas de aproximação da professora da sala comum, e fui paralisada pelo comportamento, considerado disruptivo, manifesto por aquela criança.

Os estudos do mestrado, aos quais aludi no diário de campo (que discutiam as consequências da inserção da criança com deficiência nas salas e escolas comuns, podendo amplificar o preconceito tido pelos/as demais estudantes em relação a ela), questionavam o pressuposto básico da inclusão, advindo da Psicologia Social, denominado hipótese do contato. Proposta por Allport (1954 apud MONTEIRO e VENTURA, 1997; RODRIGUES, ASSMAR

e JABLONSKI, 2000), essa hipótese preconiza que o investimento em situações que possibilitem o aumento do contato entre grupos sociais distintos propicia a redução dos conflitos e das tensões entre eles, em função da redução dos estereótipos, levando a uma convivência mais pacífica entre seus membros. Contudo, experiências posteriores à formulação do conceito indicaram que a simples interação entre membros de grupos diferentes pode causar efeito contrário: no lugar de favorecer a interação, é capaz de acirrar ainda mais a percepção das diferenças, aumentando os conflitos entre seus membros. A partir disso, Allport estabeleceu que a hipótese do contato apresenta resultados positivos desde que aconteça em contextos de igualdade de status entre os membros dos diferentes grupos e em situações de cooperação.

Neste sentido, para que haja a redução do preconceito e do estigma direcionados aos grupos vulnerabilizados – entre eles, as pessoas com deficiência – Allport afirma ser muito importante o apoio provindo da instituição, como também é imprescindível que sejam possibilitadas atividades de cooperação entre os/as estudantes, com o estabelecimento de objetivos comuns. Já Amaral (1995) propõe uma aproximação mais efetiva entre os/as estudantes do que a que vem acontecendo nas escolas. Ela estabelece que esta aproximação, quando realizada, possibilita a consequente revisão dos estereótipos, desde que as seguintes condições estejam constituídas: a permanência dos sujeitos no mesmo ambiente, a realização de atividades comuns e a presença da comunicação realizada de forma horizontal – ou seja, sem o estabelecimento de hierarquias.

Contudo, a hierarquização é uma condição intrínseca ao nosso modelo de sociedade atual, cujas relações são estruturadas a partir da heteronormatividade, do colonialismo, do capitalismo e da corponormatividade. Pensar em relações sociais horizontais, como as propostas por Amaral (1995) e Allport (*apud* RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000), implica em desconsiderar as relações de poder que atravessam todo o viver neste mundo.

Considerando o exposto, observamos que apenas o favorecimento da interação não necessariamente possibilita a reformulação dos estereótipos com consequente redução do preconceito, podendo, inclusive, gerar efeito contrário. Tal consequência foi indicada por diversos estudos, que apontaram que: estudantes com deficiência, nas turmas comuns, foram mais preteridos/as do que os/as demais, tendo sido rejeitados/as por critérios relacionados à produtividade; estudantes que conviveram, em suas turmas, com crianças com deficiência tenderam a elaborar juízos mais negativos do que aqueles/as que nunca tiveram contato com alguém com deficiência; as outras crianças da turma desenvolveram relações de cuidado e proteção em relação ao/à estudante com deficiência – relações essas que também são permeadas pelo preconceito, uma vez que, no cuidado, há atribuição de inferioridade ao outro sujeito –, e

não de amizade (MONTEIRO e VENTURA, 1997; WEISERBS e GOTTLIEB, 2000; CAMBRA, 2002 *apud* TESSARO *et al.*, 2005; BATISTA e ENUMO, 2004; NASCIMENTO, 2005; VASCONCELLOS, 2008; CABRAL, 2011; CROCHÍK *et al.*, 2013a).

Destaco, ainda, dois estudos mais recentes que abordaram tais questões, referentes às relações entre a inclusão escolar, o preconceito e a discriminação: um desenvolvido por Crochík *et al.* (2013b) e o outro resultante da minha dissertação (MAGNABOSCO e SOUZA, 2018).

Crochík *et al.* (2013b), nos anos de 2008 a 2010, buscaram verificar a relação entre o nível de implantação da educação inclusiva em escolas públicas e particulares de São Paulo e a manifestação do preconceito, sob a forma de segregação (entendida como a separação de pessoas e grupos vulnerabilizados dos/as demais) e marginalização (compreendida como a manutenção do sujeito à parte do grupo, ainda que esteja presente fisicamente, impedindo-o de participar ativamente das atividades desenvolvidas ou das decisões tomadas) no ambiente escolar. Para tanto, averiguaram: o desempenho escolar dos/as estudantes com deficiência, quando comparados aos/às demais colegas da turma; a percepção dos/as professores/as referentes a estes/as estudantes; as relações de preferência e rejeição estabelecidas pelos/as colegas em relação a eles/as, bem como as interações desenvolvidas e a participação nas aulas.

Como resultados, no que se refere à relação com os pares, Crochík *et al.* (2013b) verificaram, por meio da aplicação de um sociograma, que a maior parte dos/as estudantes com deficiência não foi escolhida ou rejeitada pelos/as demais colegas – situação caracterizada pelos/as autores como uma inclusão marginal que beira a segregação. Dessa forma, eles/as foram “percebidos de forma tão diferente do que é considerado ‘normal’ que qualquer forma de identificação lhes parece ser negada” (CROCHÍK *et al.*, 2013b, p. 148). A pouca percepção de semelhança fez, pois, com que estes/as estudantes permanecessem praticamente invisíveis aos/às demais colegas. Ao contrário, em relação àqueles/as que foram considerados/as mais semelhantes aos pares, os pesquisadores observaram maior manifestação de hostilidade – o que compreenderam, justamente, como tentativa de afastamento, de acirramento da diferença, para evitar a identificação. Crochík *et al.* (2013b, p. 150) observaram, ainda, que “há pouca interação dos alunos considerados em situação de inclusão com seus colegas; em geral, quando têm amigos fixos, estes são escassos; sua participação em sala de aula, para contribuir com o aprendizado, é quase nula, pois participam apenas quando são chamados”.

Em meu estudo (MAGNABOSCO e SOUZA, 2018), realizado com 60 crianças, com idades entre 6 e 8 anos, que estudavam no 1º ciclo do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, intencionei identificar as representações que os/as estudantes sem deficiência elaboravam sobre a criança com deficiência física diante do

estabelecimento de relações interpessoais no cotidiano escolar. Como resultado principal, verifiquei a atribuição de sentimentos negativos e de limitações à pessoa com deficiência, bem como a possibilidade de alcance de conquistas positivas – como divertir-se, passear e, inclusive, ser feliz – somente após a superação da deficiência.

Outros elementos manifestos com elevada frequência nesta pesquisa foram a fundamentação das respostas a partir do altruísmo – o que revela a atribuição de um status inferior à criança referida e indica, pois, a ação do preconceito – e a compreensão da deficiência a partir de uma perspectiva patológica, assemelhando-a a doenças que precisam ser curadas. Tais resultados revelam a força do modelo médico enquanto agenciamento estratificante das relações constituídas nas escolas, aqui observado principalmente nos agenciamentos de enunciação, mas que pode ser observado também em seu aspecto corpóreo revelado no preconceito e na estigmatização presentes nas relações referidas. O desenvolvimento de tais relações nas escolas atribui ao sujeito a responsabilidade por sua adequação aos ambientes nos quais convive e pela superação das suas limitações.

Enunciados como estes trazem palavras de ordem que realizam atos: ao trazer a necessidade da cura para aquelas crianças que têm deficiência, os/as outros/as estudantes fazem delas crianças incompletas, diferentes de si, às quais falta algo que eles/as, ao contrário, possuem. Esta atribuição de incompletude e de incapacidade às pessoas com deficiência também se revelou de forma bastante marcante ao longo da realização da presente pesquisa. Como exemplo, trago um excerto dos registros no diário de campo feitos após o primeiro encontro do grupo A, no qual estive presente apenas o Bob Esponja:

Foi difícil estabelecer um trabalho de questionamento mais reflexivo com ele, inclusive porque eu tenho dificuldade para entender o que ele fala, nas suas vocalizações das vogais. Fiz, então, uma sondagem de habilidades – ou seja, retornei ao meu lugar-comum, ao que eu tenho segurança de fazer: ele conhece as letras do alfabeto, mas ainda não lê sílabas; contou até 30 corretamente; atrapalhou-se ao contar o 37 e 38; escreve até 10, mas pareceu não conseguir escrever os números depois disto; identificou os animais presentes em um livro de história infantil (Diário de campo, 15/05/2018).

Naquele momento, achei-me incapaz de fazer o Bob Esponja refletir. Coloquei-o no lugar da incapacidade e operei a partir do meu lugar-comum. Disse, ainda que sem palavras, que o trabalho que eu pretendia desenvolver não era para ele. Caí no tecnicismo. O agenciamento psicóloga-da-Rede-Municipal-de-Ensino foi acionado pelo capacitismo que entrou em operação diante de uma situação de insegurança. Movimento semelhante também se revelou em mim após o primeiro encontro com o grupo C, ainda antes de sua reformulação:

Vieram Vingadores, Mestre Mandou e Morango Sardento. Mas o trabalho com os três não funcionou. Mestre Mandou não executou as solicitações de desenho. Também não conseguimos entender as suas tentativas de comunicação e de explicação – exceto quando ele pedia para beber água e para ir ao banheiro, quando ele comunicava por gestos. Morango Sardento parece comunicar melhor, compreender e responder melhor também, mas tenho dúvidas sobre o quanto ela reflete sobre a sua vida na escola ou se só a vive, realizando o que é proposto a ela de forma bastante direcionada (Diário de campo, 15/05/2018).

Neste dia, tive a audácia de duvidar da capacidade que Morango Sardento tem de pensar! Tal descrença também se apresentou na fala da avó de um estudante, da Escola 1, que tem deficiência física, faz uso de cadeira de rodas e não fala, como apresentei no capítulo anterior e retomo aqui, a partir do relato de uma das professoras do AEE:

Outro dia, sua avó chegou no atendimento contando que, assim que entrou na escola, ele ficou animado, agitado e ela percebeu, com isso, que ele sabia que iria para o AEE: “olha, só! Ele Pensa!” – foi a fala da avó, surpresa, ao relatar esta percepção para a professora, que respondeu: “é claro que ele pensa! Ele não é um vegetal!” (Diário de campo, 13/07/2018).

A construção desta compreensão foi também explicitada por uma das coordenadoras desta escola, dias antes da reunião com pais, mães e/ou responsáveis pelos/as estudantes, quando fui entregar o bilhete que informava sobre a reunião, juntamente com um texto de explicação da pesquisa e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Ela perguntou, novamente, sobre como eu desenvolveria o trabalho, se seria só através da oralidade. Eu disse que não, que buscaria as estratégias necessárias para que as crianças se comunicassem: oralidade, desenhos, filmes, brincadeiras... [...] Ela disse que acha que esta pesquisa será boa também para a escola entender melhor as crianças. Eu complementei, dizendo que este era um dos objetivos, inclusive para mostrar que elas entendem, pensam, quando outras pessoas, inclusive as crianças, acham que não porque elas têm dificuldade de comunicação. Aí esta coordenadora falou:

– A gente acha que, porque elas não falam, elas também não pensam, né? E não só as crianças! A gente [adulto] também pensa isso muitas vezes! (Diário de campo, 04/05/2018).

Considerando a escola, tradicionalmente, como espaço da aprendizagem formal, sistematizada, de produção de conhecimento e de desenvolvimento do pensamento – e que, portanto, organiza-se a partir da capacidade de pensar – impõe-se, aqui, uma importante questão: se há um agenciamento coletivo de enunciação que desloca as pessoas com deficiência para um lugar de subalternidade ao relacionar a capacidade de expressão oral à de pensamento (logo, as crianças que não falam também não pensam), qual é o lugar destes sujeitos na escola? O que fazem lá? Este movimento retira deles o pertencimento a tais instituições educativas, o

que se reflete nos relatos comumente proferidos de que eles estão na escola para socializar, em detrimento do desenvolvimento de uma aprendizagem sistematizada – como apontou a mãe do Mestre Mandou, durante a entrevista:

Molise: Sim! E você acha que a escola, pro Mestre Mandou é boa por quê?

Mãe do Mestre Mandou: Assim, eu vejo mais assim que a escola é boa pro Mestre Mandou porque, tipo assim, tem os coleguinhas, tem praticamente aquela amizade, também, interagir, né?, com os outros... porque, se ele, que nem às vezes ele fica lá em casa, mas, praticamente, ele faz o quê? Ele só assiste, dorme, brinca, mas é mais em casa. Eu não deixo ele praticamente sair, né? Mas aqui ele já sai. [...] Interagir com outras crianças, né? E a escola praticamente tá sendo boa por causa disso pra ele.

Molise: Porque é um espaço pra ele brincar, pra ele ver os amigos...

Mãe do Mestre Mandou: Daí as meninas aqui, mesmo... todo mundo gosta dele. Daí, quando ele chega aqui, ele já sabe o que ele tem que fazer! Passa direto, pega o brinquedinho e vai pra sala, porque sabe que a Gamora²⁴ vai atrás dele, né? (Diário de campo, 15/08/2018).

Além do ato de destituir destes/as estudantes a legitimidade de pertencimento às escolas, duvidar da capacidade de pensar retira destas pessoas aquilo que, em nossa sociedade, entendemos como característica do humano, aquilo que nos distingue dos outros animais: a racionalidade. Apesar de a professora do AEE trazer, em sua fala, o menino com deficiência física de volta ao campo da humanidade, respondendo à avó dele que “é claro que ele pensa! Ele não é um vegetal!”, esta ação é submetida à força de consideração destes indivíduos como seres incompletos – e, portanto, menos humanos. Tal enunciado está presente nas interações que as outras pessoas estabelecem com eles e produz realidades, afeta-os, produz formas de eles se relacionarem nestes contextos e de entenderem a si próprios, tendo em vista que as formas como nos entendemos no mundo, como compreendemos aquilo que chamamos de identidade, é constituída pelos agenciamentos coletivos, pelas formas como os regimes de forças dos territórios impactam nossos corpos e nos instigam a (re)agir (HUR, 2019).

Deste modo, ao percebermos as pessoas com deficiência, especialmente aquelas que não falam, como corpos que não pensam, cindimos mente-corpo, operamos no dualismo, atribuímos a falta aos indivíduos, percebidos de forma isolada de suas relações sociais. Proferimos palavras de ordem, agenciadas por um enunciamento coletivo segregador, capacitista, que opera no sentido de fazer com que as próprias pessoas com deficiência se surpreendam quando se percebem capazes de pensar – como aconteceu com Tartaruga Ninja:

Encontrei uma das professoras do AEE na entrada da escola, que chegou me contando, bastante feliz, que logo pela manhã já havia ganhado o dia. Disse que, no atendimento do Tartaruga Ninja, ele conseguiu ler! Ela falou que não sabe o que aconteceu, que parece ter virado uma chavinha e ele leu!

²⁴ Nome fictício, atribuído à estagiária que acompanhava Mestre Mandou durante a sua permanência na escola, no horário da aula.

Percebendo isso, Tartaruga Ninja falou para ela: “olha! Minha cabeça pensa!” – porque, segundo esta professora, ele frequentemente fala que não aprende a ler porque a sua cabeça não pensa (Diário de campo, 13/08/2018).

Tal relato revela a ação das forças exteriores no processo de subjetivação, quando Tartaruga Ninja se entende como um ser não pensante e percebe-se segmentado, haja vista que não foi ele, como indivíduo, que pensou, mas sua cabeça – o que revela um movimento de biologização dos sujeitos, percebidos a partir da funcionalidade dos seus órgãos. Contudo, este excerto também indica um potencial de autonomia, de criação, produzido por Tartaruga Ninja, ao não se sujeitar às leituras atribuídas a si pelo meio social e, ainda que com surpresa, produzir em si a diferenciação, a capacidade de leitura. Considerar o indivíduo de forma coextensiva ao meio em que está inserido – ou seja, entender que não há um sujeito primeiro, individuado, cujas ações originam-se em uma interioridade, mas sim um sujeito que é produzido a partir das relações constituídas entre as diferentes forças que atuam no território – não retira dele a agência e a inventividade na reapropriação da subjetividade e na constituição de movimentos de resistência. Isto acontece porque:

A subjetivação, ou a dobra de relação de força, não se configura como uma síntese passiva, senão como um processo ativo, uma arte da constituição de si, pois mesmo decorrente das relações de forças, torna-se autônoma na medida em que provoca uma torção da força na dobra sobre si. [...] o dobrar-se sobre si, a flexão da força, é a operação que faz com que o ser deixe de ser subjugado pelas forças reativas e assuma afecções ativas” (HUR, 2019, p. 51- 52).

Assim, em um movimento molecular, com alguns *quanta* de desterritorialização, resultante do encontro de Tartaruga Ninja com a escola, com os processos de ensino-aprendizagem e, de forma mais próxima, com a professora do AEE, houve a constituição de um agenciamento maquínico que produziu um desvio de rota e resultou no aprendizado da leitura por este estudante. De forma inversa, as relações com outras crianças – especialmente com aquelas que não falavam e que apresentavam comportamentos disruptivos – foram atravessadas por forças reativas que resultaram no enrijecimento das linhas e na consolidação de um olhar despotencializador relativo a elas. Tais processos podem ser observados tanto em relação à Docinho, referida anteriormente, quanto no relato, feito por uma das professoras do AEE, referente à Moana²⁵ (criança com diagnóstico de deficiência intelectual e transtorno do espectro autista que não fala e apresenta, muitas vezes, comportamento agressivo e agitado):

Outro dia, Moana estava bastante agitada e a professora da sala de recursos foi dar uma volta pelo pátio da escola com ela. Uma das auxiliares de serviços

²⁵ Nome fictício atribuído à criança, que não participou da pesquisa, para preservar sua identidade.

diversos da escola as viu e, então, entrou rapidamente na cozinha, dizendo ter medo de Moana. Ao perceber isto, esta professora perguntou para ela: “você tem medo de uma criança? O que uma criança vai fazer com você?”. Contou-me este ocorrido indignada por aquela auxiliar ter falado em frente à aluna e complementou: “se os professores dificilmente propõem alguma coisa para a Carinha de Anjo, imagina para ela!” (Diário de campo, 13/07/2018).

Relato semelhante foi proferido pela mãe de Extraordinária, durante nossa entrevista, após Moana ter, subitamente, entrado na sala em que estávamos:

Neste momento, Moana abre a porta e entra na sala. A estagiária que a acompanha a tira da sala. Mãe de Extraordinária comenta que, pelos gritos que ouviu antes, já sabia que era ela. Que outro dia a Moana deu um tapa muito forte nela e, depois disso, ela ficou com medo desta aluna (Diário de campo, 06/08/2018).

As linhas que compõem as relações com os/as estudantes com deficiência que apresentam maior diferenciação em relação ao padrão considerado normal são tão rígidas que reterritorializam a desumanização atribuída a estas crianças e adolescentes e agenciam sentimentos de medo mesmo em pessoas que se posicionam na luta contra a discriminação das pessoas com deficiência – como revelou o relato da mãe de Extraordinária. A irracionalidade é atribuída àqueles/as estudantes que não falam, bem como muitas vezes vigora o pressuposto de que a eles/as também falta autocontrole: paira no ar a sensação de risco de as outras pessoas serem atacadas, caso não se protejam neste convívio. A agressividade manifestada por Moana é naturalizada, centralizada nela, não sendo questionados os motivos que incitaram tais comportamentos ou o sofrimento que isto lhe causa. Pessoas adultas temem esta criança como temeriam animais perigosos.

Tal animalização de si foi também relatada por Sunaura Taylor a Judith Butler, durante uma das edições do programa americano *Examined Life* (TAYLOR, 2009). Sunaura, que tem deficiência física em função de artrogripose e faz uso de cadeiras de rodas, declarou:

(...) quando eu andava, (...) falavam de mim que eu caminhava como um macaco. E eu penso que, para muitas pessoas com deficiência, a violência e o tipo de ódio existe muito nesta lembrança das pessoas de que nossos corpos vão envelhecer e vão morrer. E, de diferentes formas, eu também me pergunto (...) onde nossas fronteiras nos posicionam como humanos e o que se torna não-humano. Você sabe?²⁶ (TAYLOR, 2009, p. 205, tradução nossa).

²⁶ “(...) when I did walk, (...) I would be told that I walked like a monkey. And I think that for a lot of disabled people, the violence and the sort of hatred exists a lot in this reminding of people that our bodies are going to age and are going to die. And in some ways I wonder also (...) where our boundaries lie as human and what becomes nonhuman. You know?”.

Este processo de des/humanização foi discutido por Butler (2000, 2015) a partir do debate referente aos seres abjetos – conceito cunhado por ela para se referir àqueles corpos que fogem tanto da regulação binária do sexo quanto da heterossexualidade e que, por isso, são repelidos. Apesar dessa classificação, Butler não restringe a abjeção apenas a esses indivíduos, caracterizando como abjetos todos os corpos ininteligíveis dentro do processo discursivo de construção das identidades “cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (PRINS e MEIJER, 2002, p. 161). São tipos indistintos, sem história. Submetidos a um processo de expulsão e estranhamento, passam a configurar o “não eu”, o “Outro”, o “externo” – ou seja, todos/as aqueles/as que são diferentes das identidades culturalmente hegemônicas – e, por isso, não são considerados/as como sujeitos. Contudo, a partir da diferenciação relativa a estes corpos, os contornos da caracterização dos sujeitos são estabelecidos. Assim, o sujeito é aquilo que não é abjeto. Definimos, portanto, quem somos não só pelo reconhecimento das semelhanças que temos com algumas pessoas, como também pela distinção que fazemos de outras, negando suas características. Dessa forma, dizemos o que não somos.

A valoração das identidades – e portanto, a definição daquilo com o que se deve identificar ou do que se deve diferenciar – é um processo convencionado socialmente e, como tal, permeado por relações de poder, que “acaba por ocasionar uma operação classificatória entre nós e eles ou entre eu e os outros” (MAGALHÃES e CARDOSO, 2010, p. 53). Tal processo de diferenciação é também discutido por Skliar (1999), a partir do conceito de alteridade. Esta “resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém, que utilizamos para poder ser nós mesmos” (SKLIAR, 1999, p. 18). Diferenciamo-nos, pois, daqueles/as com quem não nos identificamos e, assim, reforçamos nossa identidade.

Tal classificação revela, portanto, que há várias identidades valoradas pejorativamente e estigmatizadas, também chamadas por Skliar (1999) de alteridades excluídas, como a das pessoas em situação de rua, das negras, das empregadas domésticas, das prostitutas, das LGBT²⁷ e daquelas com deficiência, entre outras. Esta estigmatização é comumente vista como inerente aos sujeitos em função das limitações, faltas ou desvios atribuídos a eles – portanto, muitas vezes biologizados, centralizados em seus corpos. Tal discurso justifica a manutenção

²⁷ Esta sigla contém as iniciais de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais/transgêneros. É utilizada para se referir ao conjunto de pessoas que não se enquadram nos padrões normativos de gênero (cisgeneridade, ou correspondência entre a identidade de gênero e o sexo biológico) e sexualidade (heterossexualidade). Atualmente, abrange também outras relações de gênero e sexualidade, como a intersexualidade, a assexualidade, e o movimento *queer*.

do *status quo* e a falta de reconhecimento pela sociedade, que inferioriza o que não está contido nos padrões da normalidade, da sua implicação na construção dessas diferenças. Assim, tal processo diz respeito muito mais a uma construção social e histórica do que às características dos indivíduos, em si. Nesse sentido, referindo-se às pessoas com deficiência, Skliar (1999, p. 18) revela ser necessário:

compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas 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 uma questão biológica 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 com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade.

Os corpos com deficiência são, portanto, corpos abjetos, dos quais é retirada toda a humanidade. Na medida em que isso acontece, eles são excluídos socialmente, sendo esta uma forma de controle dos corpos (OLIVEIRA, 2010). Assim:

A abjeção ou repulsa que o corpo deficiente provoca nos “normais” afeta a relação com o outro e com o próprio corpo naquele que se sente diferente, adquirindo um protagonismo superlativo que se soma à exigência de encaixar o outro dentro de padrões hegemônicos antropométricos, fisiométricos e psicométricos, sendo ele exterminado ou segregado, apartado do convívio com os “perfeitos, belos e saudáveis” (MELLO e NUERNBERG, 2012, p. 644).

Tal tentativa de encaixe, que revela a rejeição dos/as estudantes com deficiência ao campo da abjeção, ainda que em um mecanismo não intencional, desencadeou, em mim, processos de ansiedade diante desenvolvimento deste trabalho, especialmente com aqueles/as que não se expressavam por meio da fala. O fato de eles/as não responderem às minhas expectativas e de subverterem as atividades que eu propunha desenvolver me desestabilizava e fazia, muitas vezes, com que eu me ativesse ao descumprimento deles em relação às minhas orientações – deixando, portanto, de perceber os movimentos e processos traçados nos nossos encontros:

Tenho tido muitas dificuldades de pensar em um planejamento que realmente os alcance [aqui, referi-me aos participantes dos grupos A e C, que não falavam e apresentavam interesses e comportamentos mais infantilizados, quando comparados aos padrões esperados para a idade]. Percebo que a dificuldade é minha, e não deles. [...] Percebi também que tenho operado cristalizações que podem despotencializar o trabalho. O movimento inicial de me questionar sobre o enquadramento destes estudantes por idade (como trabalhar com eles no segundo ciclo? Os professores têm pouco tempo para

planejar, tendo que dar conta dos conteúdos, sendo cobrados por um resultado, tendo uma turma com diferentes níveis de aprendizado... e eles? É fácil serem deixados de lado. E o preconceito por parte dos outros estudantes, que pode aumentar? Os estudos que vi no mestrado não me saíram da cabeça...). [...] Como pensar um trabalho com eles que possibilite que eles sejam enxergados como gente? Como ir para além do discurso do direito à educação? Acho que esta é a grande questão (Diário de campo, 18/06/2018).

Esta ausência de respostas – as quais eu não enxergava por ainda operar no âmbito da representação, buscando que eles/as respondessem diretamente às minhas interpelações – somada aos questionamentos, que se impuseram intensamente para mim, referentes às condições materiais de trabalho das/os professoras/es do ensino comum (profissionais atribuídas/os por área do conhecimento, que tinham o espaço de um ou dois horários, do período de aula, para desenvolverem seus trabalhos com cada turma), fizeram com que eu interpretasse a ausência de queixas dos/as estudantes, os episódios de brincadeiras e a grande agitação manifestada durante os nossos encontros como sinais de alegria e de boa adequação à escola. Diante disto, optei por encerrar o desenvolvimento dos grupos A e C no início de agosto, logo após o retorno das férias, e por realizar entrevistas com as mães, os pais e/ou responsáveis por estes/as estudantes, na tentativa de, a partir das percepções destes/as adultos/as, tentar obter mais informações referentes às formas como os/as estudantes percebiam suas vivências nas escolas.

Pode ser que esta percepção de boa adequação dos estudantes que têm um desenvolvimento mais distante do que é esperado para a idade – e que, com exceção do Cão Amigo, não oralizam ou vocalizam alguns fonemas apenas – tenha ocorrido em virtude da minha falta de habilidade para entendê-los. Como eles não falam, eu não consegui encontrar recursos adicionais para que eles comuniquem suas percepções e reflexões sobre a escola, como acontece com os outros que falam. Então, a princípio, parece que eles gostam da escola, que estão satisfeitos, adaptados. Mas temos que pensar se isto é suficiente e se tanto eles quanto seus pais, mães e responsáveis estão satisfeitos porque este é o melhor acesso que eles já tiveram aos processos de escolarização, ainda que não seja o ideal e apresente falhas. Será que eles percebem o direcionamento – ou não – das professoras? Como eles sentem isso? De que forma poderia ser diferente? Eles refletem sobre estes processos? Isto é difícil de saber (Diário de campo, 02/08/2018).

Com esta condução, resolvi o meu problema imediato: segui com o desenvolvimento dos dois outros grupos, um em cada escola, e não tive que lidar com a angústia decorrente da sensação de não saber como trabalhar com estes/as estudantes. Obtive um alívio de consciência ao deduzir a boa adaptação deles/as ao espaço escolar e ao procurar conversar com os/as responsáveis por eles/as, que poderiam me responder nas formas que eu já era capaz de

entender. Deste modo, não constituí a perspectiva inclusiva enquanto potência, apesar de reproduzir o discurso da inclusão.

Eu tenho me surpreendido muito nestes movimentos de, apesar de pensar nas crianças com deficiência, de ter o foco nelas, de querer trazer a voz delas à tona, em diversos momentos a cristalizações e as invisibilizações delas também me atravessam. Causa-me surpresa perceber isto, pois eu trabalho há doze anos nesta área, mas isto acontece porque eu fui socializada nesta cultura capacitista que não enxerga as pessoas com deficiência. Hoje eu penso que não tem como construir com eles este outro lugar se eu não perceber, também, estes atravessamentos que me interpelam e que o fazem, provavelmente, também com a maior parte das pessoas que trabalham com eles. Então o meu corpo está na pesquisa o tempo todo (Diário de campo, 02/08/2018).

Este processo revela a força dos agenciamentos coletivos de enunciação na constituição das nossas subjetividades, na consolidação das segmentaridades e na nossa adesão aos territórios, ainda que a busca explícita seja pela construção de outras relações e pela produção de outras potências.

2.2 Na tentativa de incluir, integramos: a força do modelo médico na educação da pessoa com deficiência e a urgência de avançarmos para o modelo social

Às pessoas com deficiência é atribuída a falta: algo não funciona em seus corpos como deveria. A elas falta a visão, falta a audição, falta alguma parte do corpo ou sua funcionalidade adequada, falta a capacidade de pensar, falta o autocontrole. Tratam-se de corpos-máquina aos quais, socialmente, não é referida a potência, mas sim a abjeção.

Esta falta reduz a capacidade destes sujeitos e superar tal limitação pressupõe a correção do problema ou a cura da doença, o que implica em uma compreensão individualizada da questão, que centraliza a responsabilidade pelo fracasso e/ou pela superação nos esforços de cada pessoa. Enunciados como este produzem admiração na população em geral frente à boa performance de pessoas com deficiência em atividades que exigem elevado nível de desempenho, como nas competições esportivas. Afinal, diante de tamanha adversidade (aqui considerada não em termos das barreiras interpostas pela sociedade ou das condições estruturais que trazem maior vulnerabilidade, mas sim da impossibilidade atribuída diretamente aos corpos), estas pessoas são capazes de se superar a partir dos próprios esforços e de alcançar os objetivos propostos.

Tal pressuposto é a base do modelo médico, que fundamenta o paradigma da integração diante das relações que a sociedade estabelece com as pessoas com deficiência. Este modelo constitui-se como um agenciamento que produz e consolida discursos e modos de relação referentes à deficiência, territorializados pela força da autoridade do saber médico. Neste sentido, o pai de Carinha de Anjo justificou a diferença de interesses de sua filha, quando comparada às demais adolescentes de sua idade, com base na imaturidade, alegando que “a neuropediatra disse que ela tem um atraso mental de aproximadamente cinco anos em relação às demais crianças de sua idade, mas que isso pode diminuir” (Diário de campo, 15/06/2018). De forma semelhante, a mãe de Morango Sardento afirmou:

Então, eu imagino o futuro da Morango Sardento assim: já que os médicos falam que ela tem esse atraso mental, né?, e que tudo dela é mais tarde, eu acredito que, na minha mente, e nas conversas com ela, eu acredito que, quando ela estiver com 15, vai estar com a mentalidade de 10... Eu penso assim, não sei. Vai entender um pouquinho mais, né? Quando ela estiver com 20, vai estar com a mentalidade lá dos seus 15 anos, não sei... É o que eu imagino na minha cabeça. Porque ela vai entender um pouco as coisas, né? [...] a geneticista [...] dizia que ela tinha atraso... o atraso mental era de uns 4, 5 anos. E eu gostaria de saber realmente qual é o tempo de atraso mental (Diário de campo, 09/07/2018).

O saber médico se constitui enquanto força que atua na classificação e distinção das pessoas segundo critério de normalidade (entendida como condição de saúde) e patologia. Neste sentido, as avaliações realizadas por estes/as profissionais são indicadas como fundamentais para que estudantes que não demonstram aprendizagem condizente com os tempos e ritmos esperados acessem possibilidades de existência – como apontou Ludmilla, ao falar de dois meninos que estudam em sua turma e apresentam dificuldade de aprendizagem (um deles não está alfabetizado): “Aí eu fico: nossa! Deve ser difícil! Porque eu nunca via ninguém aqui na escola pra ver o que ele tem, falar com um médico, levar no médico... pra ele fazer AEE também, pra ver se ele desenvolve alguma coisa porque... eu não sei o que será do futuro dele” (Diário de campo, 19/06/2018).

De forma semelhante, as declarações feitas pelos/as médicos/as a respeito das pessoas com deficiência passam a ser utilizadas como ferramenta para os mais variados processos. Deste modo, a mãe de Extraordinária cogitava valer-se de um laudo médico como recurso para justificar a reprovação de sua filha ao final do ano letivo subsequente, para que ela não mudasse de escola, pois a unidade onde ela estudava não trabalhava com o ensino Ensino Médio.

Mãe da Extraordinária: [...] Mas ela gosta daqui da escola. Eu até tava falando com a [avó do Bob Esponja] que eu vou na neuro deles, eu quero ver se eu consigo laudo médico pra deixar ela aqui. Porque não adianta tirar ela. [...] Eu acho que a neuro sabe quando eles é capaz e quando não é. Quando

sabe ler, tem que adiantar mesmo. Mas, quando não tem desenvolvimento, tem que ficar perto de casa, pra mãe dar assistência (Diário de campo, 06/08/2018).

Logo, o saber médico se sobrepõe aos demais saberes, inclusive pedagógicos, ainda que a discussão seja referente ao âmbito educacional. Além disto, o desenvolvimento individual que escapa ao conjunto de habilidades esperadas tem como consequência a circunscrição da área de vivência do território – aqui, considerado em seu aspecto geográfico, além do psicossocial. Assim, se Extraordinária não está alfabetizada, não é bom que curse a próxima etapa de ensino e que siga para uma escola mais distante.

De forma semelhante, Deadpool relatou-me que precisa ter cuidados adicionais em função de ter uma mancha no cérebro:

Na saída, antes de bater o sinal das 11h, íamos em direção ao banheiro quando ele [Deadpool] falou que tem que tomar cuidado, que ele não pode cair e bater a cabeça por causa de uma mancha que ele tem. Disse que tem esta mancha desde pequeno, que descobriu quando ele tinha 1 ano de idade porque estava dormindo demais. Parece-me que ele confunde o efeito da medicação, que é, provavelmente, a sonolência, com o efeito da mancha. A professora do AEE que o atende já me disse que ele justifica a dificuldade de aprendizagem dele com esta mancha no cérebro (Diário de campo, 26/06/2018).

Ao mesmo tempo, ele rejeita ser colocado em uma situação de adoecimento, negando-se a assumir o rótulo “especial”:

Deadpool: Porque eu não sou [especial]!

Molise: E o que é ser especial?

Deadpool: Especial é quando você tá doente, não consegue pegar um lápis e tal, você não consegue jogar assim, ó... (Diário de campo, 19/06/2018).

Percebemos, portanto, que o discurso médico se revela como uma linha molar que, ao criar enunciados, produz realidades, cria territórios e despotencializa existências. Neste sentido, conforme propõe Lockmann (2013), este saber limita a nossa experiência no encontro com as pessoas com deficiência por nos fazer entender os sujeitos a partir dos diagnósticos que lhes são atribuídos, das suas incapacidades presumidas, não os considerando em sua complexidade ou a partir das suas potencialidades. Assim, Deadpool, atravessado por este discurso da mancha em seu cérebro, situa-se no local da impossibilidade e da vulnerabilidade.

Como contraponto ao modelo médico, que localiza no indivíduo as causas das limitações advindas da deficiência – em função do estabelecimento de uma relação de causalidade entre elas e a lesão existente –, bem como atribui a esse sujeito a responsabilidade por superá-las para que, então, possa se inserir nas atividades sociais que conseguir realizar,

temos o modelo social da deficiência. Tal modelo, que se constitui como o fundamento da inclusão, propõe que, apesar da existência da deficiência, não é ela a responsável pelas desvantagens vivenciadas pelo sujeito que a possui, mas sim a sociedade, que não se ajusta à diversidade existente entre a sua população e, por isso, apresenta barreiras que impedem o desenvolvimento dos sujeitos, bem como a sua inserção nos mais variados contextos (BAMPI, GUILHEM, e ALVES, 2010). Assim:

Essas barreiras se manifestam por meio de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea, sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades, suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc) (SASSAKI, 2005, p. 20).

Dessa forma, a proposta do modelo social é modificar estas estruturas que provocam ou reforçam a deficiência, mais do que buscar curar ou tratar as lesões decorrentes dela. Com isso, há uma diferenciação tanto na lógica de causalidade da deficiência, que deixa de estar localizada no indivíduo e passa para a estrutura social, quanto no seu conceito, que passa a ser considerado como uma variação humana, não tendo mais a inferioridade como inerente a si (DINIZ, 2003, 2007; GARLAND-THOMSON, 2005).

Diniz (2003; 2007) afirma que este modelo, surgido na década de 1970, ainda que diga respeito à deficiência de forma específica, apresentava premissas tanto fundamentadas nos estudos de gênero quanto do feminismo, haja vista que se opunha ao mecanismo de opressão das pessoas com deficiência e considerava imoral a desigualdade estabelecida. Adicionalmente, problematizava a desessencialização da desigualdade, deslocando o significado da deficiência, inicialmente atribuído às lesões, para o contexto social – assim como fizeram as teorias de gênero ao separarem o sexo, pensando a partir de um corpo biológico, do gênero, que passou a ser compreendido como uma construção social. Contudo, tais aproximações ainda aconteciam de forma tímida, uma vez que, nesta perspectiva, considerava-se a desigualdade como imposta pelas barreiras sociais, principalmente as arquitetônicas e as de transporte, vigentes em um sistema capitalista de produção. Na medida em que tais barreiras fossem eliminadas, seria possível, às pessoas com deficiência, ter independência – considerada o valor ético fundamental deste modelo – e se inserir, portanto, no mercado de trabalho, sendo tão produtivas quanto quaisquer outras que não tivessem a deficiência. Assim, a referida autora aponta que este

modelo, proposto eminentemente por homens com lesão medular, não foi capaz de realizar uma crítica mais profunda ao sistema de produção que regulava a vida no trabalho:

Por um lado, criticava-se o capitalismo e a tipificação do sujeito produtivo como não-deficiente; mas, por outro, a luta política era por retirar as barreiras e permitir a participação dos deficientes no mercado de trabalho. Ou seja, a aposta era na inclusão, e não na crítica profunda a alguns dos pressupostos morais e da organização social em torno do trabalho e da independência. (DINIZ, 2007, p. 60).

Deste modo, o fato de os primeiros teóricos do modelo social serem homens com deficiência, brancos e membros da elite, segundo Diniz (2003), não politizou a questão, restringindo ao âmbito de vida pessoal todas as queixas referentes às dores e exigências desse corpo que, tendo deficiência ou não, deveria ser produtivo. A esfera do cuidado também não foi considerada e, com isso, tal proposta ignorou aqueles sujeitos com deficiência que, independentemente dos ajustes sociais realizados, não conseguiriam ser inseridos no mercado de trabalho de forma independente em função da extensão das suas limitações. Estas foram críticas feitas pelas teóricas feministas (mulheres com deficiência ou cuidadoras de crianças e/ou adultos com deficiência), na década de 1990, que possibilitaram a reformulação do modelo social da deficiência, que passou a ser pensado, então, em sua segunda geração. Esta nova proposta assumiu, assim, o cuidado como princípio ético e a igualdade pela interdependência como um princípio de justiça mais adequado nos estudos sobre a deficiência.

Logo, ao considerar o modelo social da deficiência, qualquer avaliação deve abranger, além da pessoa em si, todo o sistema social e os apoios que lhe são disponibilizados, nesta perspectiva que envolve o cuidado e a interdependência como princípios fundamentais. Deste modo, faz-se necessário considerar questões como: quem é esta pessoa? O que ela é capaz de fazer e no desempenho de que apresenta dificuldades? Como as outras pessoas se relacionam com ela? Qual é o impacto que a deficiência traz para a sua vida? Quais adaptações (nos ambientes, métodos e processos, por exemplo) são necessárias para que ela acesse os espaços e serviços e conviva em sociedade, de forma participativa? Quais barreiras (arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais) precisam ser eliminadas para isto?

É necessário, portanto, considerar todo o conjunto social na avaliação de uma situação ou de uma pessoa. Apesar de isto parecer óbvio, ainda é um desafio, no cotidiano, trazer tais elementos para a discussão, sendo frequente centralizarmos a avaliação de um indivíduo exclusivamente em suas características – a partir de uma lógica médico-diagnóstica que se propõe a relacionar sintomas em busca de identificar quadros possíveis de doenças, transtornos, síndromes ou deficiências. Neste sentido, discorro, a seguir, sobre o percurso que eu e a equipe

da Escola 2 trilhamos no questionamento do diagnóstico de deficiência intelectual atribuído a Ludmilla.

Ao final da reunião de apresentação da proposta da pesquisa para os/as responsáveis pelos/as estudantes, a avó de Ludmilla procurou-me, relatando que a neta não aceitava sua deficiência, nem os suportes de que necessitava em função dela. Com o passar dos encontros, observei que os interesses e habilidades desta estudante estavam bastante adequados para o que se espera em adolescentes de sua idade e grupo sociocultural. Ela referiu alguma dificuldade de aprendizagem, mencionando ter um ritmo mais lento para copiar e escrever, mas não me pareceu que fosse nada além disso. Conversei com a professora do AEE e ela disse ter a mesma impressão. Relatou, inclusive, que algumas professoras afirmavam que Ludmilla tinha mais facilidade para aprender do que diversos/as estudantes que não possuíam nenhuma deficiência. Diante disto, falei brevemente a este respeito com uma das coordenadoras da escola e segui com os trabalhos da pesquisa.

Ao longo dos encontros, Ludmilla relatou gostar bastante de participar do AEE, assim como das professoras. No entanto, disse sentir-se envergonhada diante da possibilidade de que seus/suas colegas soubessem deste atendimento:

Ludmilla: [...] E também eu tenho vergonha. Não gosto de ficar falando pros outros que eu frequento aqui, não gosto.

Molise: É? Por quê?

Ludmilla: Porque eu acho que eles vão falar: “ah, você tem problema... não sei o que...” e eu não gosto. Eu tenho vergonha de falar. Só que eu falo só pras minhas melhores amigas.

Molise: Uhum! E você acha que eles falam, assim, que eles...?

Ludmilla: Sim! Quando, tipo, a [professora do AEE] vai na minha sala entregar bilhete [...], aí eles ficam perguntando: “ah, você tem problema?”, desse jeito. Eu falo assim: “não, é que eu frequento lá”. Eu só falo isso. Não chego a falar por que eu frequento (Diário de campo, 19/06/2018).

Neste excerto, é possível observar a deficiência simbolizada como um problema, como algo a ser resolvido, e não como uma dentre as formas possíveis de expressão da variação humana. Trata-se de um marcador socialmente tido como pejorativo, estigmatizante, e a constituição destas relações agencia em Ludmilla o sentimento de vergonha.

No início da manhã deste encontro, observei que seus/suas colegas também estavam na escola devido ao ensaio da banda de fanfarra para apresentação no desfile em comemoração à independência do Brasil. Quando nos aproximávamos do final do encontro, Ludmilla me chamou para longe do alcance do Deadpool e pediu que esperássemos em torno de quinze minutos, depois que o sino batesse, ao final da aula, para sair. Ela não explicou o motivo, mas eu deduzi que fosse para que os/as colegas não a vissem descendo comigo, em função de os

grupos de trabalho desta pesquisa serem desenvolvidos exclusivamente com estudantes com deficiência. Descer comigo na implicaria, pois, em uma saída do armário: em uma apropriação da situação de deficiência, atribuída a ela por outras pessoas – situação esta da qual ela se distanciou, com um ato de linguagem, ao me pedir a postergação da nossa saída.

Na segunda semana de agosto, Ludmilla esteve envolvida em conflitos familiares e, por isto, não foi mais nem ao AEE nem aos encontros da pesquisa, mas continuou frequentando as aulas do ensino regular. Aproveitando este movimento, conversei com as professoras do AEE e com as coordenadoras da escola e decidimos chamar esta avó para uma reunião, com a finalidade de entender a história de vida desta estudante e os caminhos que conduziram à atribuição da deficiência intelectual a ela, bem como de questionarmos tal diagnóstico e, assim, fomentarmos a composição de uma linha de fuga que poderia ensejar a constituição de outras relações com esta adolescente:

Explicamos para a avó os motivos que nos levam a acreditar que Ludmilla não tem deficiência intelectual; apresentamos-lhe a conceitualização da deficiência intelectual segundo critérios do DSM V²⁸ (manual de classificação dos transtornos mentais que tem sua versão mais atualizada); lemos e discutimos com ela toda a caracterização apresentada neste manual, mostrando o que observamos sobre o desenvolvimento da Ludmilla a partir dos critérios estabelecidos e o quanto ela não se enquadra neles – e que, ao contrário, observamos um desenvolvimento condizente com o esperado para a sua idade e grupo sociocultural (Diário de campo, 28/08/2018, p. 177).

Na sequência, explicamos para a avó da Ludmilla que ela poderia participar do apoio pedagógico caso fosse necessário, continuaria a frequentar as aulas normalmente, mas não participaria mais do AEE devido à especificidade deste atendimento. Esta avó não nos contestou quanto a isto. Como consequência, Ludmilla também deixou de participar da pesquisa, ainda que eu não tivesse feito esta solicitação.

Uma das ações que se destacou nesta situação foi o uso que fiz de uma classificação médico-psiquiátrica para tentar fomentar outros olhares, perspectivas e potências referentes a Ludmilla, em um contexto que busca a afirmação do modelo social da deficiência – haja vista que tanto a escola quanto a presente pesquisa se inserem na perspectiva da educação inclusiva. Ao tentar mostrar para a avó que a sua neta apresentava um desenvolvimento conforme o esperado, não explicitei a ação da escola e de outros atores sociais na produção ou potencialização de suas dificuldades, não aponte a baixa necessidade de apoios, pouco problematizei a respeito da importância dos contextos sociais na consideração de seu então

²⁸ Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria.

quadro de deficiência. Trabalhei com uma lista de características, ou sintomas, referentes ao que oficialmente se entende acerca da deficiência intelectual, e relacionei aqueles que Ludmilla apresentava e aqueles que ela não manifestava. Ainda que eu tenha considerado a história de vida desta adolescente e as relações nas quais ela estava inserida, não explicitarei isto ao apresentar meu argumento para sua avó – portanto, não possibilitei a construção de outros olhares sobre a estudante²⁹ nem a produção de novas formas de compreender as relações da escola. Sem perceber, também operei regida pelo modelo médico.

Tal movimento revela a força dos agenciamentos coletivos de enunciação que produzem “os processos relativos de subjetivação, as atribuições de individualidade e as suas distribuições moventes do discurso” (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 18), haja vista que a enunciação é composta socialmente, e não em um âmbito individual. Por isto, ainda que eu busque constituir outros olhares e outros enunciados, aquilo que é culturalmente hegemônico me atravessa e me compõe – assim como às demais pessoas nas escolas.

Deste modo, ainda que o discurso oficial atual, referente à perspectiva da educação inclusiva, enseje a consideração do modelo social da deficiência e esteja operando movimentações e microprocessos de transformação das relações de forças, o agenciamento acionado ainda, de forma prevalente, que cria territórios consistentes, é referente ao modelo médico. Considerando as hierarquias sociais de poder, o saber médico constitui-se como hegemônico e pauta, com grande intensidade, as relações estabelecidas. Conforma-se, assim, como uma estratégia de controle e gestão dos corpos que incide também sobre as escolas. Neste sentido, apresentam-se as seguintes questões: como criar processos de desterritorialização que desestabilizem os territórios compostos e constituam outras relações com as pessoas com deficiência nas escolas? Como fomentar outros devires? Como agenciar afetos e processos que atuem em uma direção contra-hegemônica, constituam outros olhares para as diferenças na escola e mudem a paisagem psicossocial?

Para isto, não basta operarmos por meio de leis e dos discursos oficiais. Precisamos acessar outras experiências, mobilizar o que há de mais vulnerável em nós para que possamos nos vincular às vivências das pessoas com deficiência. É necessário desvelar os enunciados coletivos que instituem o que socialmente se enquadra dentro da norma e que criam, como

²⁹ A força da produção deste olhar medicalizante sobre Ludmilla é tanta que, neste ano de 2019, a professora do AEE me contou que a avó desta estudante, ao pegar a transferência de sua neta para poder matriculá-la em outra escola (pois a Escola 2 não teria a fase subsequente que ela cursaria neste ano), pediu, também, os laudos médicos e psicológicos para poder mostrar na nova escola e provar que Ludmilla tinha deficiência intelectual. Um fator, dentre diversos outros, que pensamos poder contribuir para este movimento da avó é o Benefício de Prestação Continuada que Ludmilla recebia em função de sua deficiência, constituindo-se como a principal fonte de renda da família.

consequência, aquilo que é anormal, abjeto e, portanto, inferior. Precisamos atuar nas brechas, nas fendas, na produção da diferença por meio de encontros que potencializem a constituição de vínculos e nos façam acessar as nossas vulnerabilidades, que nos façam ver que a interdependência é necessária a todos/as nós.

A escola é um lugar de potência na constituição destes processos, que possibilita, muitas vezes, a transformação dos lugares atribuídos às pessoas com deficiência, inclusive pelas famílias. O excerto apresentado abaixo, com relatos da mãe de Mestre Mandou, ilustra este processo:

Mãe do Mestre Mandou: Eu olhei o desenho e falei tipo: o Mestre Mandou tem aquela capacidade dele fazer as coisas direito, né? Porque, quando ele tá comigo, praticamente ele fica mais solto, né? Mas, quando ele tava lá, pelo que eu vi, ele tava bem forçando mesmo, assim... dedicado no desenho dele, né? Pintando o desenho com praticamente toda cor, certinho, sem passar da linha, né? Mas eu vi mesmo que o Mestre Mandou tem capacidade de aprender a fazer as coisas! Daí esses tempos foi o quebra-cabeça, também. Montou um quebra-cabeça que eu imaginei que ele não dava conta, né? Mas, nisso, ele pegou e montou um quebra-cabeça certinho!

Molise: Olha, que bacana! E isso são surpresas boas pra você, assim?

Mãe do Mestre Mandou: É boa pra mim. Eu fico surpresa, né? Porque eu fico assim, pensando: nossa, pra mim eu tenho que tá o tempo todo do lado dele pra poder, tipo, dar forcinha pra ele, né? Mas, naquele dia, eu vi que ele, praticamente sozinho, ele dá conta! (Diário de campo, 15/08/2018).

A escola é espaço privilegiado de produção de outras relações, de deslocamento destes sujeitos de um lugar de incapacidade para outro de possibilidade. Tais mudanças engendram outros olhares, que compõem territórios férteis para a produção de outras potencialidades. Como produzir este movimento de forma ampla, de modo que atinja todas as formas de vida? Esta é a busca permanente.

3 ESBOÇANDO O PERCURSO: O DEBATE SOBRE FEMINISMOS, GÊNERO E DEFICIÊNCIA³⁰

3.1 Cruzar saberes e aprender a olhar a partir das encruzilhadas: em busca de uma perspectiva interseccional para compreender os processos de subalternização

Fomentar a produção de outros processos que possibilitem a composição de diferentes relações e a ocupação de outros lugares pelas pessoas com deficiência nas escolas requer revelar as relações de forças que compõem o campo social e produzem formas de sentir, agir e compreender relacionadas a tais indivíduos. Assim, a legislação e as políticas vigentes são um fator a ser analisado, mobilizam uma série de mudanças, mas não bastam por si – haja vista a série de atos integradores apresentados no capítulo anterior, desencadeados pelo modelo médico enquanto força prevalente, ainda que vivamos em uma escola regida pelo paradigma da educação inclusiva.

Promover tais processos de mudança implica desvelar as hierarquias que constituem a separação, estabelecida socialmente, entre aquelas pessoas consideradas sujeitos e as que são relegadas ao campo da abjeção – campo este que está relacionado, também, ao da subalternidade. Demanda, portanto, a apreensão da caracterização múltipla de cada indivíduo, atravessado pelas diferentes estruturas sociais, pois, conforme propõe Spivak (2010), a subalternidade é uma designação indicativa do posicionamento nos níveis mais inferiores das relações de poder, que destitui aqueles que ocupam este espaço de qualquer prestígio ou mesmo possibilidade de serem ouvidos.

Neste sentido, o sujeito subalternizado de Spivak (2010) “não pode ocupar uma categoria monolítica e indiferenciada, pois este sujeito é irredutivelmente heterogêneo” (ALMEIDA, 2010, p. 11), sendo tal heterogeneidade devida à variedade das estruturas de poder que regem a sociedade. Assim, em uma sociedade organizada pelo patriarcado, pela cisheteronormatividade, pelo capitalismo, pelo colonialismo, pela corponormatividade, dentre outros sistemas de opressão, as mulheres, pessoas LGBT, pobres, não brancas e com deficiência ocuparão posições de subalternidade.

³⁰ Parte deste capítulo, composta pelas discussões referentes às intersecções entre as teorias feministas e de gênero e os estudos da deficiência, alcançando a Teoria Crip, resultou na publicação de um artigo (MAGNABOSCO e SOUZA, 2019).

Tais categorias se sobrepõem em uma mesma pessoa, bem como se articulam de diferentes formas em pessoas diferentes. Não são, deste modo, excludentes entre si, nem únicas na constituição das identidades. Isto faz com que não possamos avaliar a complexidade das relações sem observar de que forma elas se encadeiam e se potencializam. Spivak (2010, p. 66-67) destacou tal articulação no tocante às relações de gênero, ao afirmar que:

No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. [...] apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade.

Deste modo, ser mulher, além de assumir a condição outra de subalterização, faz com que o potencial aviltante desta conjunção se intensifique. As consequências da confluência de diferentes fatores de opressão em um mesmo sujeito, produzindo uma dimensão distinta de subordinação, foram teorizadas por Crenshaw (2002) a partir do conceito da interseccionalidade.

Neste sentido, a experiência da deficiência marca os corpos e produz subjetividades de diferentes maneiras, conforme se intercala com outros atravessamentos relativos a grupos sociais distintos. Observamos, portanto, a manifestação clara da produção das relações de gênero em alguns/mas dos/as estudantes da pesquisa: enquanto Tartaruga Ninja atribuía a si categorias distintas de qualidades e habilidades, Carinha de Anjo referia-se à estética (a possibilidade de engordar era uma preocupação constante sua) e conferia à beleza sua principal preferência em si:

Molise: Do que eu mais gosto em mim?

Tartaruga Ninja: Eu sou divertido. E eu gosto de fazer tarefa e de me cuidar. Eu cuido da casa.

Carinha de Anjo: Que eu sou bonita! (Diário de campo, 15/06/2018)

Tanto Carinha de Anjo quanto Deadpool referiram, com frequência, situações de preterimento por parte de colegas de sala, em função da deficiência. Neste sentido, Carinha de Anjo queixou-se deste abandono em diferentes momentos. Em um deles, relatou: “as meninas da minha sala não querem brincar comigo [...]. Eu trazia bolo, cupcake pra elas, mas elas não querem mais ficar comigo” (Diário de campo, 15/06/2019). Em outro momento, ela perguntou para a professora do AEE se as meninas não gostavam dela porque ela tinha um “probleminha”. O sentimento de tristeza decorrente disto evoluiu e afetou, por um tempo, a sua relação com a escola:

Carinha de Anjo chegou com seu pai, sua mãe e seu irmão. Eles pediram para falar comigo. Disseram que ela não quer mais ir para a escola, pois as meninas não querem mais brincar com ela. O pai falou que elas estão crescendo, então as amigas não querem mais brincar, querem conversar, e Carinha de Anjo ainda quer (Diário de campo, 15/06/2018).

Deadpool também denunciou tal preterimento:

Molise: Legal, legal. E você, Deadpool, o que você gosta de fazer com os outros alunos?

Deadpool: Hum... fazer? Brincar, tomar tereré... só que eles não sabem onde é a minha casa.

Molise: Não sabem?

Deadpool: Não. E nem quer ir!

Molise: E nem quer ir? Por que não?

Deadpool: Porque eles acha que eu sou especial. E eu não sou! (Diário de campo, 19/06/2018).

Apesar desta queixa, logo na sequência, ele tentou aproximar-se mais de Ludmilla, expandindo as possibilidades contato para além da escola:

Deadpool [direcionando-se para a Ludmilla]: Você tem celular?

Ludmilla: Tenho!

Deadpool: Passa o número?

Ludmilla: u-um (negando) (Diário de campo, 19/06/2018).

Tal comportamento era frequente em Deadpool, que tentava, constantemente, flertar tanto com Mc Loma quanto com Ludmilla, independentemente de elas cederem ou o recusarem. Ele referiu, em diferentes momentos, tentativas semelhantes de aproximação de outras estudantes, durante o período de aula, indicando ser isto, também, motivo de advertência por parte dos/as professores/as:

Molise: O que os professores fazem e eu não gosto?

Deadpool disse que não gosta quando os professores gritam com ele. Perguntei, então, quando os professores fazem isso: “quando eu mando cartinha” (Deadpool adora mandar cartas com desenhos para as meninas de que gosta) (Diário de campo, 05/06/2019).

Deadpool e Tartaruga Ninja performavam um padrão de masculinidade que se enquadra naquilo que é esperado para crianças e adolescentes da sua idade em nossa sociedade: meninos são estimulados a explorar sua curiosidade e seu corpo nos mais diferentes âmbitos, a se atrever, a desbravar, a conquistar. A agressividade (refletida nos atos, na forma de abordar ou mesmo na persistência diante de rejeições) é característica do que a nossa sociedade tipicamente constrói como masculino. Meninas, ao contrário, são incentivadas a assumir um comportamento de recatamento e passividade, de acordo com o que é socialmente considerado como bons modos, bem como de culto à beleza, desde a mais tenra idade.

Logo, mesmo quando Carinha de Anjo se queixou da solidão, não considerou outras formas de agir para além de confessar suas dores às pessoas adultas. Ao contrário, ocultou-se, esquivou-se das amigas que, segundo ela, tinham-na abandonado. Não resolveu seu problema. Foi “quieta e obediente”, como se espera que toda boa moça seja:

Molise: O que os professores pensam sobre mim?

Carinha de Anjo: Eu sou muito quieta, porque eu não converso.

Molise: E por que você não conversa?

Carinha de Anjo: Porque prefiro ser quieta e obediente. Só converso quando quero beber água (Diário de campo, 15/06/2018).

Observamos, pois, a experiência da deficiência como um dos fatores que interpela os sujeitos e produz suas subjetividades; contudo, não é o único. Da mesma forma, o gênero se apresenta como condição fundamental, mas também precisa ser considerado de forma articulada com os demais eixos de pertencimento social. Neste sentido, enquanto Carinha de Anjo performava o padrão de feminilidade sem, até aquele momento, contestar os valores socialmente estabelecidos, Mc Loma (irmã mais velha de três filhos/as, tendo grande diferença de idade em relação aos irmãos) recusava o estabelecimento de qualquer relacionamento amoroso por rejeitar a sobrecarga da mulher decorrente da maternidade – que, apesar disso, concebia em seu horizonte, denunciando a sua compulsoriedade na experiência feminina:

Mc Loma: Se um menino me pedir eu namoro, eu dou um soco na cara dele!

Molise: Por que, Mc Loma?

Mc Loma: Porque eu não quero namorar! [...]

Molise: Você não quer namorar, não, Mc Loma?

Mc Loma: Não... [risos] Eu não quero ter filhos, pra que ter namorado?

Deadpool: Não precisa ter filho, não!

Mc Loma: Uai... vai saber! É mulher! [...]

Molise: Como eu me imagino quando adulto?

Mc Loma: [...] Eu me sinto, também, que eu vou ter filho... [risada nervosa] e eu vou ser uma mãe cansada! (Diário de campo, 12/06/2018).

Por considerar a multiplicidade das vivências da situação de deficiência e, concomitantemente, ingressar na discussão das epistemes feministas, sendo ambas referentes a relações de subalternidade e opressão em nossa organização social, questionei-me se a correlação destes dois campos não poderia produzir uma perspectiva de maior complexidade na apreensão das experiências das pessoas com deficiência, tanto nas escolas quanto na sociedade, de forma geral. Neste percurso, descobri que não somente as teóricas feministas que eram mulheres com deficiência ou cuidadoras de pessoas com deficiência contribuíram para a reformulação do modelo social, constituindo a segunda geração dele (conforme apresentei no

capítulo anterior), como também que a articulação de ambos os campos, referentes aos estudos feministas e aos da deficiência, contribuiria para o aprimoramento das duas áreas.

Neste sentido, os estudos feministas indicaram a interseccionalidade como ferramenta de análise importante na produção das subjetividades (COLLINS e BILGE, 2016) ao inserirem a perspectiva de gênero no campo da deficiência. Deste modo, as teóricas feministas denunciaram que ser mulher e ter a deficiência, ou ser cuidadora de alguém com deficiência, constituía uma experiência muito diferente daquela tida pelos homens com deficiência, uma vez que havia, no primeiro caso, a confluência de fatores de desigualdade (DINIZ, 2003).

Assim, o gênero se relaciona com outras categorias identitárias, como etnia, classe social, orientação sexual, religião e regionalidade, que se entrecruzam na constituição da identidade do sujeito, fazendo-a singular e culminando no fato de que “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (BUTLER, 2015, p. 21). Há, portanto, a vivência de uma identidade única por este sujeito, que é distinta da simples justaposição ou soma das categorias identitárias consideradas individualmente (NOGUEIRA, 2017). Esse processo, de simultaneidade de características complexas que se inter-relacionam, compondo um senso de identidade fluido, movediço, constitui o que Braidotti (2002) nomeou como subjetividade nômade – que se refere, portanto, à recusa do senso de identidade fixa, demarcada.

Deste modo, a convergência de diferentes marcadores se revela como importante elemento na constituição da identidade, mas, a este respeito, Butler (2015) destaca não ser admissível constituir uma hierarquização deles. Tal defesa se assenta no fato de que não é possível estabelecer uma relação de causalidade entre eles, não sendo um fator específico considerado como categoria primária da opressão, da qual derivam as demais. Não é possível, pois, verificar maior potencial aviltante em um marcador isolado, mas sim a composição de fatores distintos que se inter-relacionam na produção de maior ou menor vulnerabilidade dos sujeitos.

Por conseguinte, não devemos tratar as intersecções de maneira abstrata, distantes das condições concretas que conduzem ao estabelecimento de diferentes formas de opressão, incorrendo no risco, ao fazê-lo, de manter a mesma marginalização que muitas correntes dentro do feminismo realizaram ao trabalhar com uma categoria geral e abstrata de mulher. Tal marginalização foi criticada por Butler (2015) na década de 1990 e por Haraway (2009) já em 1985, ao questionarem as exclusões realizadas ao se buscar instituir o sujeito feminista, bem como ao problematizar as relações de dominação e poder estabelecidas nesse processo. Este questionamento, segundo Haraway (2009), rompe com as justificativas constituídas na direção da manutenção das grandes narrativas tradicionais (como o patriarcado, o colonialismo, o

positivismo e o cientificismo, entre outras) e, inclusive, com o pressuposto da manutenção de um organismo puro, que não contenha intervenções artificiais. Assim, as identidades políticas totalizantes foram fraturadas, devendo ser substituídas por uma compreensão situada dos sujeitos (BRAIDOTTI, 2002; HARAWAY, 2009).

A cisão com o requisito da pureza do organismo traz a necessidade de se incluir na discussão, realizada na perspectiva da interseccionalidade, outras categorias, como a deficiência. Garland-Thomson (2005) indica, nesse sentido, que os estudos feministas frequentemente abordam os modos como o gênero se inter-relaciona com categorias como raça, etnia, sexualidade e sistema de classes, mas pouco discutem sua articulação com a deficiência – que são, para esta autora, um importante elemento de análise para se pensar a complexidade da formação da identidade (GARLAND-THOMSON, 2005; KAFER, 2013).

Tal crítica também foi feita por Morris (1993, p. 55), que denunciou “o fracasso do feminismo em integrar as preocupações das mulheres com deficiência em sua teoria, metodologia, pesquisa e política”³¹ (tradução nossa). Tal falha, na perspectiva da autora, é centrada em dois pontos principais: a invisibilidade da temática da deficiência nas agendas feministas e, nas ocasiões em que ela é abordada, uma objetificação dos sujeitos com deficiência. Esta invisibilidade culmina, muitas vezes, conforme apontou Garland-Thomson (2001), em práticas feministas fundamentadas em preceitos liberais, que, além de não considerarem as necessidades das mulheres com deficiência, enfraquecem a luta ao buscarem o empoderamento das mulheres em geral, defendendo valores como a autonomia e a independência.

Assim, os estudos que tematizam a deficiência o fazem a partir da perspectiva das pesquisadoras – que não vivenciam a deficiência e, por isso, abordam-na a partir de um olhar estrangeiro, distante – e tratam, em sua maioria, da experiência das mulheres cuidadoras de adultos e crianças com deficiência. Como consequência, há a separação entre mulheres (sem deficiência) e mulheres com deficiência, compondo dois grupos distintos.

Esta separação entre mulheres com deficiência e idosas da categoria de ‘mulheres’ ocorre por causa do fracasso das pesquisadoras feministas envolvidas em se identificar com a experiência subjetiva de quem precisa de algum tipo de cuidado. O princípio do ‘pessoal é político’ é aplicado às cuidadoras, mas não aos sujeitos cuidados (MORRIS, 1993, p. 58, tradução nossa)³².

³¹ “the failure of feminism to integrate the concerns of disabled women into its theory, methodology, research and politics”.

³² “This separating out of disabled and older women from the category of ‘women’ comes about because of a failure of the feminist researchers concerned to identify with the subjective experience of those who need some form of care. The principle of ‘the personal is political’ is applied to carers but not to the cared for”.

Apesar disso, Morris (1993) defende a importância de os estudos feministas incluírem a temática da deficiência como sua pauta, na medida em que o mecanismo que distingue as pessoas por sexo, separando-as em homens ou mulheres, é o mesmo que realiza a cisão entre pessoas sem deficiência e aquelas que a têm. Nessa divisão, aos primeiros elementos de cada grupo é incumbido o ideal de neutralidade e representatividade, cabendo aos últimos experiências de opressão, desvantagem e discriminação. Contudo, a autora destaca ser importante que tais pesquisas visem o empoderamento das pessoas com deficiência, contextualizando a opressão como um problema social enquanto expressão do preconceito – ou seja, Morris (1993) reivindica que as pesquisadoras feministas se apropriem do modelo social da deficiência em suas pesquisas e política.

De forma complementar, Garland-Thomson (2002) aponta que os estudos feministas podem oferecer outras possibilidades de compreensão, métodos e perspectivas que contribuem para o aprofundamento dos estudos sobre a deficiência, haja vista que os primeiros abordam, há mais de vinte e cinco anos, discussões que estes últimos têm se proposto a realizar mais recentemente, inserindo-se, ambas as perspectivas, dentro do espectro dos estudos identitários. Tal assertiva é, também, postulada por Morris (1993), que destaca que o princípio de que o pessoal é político, instituído pelas feministas de segunda onda, pode ser uma das principais aprendizagens dos estudos sobre a deficiência. Além disso, para Garland-Thomson (2001) há paralelos comuns entre as representações historicamente atribuídas aos corpos femininos e aqueles que têm deficiência: ambos são considerados desviantes ou inferiores, restritos ao âmbito da vida privada e definidos em oposição a uma norma (homens ou pessoas sem deficiência) naturalizada como fisicamente superior. Adicionalmente, mais do que justapor as duas áreas de estudos, esta autora propõe a confluência delas, constituindo o que chamou de teoria feminista da deficiência (*feminist disability theory*), importante para todos/as, haja vista que a deficiência é a mais humana das experiências:

(...) entender como a deficiência opera como uma categoria identitária e um conceito culturalmente estabelecido melhorará as formas como compreendemos o que é ser humano, nossos relacionamentos com os outros e a experiência da corporificação. A circunscrição dos estudos feministas sobre a deficiência é de todos nós, não apenas das mulheres com deficiência: a deficiência é a mais humana das experiências, atingindo todas as famílias e – se vivermos o tempo suficiente – tocando a todos nós³³ (GARLAND-THOMSON, 2002, p. 5, tradução nossa).

³³ (...) understanding how disability operates as an identity category and cultural concept will enhance how we understand what it is to be human, our relationships with one another, and the experience of embodiment. The constituency for feminist disability studies is all of us, not only women with disabilities: disability is the most human of experiences, touching every family and – if we live long enough – touching us all.

Segundo esta perspectiva, a deficiência é uma narrativa culturalmente fabricada, assim como raça e gênero, que produz subjetividades através da diferenciação e marcação dos corpos. Tem como maior desafio realizar uma crítica sobre gênero e deficiência como sistemas de opressão exclusivamente interligados, a partir dos quais todas as pessoas são avaliadas, tendo essa avaliação implicações políticas. Assim, ela compõe um sistema de classificação que agrupa aqueles/as que fogem dos padrões socialmente estabelecidos (como pessoas doentes, loucas, feias, velhas, mutiladas e debilitadas, entre outras) e, então, valida os privilégios sociais atribuídos àqueles sujeitos que se enquadram nesses modelos – considerados, portanto, bonitos, saudáveis, adaptados e inteligentes. Tratar da deficiência, portanto, é discutir relações de poder (GARLAND-THOMSON, 2001; 2002).

Ludmilla, ao relatar sua experiência em outra escola, trouxe à tona este mecanismo de desconsideração de um outro que ocupa o lugar da abjeção:

Ludmilla: [...] Porque lá [na escola onde estudava anteriormente] eu não fazia AEE. Eu era sozinha, no recreio eu ficava sozinha, dentro da sala de aula eu ficava sozinha, no canto, sem ninguém conversar comigo... Eu vendo aquelas pessoas brincando... ninguém me convidando pra brincar também, aí eu achei muito ruim. Aí eu pedi pro meu vô pra me tirar daquela escola por causa que eu não tava se sentindo bem. Não queria ter amizade! [...]

Molise: E você acha que, [na escola onde estudava anteriormente], os seus colegas não te chamavam muito porque você tinha dificuldade pra aprender?

Ludmilla: Sim! Acho que sim. Por causa que sempre quando alguém ia lá me chamar, da sala lá da diretoria, falava pra mim dos negócios da sala do AEE... eles ia falar comigo, ia me xingar, falar “nossa! Você tem problema! Você é especial”, aí eu: “eu sou, mesmo!” (Diário de campo, 19/06/2018).

Deste modo, os colegas de Ludmilla, entendendo-se como superiores a ela, sentiram-se no direito de agredi-la. Desqualificar o abjeto faz com que o sujeito reafirme a diferença dele para si e com que o mantenha na subalternidade. Tartaruga Ninja relatou passar por desqualificação semelhante:

Molise: O que os colegas de sala pensam sobre mim?

Tartaruga Ninja: Chato e burro. Eu sou chato e esquisitão. Os meninos falam que eu sou gordo.

Molise: E como você se sente com isso?

Carinha de Anjo: Chateado, né?

Tartaruga Ninja: Chateado! (Diário de campo, 15/06/2019)

A experiência da abjeção, da não identificação, traz como consequência a exclusão – que relega aqueles/as que são vítimas dela à solidão, como queixaram-se, também, Carinha de Anjo e Deadpool.

3.2 Tornar-se na relação com outros: a hibridização como componente para pensar a deficiência

Contrapondo-se à cisão binária, excludente, entre sujeito e abjeto, Haraway (2009) fala da fratura das identidades sólidas, plenamente delimitadas, e estabelece a fluidez das fronteiras identitárias. Logo, os sujeitos são complexos híbridos, denominados por ela de ciborgues, parcialmente constituídos, formados por opostos: natureza e cultura, organismo e máquina, físico e não-físico. São, portanto, tanto natural quanto artificialmente constituídos: “a máquina não é uma coisa a ser animada, idolatrada e dominada. A máquina coincide conosco, com nossos processos; ela é um aspecto de nossa corporificação” (HARAWAY, 2009, p. 97).

Esta perspectiva postula, portanto, a dissolução das barreiras, na medida em que os ciborgues habitam as interseções – o que fluidifica os dualismos que afastam e subjagam aqueles/as considerados/as outros/as (HARAWAY, 2009; REEVE, 2012) ou ainda, conforme explanamos, abjetos/as. Assim, Haraway (2009) propõe a união por coalizões mais do que por diferenças, bem como prega a afinidade como valor, mais do que a identidade.

Deste modo, para Haraway, a relação que as pessoas estabelecem com a tecnologia confunde as fronteiras entre uma e outra, fazendo dos artefatos tecnológicos verdadeiras extensões ou composições de seus corpos (KUNZRU, 2009). Se isso é verdadeiro para o ser humano comum, consideramos que seja ainda mais para as pessoas com deficiência, que, frequentemente, em seu cotidiano, necessitam de adaptações, órteses (como aparelhos auditivos, bengalas, muletas, cadeiras de rodas e óculos) e próteses (para substituição de membro, por exemplo) para as diversas atividades que realizam, sejam elas de vida diária e social ou referentes ao trabalho. Nessa perspectiva, Haraway (2009, p. 92) afirma: “talvez os paraplégicos e outras pessoas seriamente afetadas possam ter (e algumas vezes têm) as experiências mais intensas de uma complexa hibridização com outros dispositivos de comunicação”. Logo, a compreensão das pessoas com deficiência como ciborgues pode ser estabelecida de forma mais nítida do que para os demais sujeitos, ainda que valha igualmente para todos.

Nesse sentido, Reeve (2012) busca explicitar as contribuições da perspectiva ciborgue para os estudos sobre a deficiência, apontando também autores que explanam sobre a limitação de esta teoria contribuir efetivamente dado o contexto social estabelecido. Assim, grande parte da população com deficiência também apresenta baixa renda, o que limita seu acesso a tais recursos, que possuem um custo elevado. Deste modo, se, por um lado, há investimentos em

tecnologia para aperfeiçoar ou criar novas adaptações, órteses e próteses, estas melhorias não necessariamente chegam a quem delas efetivamente precisa e, como consequência, não se refletem em melhoria da qualidade de vida dos sujeitos com deficiência.

Logo, tanto a possibilidade quanto o direito de os sujeitos se hibridizarem e tornarem ciborgues são economicamente determinados, vinculados também a aspectos referentes a gênero, classe e etnia. Ignorar estas questões faz com que a transgressão de limites proposta pela teoria se torne inexecutável, desconsidera a materialidade da deficiência e, com isso, as práticas sociais e culturais que sustentam a experiência da exclusão sofrida pelas pessoas com deficiência (REEVE, 2012).

Adicionalmente, há poucas discussões referentes às implicações culturais e sociais do uso das próteses, bem como da experiência vivenciada pelos sujeitos protetizados. Tal destaque adquire relevância na medida em que a tecnologia reestabelece as funcionalidades afetadas pela deficiência, tendo sido historicamente associada às possibilidades de normalização, reabilitação e cura. Assim, este modelo pode contribuir para reforçar o predomínio de uma visão individualizante da deficiência, compreendida a partir da concepção médica – o que perpetua a manutenção do estigma dos corpos ciborgues, percebidos como incompletos (CAMPBELL, 2009 *apud* REEVE, 2012).

Reeve (2012) contesta este argumento explicitando que a tecnologia reduz os prejuízos decorrentes da deficiência, mas não altera ou elimina a deficiência em si. Com isso, possibilita ao sujeito com deficiência uma participação mais plena na vida social e maior acessibilidade aos diversos espaços, considerando principalmente que a sociedade atual ainda não é plenamente inclusiva. Ademais, a autora reafirma Haraway ao postular que a teoria ciborgue pode promover uma nova compreensão a respeito do que seja a normalidade e a quais corpos nos referimos quando falamos de corpos normais – haja vista que, nessa perspectiva, todos somos ciborgues, a partir das variadas relações que estabelecemos. É, pois, mais produtivo buscar novas possibilidades de ser no mundo que emergem dessa compreensão híbrida, bem como valorizar outros caminhos de pensar nossa subjetividade e as outras formas de corporificação.

O entendimento de Campbell é também compartilhado por Kafer (2013), que questiona o uso, no manifesto, da pessoa com deficiência apenas como exemplo autoevidente da condição de ciborgue, sem qualquer ponderação referente às consequências da interação entre ela e a tecnologia – como o fato de que seu uso pode implicar em dor e desconforto, bem como de que há pessoas com deficiência que não se adaptam aos recursos tecnológicos ou mesmo que nem desejam utilizá-los. Tanto a deficiência em si quanto os sujeitos que a têm são, então,

descontextualizados, despolitizados e reduzidos à passividade. Assim, faz-se necessário ter cautela, pois este uso da figura do ciborgue, ao contrário do que Haraway propôs, pode acentuar os binarismos existentes, no lugar de romper as fronteiras. Apesar disto, Kafer (2013, p. 105-106) reconhece o potencial transformador do ciborgue para as discussões sobre a deficiência:

A figura do ciborgue certamente sustenta muita promessa para uma política da deficiência; desde sua desconfiança das identidades essencialistas, até sua insistência nos trabalhos de coalizão e seu questionamento das ideologias de totalidade, o ciborgue oferece compreensões produtivas para o desenvolvimento de uma visão feminista da deficiência sobre o futuro³⁴ (tradução nossa).

Futuro este que permita outras perspectivas para além da cura e da reabilitação. Contudo, para que a figura do ciborgue se mantenha como um referencial importante, a partir da perspectiva crítica feminista, Kafer (2013) afirma ser necessário aleijá-la – ou seja, que ela considere as diversas relações possíveis entre as pessoas e a tecnologia, que envolvem a restrição ao acesso, as dores e incômodos consequentes e, inclusive, a possibilidade de opção pelo não uso de um recurso que visa à normalização. Trata-se, portanto, de opor-se às fáceis celebrações dos consertos tecnológicos, buscando estabelecer uma relação mais complexa entre o recurso e o sujeito.

Além disto, a compreensão do ciborgue pode promover a fluidificação de fronteiras entre o sujeito e outros corpos, como os dos animais (como cães-guia que acompanham pessoas cegas) ou mesmo de outras pessoas – no caso, cuidadoras das pessoas com deficiência ou quaisquer outras que as auxiliem na comunidade. Tratam-se, portanto, conforme propõe Kafer (2013), de relações de interdependência e conexão que geram novas formas de estar no mundo – ou seja, novas subjetividades.

Outrossim, o aleijamento da perspectiva ciborgue se dá, fundamentalmente, por meio do comprometimento com práticas políticas de transformação social. “Aleijar o ciborgue (...) significa reconhecer que nossos corpos não são separados de nossas práticas políticas; nem as tecnologias assistivas, nem nossos usos delas, são a-históricos ou apolíticos”³⁵ (KAFER, 2013, p. 120, tradução nossa). Há, deste modo, o compromisso com o reconhecimento do protagonismo e dos usos políticos destas corporificações dissidentes no questionamento das práticas capacitistas (isto é, de discriminação em função da deficiência) disseminadas em nossa sociedade.

³⁴ “The cyborg figure certainly holds much promise for a disability politics; from its suspicion of essentialist identities to its insistence on coalition work to its interrogation of ideologies of wholeness, the cyborg offers productive insights for developing a feminist disability vision of the future”.

³⁵ “Crippling the cyborg (...) means recognizing that our bodies are not separate from our political practices; neither assistive technologies nor our uses of them are ahistorical or apolitical”.

Ao refletir sobre o contexto de proposição do Manifesto Ciborgue (lançado em 1985, logo após a eleição de Ronald Reagan, durante a época da corrida espacial, nos Estados Unidos) e dos impactos decorrentes dele, Haraway (2004) realizou críticas semelhantes às apresentadas anteriormente e observou que o rompimento das fronteiras e a dissolução dos binarismos não seriam alcançados com a proposta do ciborgue. Apesar de ela buscar postular outra compreensão a respeito desta figura – um entendimento que envolvesse a compreensão da relação entre natureza e cultura de forma entrelaçada (chamada, portanto, por ela de *naturezacultura*) com base nas práticas cotidianas, atenta à condição híbrida das relações estabelecidas no mundo –, a figura do ciborgue, fundamentada na simbiose entre homem e máquina, mantém a centralidade humanista a partir da consideração do conjunto como um aperfeiçoamento da condição biológica do homem:

Escapar da terra, do corpo, dos limites da evolução meramente biológica são a mensagem e o enredo. O homem como sua própria invenção; a evolução biológica se realiza na evolução da tecnologia. [...] A co-evolução e a co-constituição mútuas nesta história resolvem-se na figura da autossuperação transcendente, e não em um conto de co-habitação mundana e mortal, onde a luta por uma prática de prosperar conjuntamente, entre as categorias, pode ser buscada³⁶ (HARAWAY, 2004, p. 299-300, tradução nossa).

Deste modo, ainda que postule a dissolução de fronteiras, não há rompimento real quando o referencial central é o homem que, a partir de um processo de hibridização, melhora a própria condição. Não há, portanto, a dissolução das hierarquias, apesar de haver o rompimento com o ideal de pureza do organismo por meio da possibilidade de mesclagem entre seres ou elementos diferentes – o que fez com que Haraway (2004) reconhecesse a figura do ciborgue como o “irmão caçula em uma família *queer*, muito maior, de espécies companheiras”³⁷ (HARAWAY, 2004, p. 300).

Pensar as ligações a partir da constituição mútua entre as espécies traz à cena uma horizontalidade maior nas relações, que passam a ser de colaboração e constituição conjunta em que todos os/as envolvidos/as se beneficiam. O aperfeiçoamento do homem enquanto finalidade principal destes processos de hibridização perde espaço ao consideramos que a constituição mais básica do que entendemos humano não é pura desde o seu princípio. Assim, Haraway (2008, p. 3-4) explicita que:

³⁶ “Escape from the earth, from the body, from the limits of merely biological evolution is the message and the plot. Man is his own invention; biological evolution fulfills itself in the evolution of technology. [...] Co-evolution and mutual co-constitution in this story resolve into the figure of transcendent self-surpassing, not into a tale of mundane and mortal co-inhabiting, where the struggle for a practice of co-flourishing across categories might be sought”.

³⁷ “[...] as junior siblings in the much bigger, queer family of companion species”.

Eu amo o fato de que o genoma humano pode ser encontrado em apenas cerca de 10 por cento de todas as células que ocupam o espaço mundano que eu chamo de meu corpo; os outros 90 por cento de células são preenchidos com genomas de bactérias, fungos, protistas e tal, alguns dos quais tocam em uma sinfonia necessária para que eu esteja viva, e alguns dos quais estão pegando uma carona e compondo o resto de mim, de nós, sem danos. Eu sou vastamente superada por muitos pequenos companheiros; melhor dizendo, eu me torno uma adulta humana em companhia com estes pequenos companheiros. Ser um é sempre *tornar-se com* muitos³⁸ (tradução nossa, grifos no original).

Este processo de contínuo “tornar-se com”, sempre em relação, tem a vitalidade como característica – afirmada por Haraway (2008) ao destacar que um cadáver não é um corpo, pois corpos se constituem a partir do entrelaçamento com outros corpos heterogêneos, em um constante devir. Deste modo, esta autora aponta que, para além das interações, precisamos atentar-nos também para as intra-ações, para as amálgamas de relações que formam aquilo a que nos referimos quando nomeamos “nós”, seja de forma material – ao compor a nossa carne, fisicamente – ou simbólica. Não é possível, pois, pensar em um sujeito pré-existente às relações que o constituem, haja vista que nós sempre nos engendramos no encontro com muitos outros indivíduos de diversas outras espécies.

Neste contexto, articulando sua vida pessoal com a elaboração desta perspectiva teórica, em um posicionamento extremamente situado – tal como propõe ao tratar dos saberes localizados –, Haraway (2008) nos apresenta ao seu pai, um repórter de esportes, e às muitas espécies companheiras com as quais se relacionou ao longo da vida. Ele, que teve deficiência física em função de tuberculose óssea, tinha todo o seu corpo composto por “carne orgânica, assim como por madeira e metal”³⁹ (HARAWAY, 2008, p. 167, tradução nossa), tendo suas muletas e cadeiras de rodas como principais espécies companheiras.

Ainda que não fossem organismos, tais parceiras possibilitaram ao pai de Haraway a experiência de sua vida com toda a vitalidade possível, por meio de uma relação tão compartilhada que já faziam parte do conjunto que a família compreendia como sendo ele, fazendo-os serem entendidos, nesta associação, como um todo. Deste modo, os irmãos de Haraway, que não tinham lesão alguma, adquiriram o jeito de andar do pai: encarnaram a sua marcha, e isto não se apresentou como uma questão para a família, haja vista que os filhos

³⁸ “I love the fact that human genomes can be found in only about 10 percent of all the cells that occupy the mundane space I call my body; the other 90 percent of the cells are filled with the genomes of bacteria, fungi, protists, and such, some of which play in a symphony necessary to my being alive at all, and some of which are hitching a ride and doing the rest of me, of us, no harm. I am vastly outnumbered by my tiny companions; better put, I become an adult human being in company with these tiny messmates. To be one is always to *become with many*”.

³⁹ “[...] organic flesh as well as wood and metal”.

tendem a se parecer com os pais. Segundo a autora, as muletas de seu pai passaram a compor, então, os corpos de toda a família.

Relatando tal composição híbrida, Haraway (2008) destaca que a nossa compreensão de humanidade é ilusória, que nós nunca fomos humanos, considerando a compreensão de uma filosofia humanista, pois nos constituímos como corpos trançados em relações excêntricas com seres de origens distintas. Ademais, o humanismo, centrado na racionalidade humana, relega à condição de Outros – logo, pertencentes a outras espécies – todos aqueles que são entendidos como específicos em função de processos como a colonização e a escravização, valendo-se de tal desconsideração tanto para se fortalecer enquanto ideologia quanto para destacar os indivíduos que se enquadram dentro do padrão. Com isto, ata, no mesmo laço discursivo, as pessoas negras, as indígenas, as imigrantes, os animais e, sobretudo, as mulheres, que são reduzidas à sua função reprodutiva.

Descentrar o humanismo implica, portanto, em assumir uma perspectiva de constituição de rede interseccional, tendo em vista que: “*espécies* cheiram a raça e sexo; e onde e quando as espécies se encontram, aquela herança [humanista] deve ser desamarrada e melhores nós das espécies companheiras devem ser experimentados no interior e através das diferenças”⁴⁰ (HARAWAY, 2008, p. 18, tradução nossa, grifo no original). Neste sentido, ao trazer as espécies companheiras, mais do que buscar circunscrever uma categoria específica de seres em interação, Haraway (2008) aponta a direção de um contínuo devir que só é composto a partir de uma rede de relações.

Tal perspectiva é, também, apontada por Braidotti (2010, 2015), que, com base em Spinoza, Deleuze e Guattari, traz o homem para uma rede de relações na qual ele deixa de ser o centro e modelo e passa a compor com os demais elementos do mundo a partir de uma igualdade de *status*. Ela rompe, assim, tanto com o ideal humanista quanto com o dualismo, ambos elementos fundantes do conceito de identidade. Tal rompimento resulta no abandono da ideia de uma identidade fixa e estável para o sujeito, fundamentada em um ideal de racionalidade, bem como desta lógica binária que dissocia eu-outro – lógica esta que tem, para Braidotti (2010), como consequência a redução da diferença à pejoração, à desqualificação e à exclusão.

Como alternativa, Braidotti (2010) reafirma a ideia de subjetividade proposta por Deleuze, baseada em uma profunda inter-relação entre nós e o mundo, que nos conecta aos demais organismos vivos e ao cosmo como um todo e traz, como consequência, um forte senso

⁴⁰ “*Species* reeks of race and sex; and where and when species meet, that heritage must be untied and better knots of companion species attempted within and across differences”.

de comunidade e uma solidariedade transespécies. Esta subjetividade é também rizomática, nômade, fundamentada em uma ontologia do devir e, por conseguinte, assume compromisso com os processos de transformação.

Tal caráter relacional é, para Braidotti (2015), um importante elemento constitutivo da subjetividade – nomeada por ela como pós-humana –, conectando o homem tanto a outros humanos quanto a não-humanos, assim como ao meio-ambiente. Desta forma, além de relacional, o sujeito é entendido de forma ampliada, como uma entidade transversal que compreende o homem, os animais e a terra. Ele sofre a influência desses diferentes elementos em uma “relação de transformação ou de simbiose que se hibridiza e altera a ‘natureza’ de cada um para colocar em primeiro plano os motivos centrais de sua interação”⁴¹ (BRAIDOTTI, 2015, p. 97, tradução nossa).

Trata-se, portanto, de um sujeito que, por não estar restrito ao contexto dialético, desfruta de um vínculo privilegiado com os múltiplos outros, bem como se funde com o meio-ambiente planetário tecnologicamente modificado. Há, assim, a perda do predomínio e da diferenciação hierarquicamente superior que o homem tinha em uma perspectiva humanista, passando ele a ser compreendido como um componente do contínuo natureza-cultura, que é mediado tecnologicamente.

Tal mediação também assume as mesmas características simbióticas e inter-relacionais, conecta corpos e máquinas e conforma uma fusão entre o homem e a tecnologia, que resulta na constituição de uma nova unidade. Como resultante disso, os ciborgues passam a ser as formações sociais e culturais dominantes, na medida em que a tecnologia afeta biopoliticamente os corpos que intersecta.

Estes elementos apresentados constituem, para Braidotti (2015), aspectos de uma condição pós-humana que alteram fundamentalmente a estrutura da subjetividade. Tal modificação pode ser, portanto, pensada a partir da transversalidade, fundamentada em uma ética proposta para um sujeito não-unitário, embasada na supremacia das relações e na interdependência entre todos. Assim, esta ética se assenta na valorização das múltiplas possibilidades de existência, buscando reavivar o que são capazes de fazer os corpos, sejam eles quais forem (humanos, animais, tecnológicos, híbridos ou outros).

Nesse sentido, Roets e Braidotti (2012) abordam as contribuições da subjetividade nômade para os estudos críticos sobre a deficiência, a partir da visão de um sujeito pensado como social, corporificado e não-dualista. Assim, estas autoras propõem uma compreensão

⁴¹ “relación de transformación o de simbiosis que se hibrida y altera la ‘naturaleza’ de cada uno para poner el primer plano los motivos centrales de su interacción”.

mais dinâmica do processo de corporificação, a partir de uma política de afirmação inspirada no vitalismo materialista de Deleuze e Guattari. Tal concepção rejeita tanto as perspectivas fundamentadas em um determinismo biológico, que compreendem as pessoas com deficiência de forma negativa, a partir da limitação e da falta, quanto aquelas que consideram suas subjetividades como compostas apenas pelas representações sociais e culturais referentes à deficiência. Propõe, em vez disso, que entendamos a matéria como vitalista: inteligente e capaz de auto-organização, uma vez que o “materialismo vitalista não assume um omnicompreensivo conceito de vida, somente práticas e fluxos de devir, montagens complexas e relações heterogêneas”⁴² (BRAIDOTTI, 2015, p. 203, tradução nossa).

Esta é, pois, uma visão não cristalizada sobre o ser humano, que foge de qualquer enquadramento ou determinismo possíveis, aberta aos movimentos de transição. Assim, as pessoas com deficiência também se constituem enquanto sempre em processo, em uma relação com a coletividade que é caracterizada como limítrofe, em função das diferenças, mas também de composição dos grupos sociais. Trata-se, portanto, de uma relação de pertencimento, que contribui para valorizar a diversidade na composição das ideias referentes a quais tipos de vidas humanas são possíveis. Roets e Braidotti (2012, p. 166) retomam esta ideia, postulada por Deleuze e Guattari, enfatizando a contribuição para os estudos sobre a deficiência:

Aproximar deficiência como um desses limites pode conduzir os estudos sobre a deficiência para surpreendentes novos horizontes. Corpos e mentes deficientes podem ser repensados como forças motrizes que constituem uma rede de relações de interconexão com os outros(...). Isto implica não em uma política nós/eles mas em uma em que os humanos estão no limite ou no centro grupo em relação à coletividade. Este ponto de vista também expande nossa compreensão da subjetividade⁴³ (tradução nossa).

Esta subjetividade é constituída borrando-se os limites entre o sujeito e os outros e atribui importância às pessoas com deficiência, que trazem à tona a diversidade das possibilidades de existência (ROETS e BRAIDOTTI, 2012).

⁴² “[...] materialismo vitalista no assume un omnicompreensivo concepto de vida, sólo prácticas y flujos de devenir, ensamblajes complejos y relaciones heterogéneas”.

⁴³ “Approaching impairment as one of these borderlines can push disability studies into surprising new horizons. Impaired bodies and minds can be recast as driving forces that constitute a network of interconnection with others. This implies not a us/them politics but one in which human beings border/cluster in the collective. This point of view also expands our understanding of subjectivity”.

3.3 Trilhando rotas aleijadas: a deficiência compreendida a partir da Teoria Crip

Ludmilla: Sim! Tinha também. Tinha dois alunos, lá, especiais. Aí eles falavam “Você é especial igual a eles!”. Eu sou especial, mesmo! Eu falava pra eles “eu sou especial com muito orgulho! Por causa que, se você tá falando isso pra mim, você não é especial. Porque eu sou especial!”. Aí ele pegava e falava assim “ai” [tom jocoso]. Ficava rindo da minha cara. Eu falava assim: “grandes coisa! Eu sou especial pra minha mãe, pro meu pai, pra minha avó... pra minha família!” (Diário de campo, 19/06/2018).

No encontro realizado em 19/06/2018, do qual participaram Ludmilla e Deadpool, conversamos sobre as relações estabelecidas na escola anterior, onde Ludmilla havia estudado. Ao nos contar sobre o abandono e a discriminação vivenciadas por ela em função de uma suposta deficiência, a estudante indicou a presença, na escola, de dois outros alunos com deficiência – referidos por ela como “especiais”. Este termo, amplamente utilizado, é um eufemismo que denuncia a estigmatização da situação de deficiência e foi empregado pelos colegas de Ludmilla de forma jocosa, com a finalidade de a ofender. No entanto, ela subverteu a depreciação que lhe foi conferida, apropriou-se do termo e atribuiu-lhe conotação positiva.

Tal movimento de apropriação da desqualificação como forma de resistência, ressignificando-a e lhe atribuindo outra conotação, positiva, de orgulho, é característico do movimento *queer* e “decreta um papel contrário a ser visto como um objeto estranho rejeitado enquanto, de forma simultânea e ambivalente, convida a uma rejeição das normas repressivas”⁴⁴ (GOODLEY, 2014, p. 39, tradução nossa). Enquanto a Teoria Queer questiona os mecanismos socioculturais de poder que conformam a sexualidade, a Teoria Crip, proposta por Robert McRuer (2006) a partir de pressupostos *queer*, assume esta mesma postura de confronto e busca compreender “como corpos e deficiências têm sido concebidos e materializados em múltiplas localizações culturais e como eles podem ser entendidos e imaginados como formas de resistência à homogeneização cultural”⁴⁵ (MCRUER, 2006, p. 33, tradução nossa).

Derivado de *cripple*, que, em inglês, significa aleijado, o termo *crip*, inicialmente restrito às pessoas com deficiência física, foi expandido e, atualmente, abrange, também, as deficiências sensoriais e intelectual. McRuer (2006) destaca que este termo é fluido e sujeito a mudanças, pois é requerido por aqueles/as aos/às quais não se refere inicialmente – estando, então, sujeito

⁴⁴ “[...] enacts a contrary role of being viewed as a disavowed strange object while, simultaneously and ambivalently, inviting a rejection of repressive norms”.

⁴⁵ “[...] how bodies and disabilities have been conceived and materialized in multiple cultural locations, and how they might be understood and imaged as forms of resistance to cultural homogenization”.

a ser pleiteado por pessoas que não têm deficiência, como um posicionamento político, em virtude da dissolução de fronteiras proposta. Assim, a Teoria Crip busca romper com os binarismos, considerando-os não-naturais, cultural e politicamente hierarquizados – logo, coaduna com as perspectivas de Braidotti (2015) e Haraway (2009), que propõem a compreensão das vidas como relacionais, não-unitárias e pensadas a partir de um enfoque antiessencialista.

Para Haraway (2009), isto possibilita a desnaturalização das identidades, que passam a ser vistas como historicamente construídas a partir do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo – eixos aos quais devem ser acrescentados o da heteronormatividade e o da corponormatividade, propostos, respectivamente, pelas teorias Queer e Crip. Devemos questionar tais bases, que reforçam a estigmatização e a opressão, explicitando seus mecanismos de penetração e perpetuação sociais, bem como trazer à visibilidade as identidades dissidentes, que não se encaixam nos padrões propagados pelas ideologias hegemônicas.

McRuer (2006) identifica relações próximas entre a heterossexualidade e corponormatividade, ambas consideradas compulsórias em nossa estrutura social e, portanto, referentes ao padrão de normalidade, definido em oposição ao que é dissidente – conforme propôs Butler (2015), ao tratar da abjeção, e Haraway (2008), ao abordar as espécies companheiras. Logo, ter um corpo capaz (base da corponormatividade) significa não ter deficiência, assim como a heterossexualidade é definida em oposição à homossexualidade.

Apesar da semelhança nos mecanismos de estabelecimento de ambos os regimes de poder, McRuer (2006) destaca que a compreensão da corponormatividade enquanto um sistema de conformação social é ainda mais velado do que o da heteronormatividade, sendo ela tida como uma não-identidade. Deste modo, ela é entendida mais fortemente como referente a um estado considerado natural ou normal dos corpos.

A caracterização do corpo capaz é, também, situada a partir do potencial para o trabalho: trata-se do corpo apto ao desempenho, submetido aos esforços físicos demandados pelos sistemas de produção – definição esta que tem origem a partir da expansão do capitalismo industrial. Contudo, tal historicidade tem sido obliterada, fazendo com que a corponormatividade seja onipresente e assuma contornos de formação disciplinar, como aconteceu com a heterossexualidade. Tais processos atribuem a compulsoriedade a estes sistemas, que passam a ser padrões de referência para a normalidade.

Segundo McRuer (2006), estes padrões fazem da performatividade, proposta por Butler (2015), um importante elemento que constitui as hegemonias: a aptidão corporal e a heterossexualidade são repetidamente apontadas como preferência, em detrimento dos corpos

com deficiência e homossexuais, sendo estabelecidas como objetivos a serem alcançados. Mas tal reiteração está fadada ao fracasso, tornando ambas as identidades, heterossexual e corponormativa, inalcançáveis.

A partir da atribuição, feita pelo movimento *queer*, de outros sentidos a termos inicialmente pejorativos, conferindo-lhes potência, McRuer (2006) propõe a ressignificação de outras formas de corporificação possíveis, para além das socialmente valorizadas, sendo tal resistência à norma estabelecida a posição fundamental das teorias Crip e Queer. Assim, McRuer (2015) e Kafer (2017) referem o uso do termo *crip* como verbo (*to crip* ou *crippin'*, que poderíamos traduzir para aleijar, em português), atribuindo-lhe o sentido de questionar, a partir de posições anticapacitistas, todas as assertivas referentes aos padrões estabelecidos como normalidade, fazendo uma revisão radical destes parâmetros. Para tanto, Kafer (2013, p. 9) afirma que é necessário politizar as discussões sobre a deficiência e, desta forma, considerar que elas estão permeadas por “relações de poder e que estas relações, suas premissas e seus efeitos são contestados e contestáveis, abertos à dissidência e ao debate”⁴⁶ (tradução nossa).

Esta autora afirma ainda que a deficiência tem sido despolitizada por ser entendida de forma única, segundo padrões da corponormatividade, bem como reduzida ao enquadre médico. É, pois, valorada negativamente e considerada um problema a ser erradicado. Ademais, o capacitismo é considerado individualmente, e não como expressão de uma desigualdade estrutural.

Kafer (2013) destaca, contudo, que tal discordância do modelo médico não faz com que a Teoria Crip se aproprie do modelo social na consideração da deficiência, pois este paradigma propõe uma cisão entre a lesão (limitação alojada no corpo) e a deficiência (barreiras sociais) impostas ao sujeito em função de sua lesão, gerando sua exclusão. Ele realiza, portanto, uma ruptura binária entre corpo e relações sociais, na medida em que propõe que é o ambiente no qual o sujeito está inserido que o ‘deficientiza’, por meio das barreiras sociais e arquitetônicas, estando a lesão, em si, dissociada deste processo, obtendo uma conotação neutra.

A Teoria Crip não nega o peso do ambiente no estabelecimento da deficiência, mas desestabiliza tal divisão ao propor que ambos, lesão e deficiência, são sociais, pois não é possível considerar a lesão separadamente dos significados socialmente atribuídos a ela. Kafer (2013) refere, assim, uma relação de continuidade, bem como de impossibilidade de desvinculação, entre estes dois conceitos, pois o entendimento do que caracteriza uma lesão,

⁴⁶ “[...] relations of power and that those relations, their assumptions, and their effects are contested and contestable, open to dissent and debate”.

em seus aspectos sociais, físicos e intelectuais, varia conforme o contexto geográfico, histórico e social. Logo, é reducionista considerá-la apenas a partir de critérios fisicamente contidos no corpo do sujeito.

Assim, o modelo social negligencia os impactos que a lesão/deficiência traz para os corpos daqueles que a possuem por localizar as desvantagens da deficiência nas estruturas sociais que mantêm a desigualdade. Desconsidera, então, aspectos como a dor, as doenças crônicas e o cansaço advindos da deficiência, que impactam os corpos, mas que não são solucionados com – ou são pouco afetados pelas – adequações arquitetônicas ou atitudinais. Tal inobservância pode trazer como consequência a marginalização das pessoas com deficiência que buscam alternativas que minimizem o seu déficit, além de limitar o estabelecimento de um projeto político da deficiência por ignorar questões importantes de pessoas cujos corpos realmente sofrem (KAHER, 2013; MCRUER, 2015).

Kafer (2013) afirma ainda que esta cisão entre corpo e ambiente, entre lesão e deficiência, oculta os modos através dos quais a corponormatividade, por meio da imposição compulsória de um padrão de eficiência e desempenho corporal ou mental, afeta a todas as pessoas, inclusive as que não têm deficiência. Por isto, para McRuer (2015) o modelo social da deficiência é mais reformista que revolucionário, bem como a Teoria Crip propõe uma perspectiva culturalmente mais generativa e politicamente radical do que ele.

De forma semelhante, a Teoria Crip se distingue dos estudos da deficiência por assumir um posicionamento mais radicalmente contestatório e se relacionar com os modelos identitários a partir de outras premissas. Assim, enquanto os estudos da deficiência propõem a centralidade da identidade das pessoas a partir desta característica, a Teoria Crip se revela identitária, pois afirma a deficiência com vistas ao fortalecimento e reconhecimento político da categoria na busca pela ampliação de direitos, mas é, simultaneamente, contra-identitária. Ela aborda, portanto, as exclusões promovidas por tais movimentos, bem como se recusa a engessar seus limites em definições pré-estabelecidas, por se constituir enquanto uma política de coalizões (KAHER, 2013; MCRUER, 2015, 2016). Neste sentido, McRuer (2015) afirma que a Teoria Crip busca explicitar as conexões com outras formas de sofrimento que não são, inicialmente, vinculadas à deficiência, sem, contudo, deixar de abordá-la de forma mais específica.

Este é o primeiro princípio dentre cinco esboçados por McRuer (2006) para a Teoria Crip. Como segundo ponto, temos a reivindicação da perspectiva *queer* de reconhecer e assumir a condição dissidente – seja ela referente à sexualidade ou à deficiência –, de “sair do armário”, sendo este movimento estabelecido através da composição de uma coletividade, em uma ação

política. Tal posicionamento se difere do entendimento de descoberta e anúncio da diferença de forma individualizada, estabelecendo-se como uma resposta que rejeita esta compreensão.

O terceiro princípio refere-se à demanda por um outro mundo possível, sendo ele acessível, tanto em seu sentido mais estrito quanto mais amplo. Estritamente, o termo faz referência à acessibilidade arquitetônica, comunicacional ou mesmo à eliminação de quaisquer formas de barreiras, inclusive atitudinais, que representem desvantagem para as pessoas com deficiência. Considerá-la em sua perspectiva mais global exige, ademais, o combate ao neoliberalismo e às culturas de redistribuição ascendentes de renda que operam, por exemplo, através da redução dos impostos para os mais ricos.

A radicalização da ideia de um mundo acessível dá origem ao quarto princípio da Teoria Crip: a premissa de que um mundo com deficiência é possível e desejável. Logo, os movimentos que não consideram a deficiência, seja por meio do silenciamento dos sujeitos que a possuem ou através da propagação de ideais normalizantes, devem ser aleijados. Para tanto, é preciso questionar os modos pelos quais as culturas capacitistas e da deficiência, localizadas em esferas públicas ou privadas, são concebidas e materializadas, sendo este o quinto princípio da Teoria Crip.

Tais culturas, que refletem a corponormatividade, trazem consigo a ideia de que uma pessoa sem deficiência é considerada radicalmente autossuficiente, enquanto as que a têm são percebidas como dependentes. Tal pressuposto é combatido por Judith Butler e por Sunaura Taylor durante uma das edições do programa americano *Examined Life* (TAYLOR, 2009), haja vista que, para elas, todos/as nós somos dependentes de diferentes estruturas ao longo da vida, bem como uns/mas dos/as outros/as. Este pressuposto de independência, portanto, não é possível de ser alcançado por nenhuma pessoa, tenha ela deficiência ou não:

Eu penso que essa ideia [de independência] se traduz também em tantos outros campos diferentes [...]. Que uma pessoa capaz⁴⁷ poder dar um passeio de forma independente, sem mais nada, é uma espécie de mito. Elas precisam de certo terreno, precisam de sapatos, [...] precisam de apoio social. E penso que isso é algo que definitivamente afeta a imagem das pessoas com deficiência. Que de alguma forma as pessoas com deficiência são percebidas como mais dependentes, ou que são elas as que são dependentes, quando, na verdade, somos todos interdependentes, isto é, dependentes de estruturas diferentes e uns dos outros⁴⁸ (TAYLOR, 2009, p. 187, tradução nossa).

⁴⁷ Aqui, Sunaura refere-se às pessoas que se enquadram nos padrões da corponormatividade, ou seja, que não têm deficiência.

⁴⁸ "I think that idea [of independence] translates also into so many other, diferente fields[...]. That an able-bodied person can take a walk independently without anything else is sort of a myth. They do need certain ground, they do need shoes, [...] they need social support. And I think that's something that definitely affects the image of disabled people. That somehow disabled people are perceived as more dependent, or that they are the ones that are dependent, when in actuality we are all interdependent, that is, dependent on different structures and on each other".

Nesta perspectiva, relacional, é que se insere a necessidade do estabelecimento de uma subjetividade pós-humana, nômade ou ciborgue. A compreensão de ser humano a partir de uma perspectiva humanista – e, assim, separada dos demais elementos do mundo – mostra-se limitada, principalmente na discussão referente a essas identidades consideradas dissidentes.

Contudo, Braidotti (2015) ressalta que nem todos/as nos identificamos como pós-humanos/as. É importante, portanto, refletirmos sobre os caminhos necessários para desenvolver essa compreensão, de modo que a continuidade natureza-cultura possibilite aos sujeitos a identificação com as pessoas com deficiência, socialmente vistas como não-humanas. É preciso que estabeleçamos uma ética pós-humana, que priorize a coletividade em detrimento dos interesses e das capacidades individuais, bem como que busque o compartilhar das atividades e as semelhanças entre os sujeitos, enfocando as potencialidades mais do que a vulnerabilidade ou as limitações (BRAIDOTTI, 2015). Uma ética, portanto, que tenha a interdependência, estabelecida nas relações, como fundamento principal.

Pensar os entrelaçamentos entre os estudos feministas e de gênero e os estudos da deficiência possibilita, deste modo, a elaboração de um olhar mais complexo para as questões sociais que se apresentam. Isto permite o desenvolvimento de uma crítica com vistas à produção de outros sentidos e, conseqüentemente, outras realidades, nas quais as diferenças, hoje consideradas abjetas, possam ser entendidas como mais uma possibilidade de manifestação das vidas, e não como algo que deva ser normalizado ou mesmo extirpado da sociedade. Deste modo, possibilita-nos a ampliação da resposta às questões: o que pode um corpo fazer? O que, no fim, conta como vida? Quais são os limites segundo os quais você ainda conta como humano?

4 PERCORRENDO OS CAMINHOS: SOBRE OS ENCONTROS COM OS/AS ESTUDANTES

4.1 Em busca de alcançar o criançamento das palavras⁴⁹: construindo mundos com os/as estudantes com deficiência.

Com a proposta de perceber o que os/as estudantes com deficiência tinham para revelar sobre as suas vivências nas escolas, procurei compor, juntamente com eles/as, cartografias. Cartografar não é representar, não é descrever, não é conduzir, e isto eu fui aprendendo ao longo do processo – que se estende até hoje. Cartografar é mapear, é desenhar as linhas de forças que se entrelaçam e compõem os territórios, que se materializam, que produzem movimentos e paralisias, que engessam e que irrompem.

Neste percurso, trabalhando com os quatro grupos, fui tomada por uma diversidade de sentimentos, por processos de potencialização e de arrebatamento de potência, por certezas e por hesitações. Os meus encontros com os/as estudantes com deficiência foram marcados, no início, por uma maior angústia, decorrentes de quebras de expectativas que geraram em mim sensação de desorientação. Tratava-se dos afetos que escapavam dos territórios que até então me sustentavam para pensar os trabalhos com estudantes que não oralizavam ou que o faziam de forma bastante restrita – escape este que teve início já no momento de definição dos/as participantes da pesquisa, durante as conversas com as diretoras e coordenadoras das escolas, e que deu origem aos questionamentos com os quais me defrontei e que relatei anteriormente.

Rolnik (2016) afirma que este desabamento de territórios conduz à sensação de perda de sentido e gera angústia, mas que esta angústia, em uma busca pela abolição da ambiguidade e das incertezas, “é a energia da nascente de mundos” (ROLNIK, 2016, p, 51). Neste processo, procurei olhar realmente para os movimentos feitos por estes/as estudantes que, na maior parte das vezes, fugiam das minhas várias tentativas de direcionamento de atividade. Busquei aprender a ouvir suas vozes, não oralizadas mas faladas de tantas outras formas, ainda que eu não esteja certa de ter, realmente, conseguido escutar tudo aquilo que eles/as tinham para me dizer. Precisei, neste percurso, abrir-me para o encontro, da forma mais verdadeira que consegui, para a construção conjunta de um mundo nosso, que não cabia nos espaços por mim

⁴⁹ “Eu queria avançar para o começo. Chegar ao criançamento das palavras” (BARROS, 2016b, posição 251).

preconcebidos. Seguindo Manoel de Barros (2016b), precisei ir em busca do criancamento das palavras.

Mas este percurso não foi linear nem contínuo. Diante da minha insegurança e sensação real de desorientação, diversas cristalizações emergiram em uma busca constante para evitar o desabamento de mundos que já não eram (tão) irrigados, e me conduziram, com alguma frequência, à retomada dos meus territórios de segurança, convergindo ou para o meu lugar-comum de sondagem de habilidades para avaliação dos estudantes (procedimentos da minha prática profissional enquanto psicóloga da educação) ou para uma professoralização da minha atuação enquanto pesquisadora.

Nestes momentos, vinha-me, com bastante intensidade, a ideia de trabalhar com os/as estudantes as estratégias de resolução de conflitos e de aprendizagem emocional. Alguns planejamentos de atividades foram efetivamente direcionados neste sentido, mas, ainda que eu inicialmente tivesse esta intenção, os/as estudantes preferiram fazer outras coisas, movimentando-se, por exemplo, na busca por brincadeiras outras.

O trabalho com os grupos formados por estudantes que falavam foi, ao contrário, trilhado com passos firmes e seguros, em busca de conseguir acessar os relatos e contestações destes/as participantes de forma mais clara. Precisei, em muitos momentos, buscar recursos e caminhos alternativos – valendo-me, por exemplo, da idealização e confecção de jogos. Isto, em vez de se apresentar como uma ação despotencializadora ou angustiante, mobilizou-me para buscar o desenvolvimento de processos mais adequados para acessar aqueles/as adolescentes.

Contudo, ao longo deste ano de 2019, percebi que as certezas e a segurança que eu tinha no desenvolvimento destes trabalhos não provinham necessariamente da minha maior habilidade para lidar com estes últimos grupos, quando comparados aos anteriores, mas sim de um olhar ainda muito pautado pela dureza das representações (afinal, quando eu propunha qualquer atividade, eles respondiam de alguma forma que fosse compreensível para mim), pelo estabelecimento de um *telos* e pela busca metodológica para alcançá-lo. Logo, para além de um olhar de curiosidade, eu também estive implicada com um olhar de desenvolvimento. Para além de buscar acompanhar os processos que se desenvolviam e perceber os movimentos que se apresentavam, eu procurei intervir tanto para criar aquilo que eu almejava quanto para ajustar aquilo que irrompia. Amparei-me, portanto, em uma perspectiva clássica de intervenção, influenciada por uma construção de cunho positivista que me regeu durante a maior parte dos meus anos de formação e atuação como psicóloga.

Este processo não foi deliberado, intencional. Ao contrário, eu, conscientemente, empenhei-me em construir outros caminhos, em trilhar novas rotas, fascinada por uma outra

perspectiva de ciência que se propõe a romper com as hierarquias, que é mais horizontal, que é mais potente. Contudo, as sensações de angústia e de ansiedade geradas pelo meu encontro com o campo de pesquisa mobilizaram, em mim, sem que eu me apercebesse deste movimento, o desabrochar da busca pela condução do processo e a procura por respostas mais explícitas.

Deste modo, fui para a realização da pesquisa de campo disposta a perceber os movimentos e fluxos que atravessavam os/as estudantes com deficiência em seus encontros com as escolas, a escutar o que eles tinham para me dizer. Contudo, contagiada pela perspectiva apresentada pela Teoria Crip, meu desejo era de produzir um caminho, com os/as participantes, de assunção da situação de deficiência e de reivindicação de direitos, de um posicionamento aleijado. Aos poucos, percebendo que o desenvolvimento da pesquisa seria restrito no tempo, e entendendo a complexidade das implicações possíveis de um trabalho como este, optei por trabalhar com os/as estudantes a partir da reivindicação de uma condição de diferença – não enfocando, portanto, a deficiência diretamente. Assim, da mesma forma como as pessoas com deficiência precisam das mais variadas adaptações (acessibilidade arquitetônica; Libras para pessoas com surdez que fazem uso desta língua; recursos visuais para pessoas com baixa visão, entre outros) para acessar os espaços e conviver em sociedade, sendo isto um direito, eu, ainda que indiretamente, almejava fazê-los/as entender que eles/as possuíam uma condição de diferença (por, por exemplo, não estarem alfabetizados/as e frequentarem o segundo ciclo do ensino fundamental) e que, por isto, precisavam de recursos e/ou de atividades diferenciadas, em muitas das vezes.

Eu almejava fazê-los/as entender. Logo, por mais que tentasse estar aberta para captar os processos e as forças presentes, fui arrebatada pela força da ciência tradicional, moderna, e ainda trabalhei muito centrada na racionalidade, com base nas representações. Não assumi uma postura tradicional, de condução explícita, inclusive porque o que acontecia durante a realização dos encontros não era necessariamente o que eu propunha, ainda que como provocação, mas sim o que os/as participantes faziam a partir disso. Muitas vezes, os trabalhos seguiam rumos completamente distintos da orientação inicial e eu buscava acompanhar os movimentos criados pelos/as estudantes. Contudo, sentia-me frustrada quando não os/as entendia ou quando achava que eles/as não respondiam segundo aquilo que eu esperava, que os caminhos que eles/as percorriam não me seriam úteis para compreender as relações que estabeleciam com e nas escolas – e, por isso, digo que ainda fui muito conduzida pela perspectiva tradicional de pesquisa-intervenção.

Para a cartografia, no entanto, toda pesquisa é, sempre, intervenção. Não é possível dissociar uma da outra, pois este método pressupõe a composição de um território comum, que

é construído coletivamente, não preexistindo ao encontro entre pesquisador/a e participantes da pesquisa. Logo, a cartografia acontece no espaço entre sujeitos: ela não busca “sequer algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 15).

Diante deste percurso, precisei me distanciar da realização da pesquisa, tendo retomado os registros do diário de campo já neste ano de 2019, em busca de construir outros caminhos de análise. Foi neste processo, tentando enxergar os movimentos criados pelos/as estudantes para além da representação, que também olhei para a minha atuação enquanto pesquisadora, observei meus processos e movimentos – muitos deles apresentados no capítulo 2, quando abordei o capacitismo enquanto força reguladora das nossas vivências com pessoas com deficiência nas escolas – e percebi, então, o impacto de uma perspectiva tradicional de ciência na minha constituição enquanto pesquisadora, apesar de todo o meu esforço para me constituir a partir de um outro panorama.

Neste processo de retomada das análises, reli os diários de campo e fiz o exercício de me questionar, considerando o conceito de agenciamento, proposto por Deleuze e Guattari, em suas faces maquínica e de enunciação: o que este/a estudante fez ao falar isto? O que ele/a produziu com esta ação?

Tentando enxergar para além dos fatos dados, percebi alguns movimentos que antes não havia notado, ressignifiquei posicionamentos, ampliei o espectro da compreensão dos processos dos grupos. Considerando a amplitude do trabalho – quatro grupos distintos, com encontros semanais, realizados durante 3 meses (nos casos dos grupos A e C) ou 6 meses (com os grupos B e D) – e os processos agenciados em cada grupo, optei por contar as histórias conforme elas assumiram, para mim, maior força ou intensidade, destacando-se de outros movimentos. Deste modo, neste capítulo, apresentarei as análises dos percursos e processos de cada um dos grupos com os quais trabalhei.

4.2 Caminhando com Bob Esponja e Extraordinária

Extraordinária e Bob Esponja eram estudantes bastante atravessados/as pela ludicidade, gostavam muito de brincar. Bob Esponja expressou claramente esta preferência, nos dois

encontros em que estive sozinho comigo. No primeiro deles, afirmou que, na escola, ficava feliz e que brincar era sua atividade preferida:

Quando perguntei do que mais gostava de fazer na escola, Bob Esponja respondeu: brincar de pega-pega. Perguntei com quem. Ele falou o nome da criança, mas eu não entendi. Pedi que desenhasse. Ele desenhou a escola, depois a si, depois este amigo brincando. Por fim, desenhou o céu (Diário de campo 15/05/2018).

No segundo encontro, além de referir, por diversas vezes, que se sentia feliz na escola, na realização das diversas atividades, a brincadeira também teve relação com a escolha do seu local favorito neste espaço:

Então pedi que ele me mostrasse a escola. Pedi que me mostrasse sua sala. Perguntei qual era o lugar de que ele mais gostava na escola e ele me levou para o gramado no fundo da escola. Perguntei o motivo de ser aquele o local preferido dele e ele respondeu que lá é onde ele corre, onde brinca (Diário de campo, 05/06/2017).

Ele adorava atividades que envolvessem o corpo: participava de grande parte das apresentações de dança da escola, ensaiava com as outras crianças, inseria-se com tranquilidade nestes espaços. Tal percepção foi confirmada pela professora do AEE:

Conversando ainda sobre as diversas crianças, esta professora destacou novamente (já havia citado isto em outro dia) que o Bob Esponja gosta da escola, relaciona-se bem com o ambiente, e que isto é muito bom porque as outras crianças o chamam e o fazem participar de tudo, também. Disse que há uma colega que está sempre andando junto com ele, pela escola (Diário de campo, 13/07/2018).

Nestas ocasiões em que estive sozinho, Bob Esponja realizou todas as atividades que propus, apresentou uma postura bastante colaborativa e se mostrou disposto. Nos encontros em que participou juntamente com Extraordinária, sua disposição manteve-se a mesma, mas ele passou a seguir as ações dela – que, em geral, subvertia as minhas orientações: quando eu pedi que eles/as pintassem, ela desenhou sobre o desenho que eu tinha lhes dado, para complementá-lo; quando pedi para contornar o corpo deles/as em papel pardo, ela se recusou e começou a fazer desenhos por conta própria; quando propus que desenhassem animais na escola (atividade dentro do nosso contexto de discussão do dia), ela começou a desenhar uma vaca, mas, em seguida, desenhou barcos, ônibus e começou a brincar, fazendo de conta que dirigia um ônibus fictício e nos colocando para brincar junto.

Bob Esponja fazia as atividades que eu propunha, mas em geral, permitia-se guiar pela Extraordinária. Ela, portanto, comandava as propostas: “disse-me onde sentar e para pintar uma determinada parte [do desenho que fazia]. Fez o mesmo com o Bob Esponja. Ela gosta de dar

ordens e não faz as atividades que não lhe interessam. Dá ordens para o Bob Esponja o tempo todo. Ele a obedece alegremente” (Diário de campo, 12/06/2018).

Ela, inclusive, fez questão de deixar bem clara, para mim, a relação hierárquica existente, destacando a diferença de tamanho entre os dois, ao dizer: “Extraordinária grande” (enquanto fazia o sinal de grande com as mãos, afastando uma da outra), “Bob Esponja...” – e fez gesto que indicava pequeno, aproximando as duas mãos. Assim, por diversas vezes, recusou as atividades propostas, seguida por ele, tendo os dois começado a brincar entre si de faz de conta, imitando carros (o que, muitas vezes, virava aposta de corrida) ou animais.

Esta reprodução do comportamento animal aconteceu durante um jogo que sugeri, com a finalidade de verificar como eles/as se sentiam em relação às diferentes vivências na escola. Deste modo, depois que eu mostrasse figuras que ilustrassem alguma atividade específica (como pintura, rodas de conversas, estudo na sala de aula, exercícios no quadro, entre outras), eles/as deveriam correr até o espelho, que estava afixado na parede, encostar na ilustração que indicasse o sentimento experienciado em cada uma das situações ilustradas e, em seguida, voltar correndo até mim.

Em cada vez que iam até o espelho, depois que encostavam nas gravuras das emoções, faziam de conta que eram animais e deitavam-se para dormir. Isto foi iniciativa da Extraordinária – que reproduzia direitinho os animais, desde a forma de deitar para dormir, até lamber-se e arrastar as patas dianteiras no chão, como se se preparasse para o ataque – e o Bob Esponja a seguiu (Diário de campo, 12/06/2018)

Apesar de, inicialmente, Bob Esponja e Extraordinária correrem para indicar os sentimentos referentes a cada situação apresentada, fiquei em dúvida quanto à precisão das suas respostas, em função deste comportamento apresentado por eles/as de simularem animais, deitarem e demorarem para retornar. Eu esperava respostas mais claras, precisas, às minhas solicitações e não foi isso que obtive – o que gerou, em mim, uma frustração bastante grande e em uma sensação de desorientação: como trabalhar com eles/as, se eles/as não respondiam ao que eu propunha?

O que eu não fui capaz de perceber, na época, é que estas brincadeiras que os dois – mas, especialmente, a Extraordinária – faziam já eram respostas às minhas propostas. Quando, diante da minha solicitação de agilidade, Extraordinária, seguida pelo Bob Esponja, imitava uma vaca que deitava para dormir e, assim que acordava, entrava em modo de luta, ela me contestava. Dizia-me, ainda que sem palavras, que não adiantava eu me apressar e exigir deles/as um resultado, que eles/as tinham seus próprios tempos e interesses.

Ao longo dos encontros, Bob Esponja e Extraordinária entraram em um devir animal – não porque imitaram vacas, como aconteceu neste dia referido, pois devir não é imitação. Devir é um processo de variação molecular entre dois seres diferentes (no caso, animal e homem), que entram em agenciamento, em que ambos os elementos são capturados, modificados, afetados por contágio, associando-se em simbiose:

É um devir que quebra as ações rotineiras e nos coloca no seio de microscópicas confrarias ocultas, de bandos que animam campos de batalhas, de matilhas que correm na escuridão das florestas. [...] O animal existe em nós, não devido a similaridades morfológicas e sim por causa da emissão corpuscular produzida por seu devir. Não se trata de idolatrar o animal, "bater cabeça" para o bode preto ou hibridizar com animais as deidades antropomórficas. É contagiar-se, tornar-se animal: tecer como aranha, correr como um cavalo, trepar como gato, uivar como lobo, latir como cachorro, brigar como qualquer bicho (GOMES, 2002, p. 62).

Estes/as estudantes entraram em devir animal porque operaram em matilha – característica esta fundamental para qualquer devir animal, conforme estabelecem Deleuze e Guattari (2012b) –, da qual a Extraordinária era líder. Esta relação constituída entre ambos/as, em que Extraordinária ordenava, ou mesmo iniciava qualquer brincadeira, e Bob Esponja imediatamente a seguia, era a força de resistência às relações tradicionalmente estabelecidas nas escolas, em que a pessoa adulta dita as atividades e os/as estudantes as executam. Neste agenciamento, Bob Esponja e Extraordinária traçaram linhas de fuga, entraram em movimentos de desterritorialização para compor novas relações e produzir outros modos de existência, naquele espaço que constituía os encontros da pesquisa.

Contudo, um tipo de atividade fugiu destes processos e gerou engajamento e participação nestes/as estudantes: a leitura de livros de literatura infantil, atividade com a qual eu iniciava todos os encontros:

Eles começaram a olhar os desenhos, lendo as figuras, contando-me o que viam, página por página. Os dois participaram bem da atividade e mostraram atenção aos detalhes presentes nos desenhos, muitos dos quais eu não tinha percebido nem na leitura anterior, quando fiz em casa, nem quando li com eles. Eu fazia algumas intervenções, questionando-os, para que eles me dissessem como percebiam as personagens da história. Chamei-os para ler a parte escrita e, então, a Extraordinária aproximou a cabeça do texto, começou a passar o dedo pelas linhas e murmurou, como se lesse em voz baixa. Em seguida, apontou, espontaneamente, as letras A e E na frase (Diário de campo, 12/06/2018).

Cursando o 7º ano do ensino fundamental, ainda que não estivesse alfabetizada e não acompanhasse a turma nos ritmos e tempos de aprendizagem, Extraordinária estava exposta, cotidianamente, a processos de ensino-aprendizagem embasados fundamentalmente na leitura

e na escrita. É possível que, nestes momentos de leitura de livros – uma atividade mais tradicional do contexto escolar, atravessada pelas linhas molares que padronizam as relações de ensino-aprendizagem –, ela tenha se engajado mais por reconhecê-los como inerentes à ação de estudar naquele contexto. Talvez o conjunto formado pela minha postura (de proposição no lugar de direcionamento ou de exigência de realização das atividades) no encontro com eles/as e pelo tipo de atividades propostas (com discussões, desenhos, jogos, músicas, vídeos) possibilitou-lhe embarcar em um processo de desterritorialização que conduziu seu movimento de resistência, contestação e mesmo de subversão das propostas iniciais.

Desterritorializar as relações constituídas com os/as crianças e adolescentes com deficiência nas escolas, em uma sociedade marcada pela força da normatividade, é, ainda, um desafio. Contudo, há ações na micropolítica, no plano da molaridade, que podem irromper processos que culminem na produção de novas relações, qualitativamente distintas, conforme ilustra o excerto abaixo:

Cheguei na escola durante o recreio. Assim que entrei, o Bob Esponja me viu e veio correndo para me dar um abraço. A Extraordinária veio em seguida. Depois, eles continuaram brincando. Estavam apostando corrida. Eles se divertiam tanto que preferi esperar o recreio terminar para chamá-los para o trabalho.

Quando me afastei para ir até a sala da direção/coordenação, duas meninas se aproximaram de mim e perguntaram: “quer que a gente cuide deles?”. Uma delas tinha o tamanho dos dois e a outra era bem menor, mais nova. Respondi que eles estavam brincando e que não precisavam ser cuidados, ao que a maior respondeu: “então vamos brincar com eles, também!”. E assim fizeram: foram brincar de apostar corrida com eles. Os quatro se abraçavam em roda, depois davam as mãos no centro da roda (como fazem os times, nos jogos) e, então, corriam. Pararam quando o recreio acabou (Diário de campo, 12/06/2018).

Apesar de assumir um caráter moralmente positivo, o cuidado, ofertado pelas meninas que me interpelaram, não necessariamente está relacionado a uma perspectiva de equidade e inclusão e pode revelar, na realidade, o preconceito, haja vista que a pessoa que disponibiliza o cuidado imputa à outra uma situação de fragilidade, de inferioridade. Estas duas meninas, mais novas do que Extraordinária e Bob Esponja, ofereceram-se para cuidar deles/as em função da situação de deficiência. No instante em que as contestei, afirmando que Bob Esponja e Extraordinária estavam brincando e não precisavam de cuidados, houve o traçado de um desvio, de uma flexibilização, um agenciamento que resultou na produção de potência, fazendo com

que elas resolvessem brincar juntamente com eles/as. Possibilitou a vivência de outras experiências.

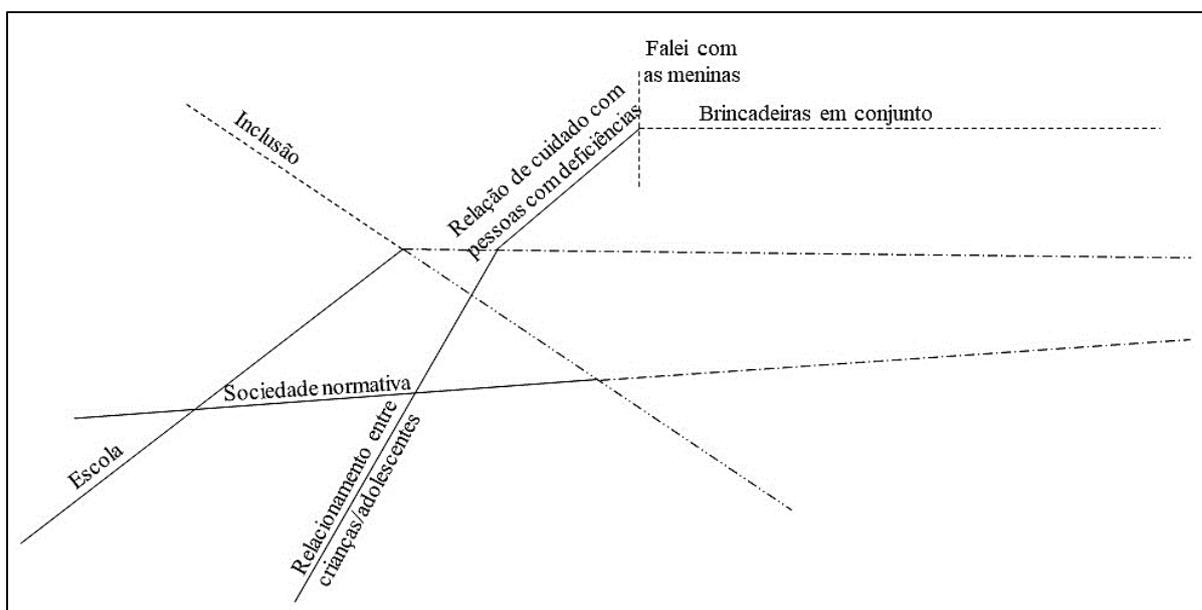


Figura 1: mapa das linhas componentes do evento de brincadeira entre Extraordinária, Bob Esponja e as duas meninas, durante o recreio. Este mapa é composto por diferentes linhas, diversas das quais se cruzam, formando um rizoma, ou uma imagem que remete a uma teia de aranha. As linhas variam em termos de direção (algumas seguem retas; algumas mudam de sentido ao se cruzarem com outras linhas), de consistência (há linhas duras, molares, representadas por um traço contínuo; há linhas mais maleáveis, moleculares, representadas por um tracejado; há linhas ainda mais flexíveis, que representam fluxos de intensidades, indicadas, aqui, por um tracejado ainda menor, quase que pontilhado). Estas linhas, por vezes, têm suas consistências alteradas – flexibilizam-se ou se enrijecem – ao cruzarem com outras linhas). Nesta imagem, as linhas têm início no lado esquerdo do quadro, em diferentes alturas, e seguem para o lado direito. Há quatro linhas iniciais (“inclusão”, “escola”, “sociedade normativa” e “relacionamento entre crianças/adolescentes”) que se intersectam e, neste processo, modificam-se (reforçam-se mutuamente em sua molaridade, flexibilizam-se, enrijecem-se, modificam o direcionamento ou se tornam outras). Como se trata de um rizoma, que não tem início e nem fim, a escolha da ordem de descrição e apresentação das linhas – feita a seguir – é arbitrária.

A primeira linha representa a sociedade normativa e é a mais horizontal dentre todas as apresentadas, tendo leve inclinação ascendente. Ela é uma linha molar, apresentada como um traço contínuo, intersectada por outras linhas, sem sofrer alteração de direção. Cruza-se com duas outras linhas, também molares, sem sofrer modificação de consistência: primeiro, com a linha da escola e, depois, com a linha do relacionamento entre crianças e adolescentes. Na sequência, cruza-se com a linha, então, molecular, da inclusão e, neste momento, também assume um caráter molecular, passando a ser apresentada como um tracejado.

A linha da escola, molar, inicia-se como um traço contínuo e é apresentada com uma inclinação ascendente mais acentuada do que a linha anterior. Cruza-se com a linha da sociedade normativa, sem sofrer alteração de consistência ou de direcionamento. Contudo, ao ser atravessada pela linha da inclusão – que é, então, bastante fluida –, flexibiliza-se e muda de curso: em vez de ascendente, passa a assumir direção horizontal e é representada por um tracejado, que demonstra o seu caráter, agora, molecular.

A linha da inclusão inicia-se no quadrante superior esquerdo da imagem e apresenta inclinação descendente, direcionando-se para o quadrante inferior direito. Mantém-se reta em todo o seu percurso. Inicia-se como um fluxo de intensidade, representada por um pontilhado, que se estratifica ao cruzar com a linha da escola e passa, então, a ser representada por um tracejado. É atravessada pelas linhas molares do relacionamento entre crianças/adolescentes e da sociedade normativa, mas mantém seu caráter molecular e, deste modo, não se modifica.

A última linha, do relacionamento entre crianças/adolescentes, é a que mais sofre alterações. Tem início na metade do quadrante esquerdo inferior e possui direção ascendente. É molar, portanto representada

por um traço contínuo, e não sofre modificações ao cruzar com as linhas da sociedade normativa e da inclusão. Ao atravessar a linha da escola (já molecularizada pela inclusão), continua molar, mas tem seu direcionamento modificado (mantém-se ascendente, mas tem sua angulação reduzida, assumindo uma posição mais horizontalizada do que a anterior) e passa a ser nomeada como “relação de cuidado com as pessoas com deficiência”. Esta linha é, então, atravessada por outra, pontilhada, nomeada “falei com as meninas”, o que a faz transformar-se novamente: flexibiliza-se e passa a ser representada como um pontilhado; assume a direção horizontal e passa a ser denominada “brincadeiras em conjunto”.

A sociedade como um todo, assim como a escola tradicional enquanto uma das instituições sociais, sofreu modificações após o advento do paradigma da educação inclusiva, com a introdução das pessoas com deficiência, mas ainda avalia os sujeitos tendo como referência os padrões da corponormatividade. A perspectiva da inclusão, por sua vez, enquanto ação e prática, passou por um enrijecimento ao se inserir nesta sociedade normativa – que tem o modelo médico como base para as suas relações sociais –, havendo o risco de, em suas tentativas de aplicação, ela se resumir ao ingresso das pessoas com deficiência nas escolas, sem ênfase na consideração das diferenças e na ressignificação das relações estabelecidas nestes espaços, justamente em função da avaliação dos sujeitos que nela estudam a partir de padrões corponormativos. A atuação a partir das brechas, das fissuras, com vistas a possibilitar a circulação de fluxos desterritorializantes, que fragilizem estas estruturas, apresenta-se como necessidade premente.

4.3 Seguindo as trilhas de Morango Sardento, Cão Amigo, Mestre Mandou e Bom Dia

Meus encontros com os/as estudantes deste grupo foram de muita experimentação, observação, tentativas e poucas certezas. Procurei estabelecer uma rotina de sequência de atividades, pensando em gerar uma adesão a esta rotina com o tempo: início com música ou leitura de livro, depois atividade planejada, encerramento com brinquedos de que eles gostassem ou música. Não consegui desenvolver este planejamento com eles/as, que frequentemente subvertiam diversas das propostas. Morango Sardento e Cão Amigo (participantes mais frequentes dentre os/as quatro deste grupo) recusavam-se a fazê-las depois de seu início, escapavam, pediam para ir tomar água ou ir ao banheiro e só voltavam depois de uma pessoa adulta sair em busca deles/as – o que facilmente virava perseguição, brincadeira para eles/as –, corriam para a Sala de Recursos⁵⁰ e pegavam diversos brinquedos. Por isto,

⁵⁰ Sala destinada à realização do Atendimento Educacional Especializado.

sempre que havia alguma das estagiárias comigo, uma de nós os/as acompanhava nestes percursos. Por algumas vezes, precisei abraçá-los/as por trás e, assim, carregá-los/as novamente para a sala em que trabalhávamos. Mestre Mandou apresentou este comportamento de fuga nos primeiros encontros, mas não mais ao final. Bom Dia, ao contrário de todos/as, permanecia sentado no mesmo lugar até que alguém fosse o chamar e conduzir pela mão.

Poucas foram, portanto, as atividades que planejei desenvolver com eles/as em que consegui obter respostas mais diretas – assim como aconteceu com Bob Esponja e Extraordinária, no grupo A. Estas atividades centraram-se fundamentalmente em trabalhar o reconhecimento das emoções (alegria, medo, tristeza e raiva), considerando uma intenção inicial minha de que, por meio de ilustrações de situações diversas do contexto escolar (como recreio, leitura, escrita, desenhos, pinturas, roda de conversa, professora à frente da sala e alunos/as sentados/as nas carteiras, recortes e colagens, dentre outras), eles/as apontassem a emoção que sentiam ao vivenciar cada uma delas. A partir disto, criaria espaço para outras discussões.

Contudo, de forma geral, ainda que eu chegasse com um planejamento para cada encontro, como eu realmente fazia, precisava abandoná-lo e seguir os movimentos compostos por estes/as estudantes: movimentos errantes, caóticos, desgovernados. Este percurso, que eu não conseguia conter, direcionar ou entender, angustiava-me muito:

Depois desta manhã, cheguei em casa bastante preocupada, pois não sei que tipo de trabalho conseguirei desenvolver com eles. Tenho muito medo de que eu não consiga atingir algum resultado e que isto aumente ainda mais o preconceito em relação a eles na escola. Ou eu preciso encontrar um caminho para conseguir enxergar aquilo que eles estão tentando me mostrar, que é diferente das minhas questões iniciais... (Diário de campo, 11/06/2018).

Minha angústia, agenciada por este percurso aparentemente desordenado, e a busca por realizar atividades pré-estabelecidas, por encontrar algum resultado – no âmbito da representação –, impediram-me de perceber os movimentos que aconteciam em nossos encontros. Tal angústia era potencializada quando eu tentava me colocar no lugar das/os professoras/es destas escolas: quando me imaginava no contexto de sala de aula, nestas turmas de segundo ciclo do ensino fundamental, tendo em média trinta estudantes por turma, com os mais diferentes níveis de aprendizagem e alguns/mas com deficiência, responsável pelos processos de ensino de todos/as em períodos de um ou dois tempos de aula por semana.

Durante a permanência destes/as estudantes na escola, para a pesquisa, era comum Morango Sardento e Cão Amigo explorarem os espaços e, de modo geral, demonstrarem bastante animação. Morango Sardento interagiu com suas/seus professoras/es, que realizavam

planejamento pedagógico lá, com entusiasmo: quando via o professor de educação física, que a provocava, brincando com ela, ela olhava para ele, sorria, piscava fazendo charme ou, ainda, ficava séria e batia com o dedo indicador nas bochechas – o que me lembrou a música “belém, belém, nunca mais fico de bem” – e abria um largo sorriso em seguida. Ela também era bastante afetuosa comigo e com as estagiárias que nos acompanhavam. Cão Amigo relutava, não querendo ir embora da escola, ao final dos encontros. Bom Dia faltou bastante, então não consegui fazer observações nesse sentido – contudo, ele ia diretamente para a Sala de Recursos quando chegava, indicando conhecer a rotina da escola (pois seu atendimento no AEE acontecia no período matutino e as aulas de ensino regular, no período vespertino). Apenas Mestre Mandou recusou-se a participar dos encontros, em alguns momentos, não querendo ficar na escola logo que chegava – ao que cedia depois de algum tempo –, mas sua mãe, posteriormente, indicou-me que esta recusa dele aconteceu porque ele não gostava do Cão Amigo.

Mesmo nos dias em que Bom Dia compareceu aos encontros, a interação com ele foi bastante difícil. Ele, ao contrário dos/as demais estudantes, não dava trabalho: não corria, não fugia. Contudo, também não manifestava iniciativa. Em geral, permanecia sentado em sua carteira até que alguém fosse buscá-lo (para isso, era necessário que eu ou seu pai déssemos a mão para ele e o chamássemos para sair) e ou ele se negava a realizar as atividades, ou, quando a proposta era de pintura, mantinha-se pintando o mesmo espaço durante grande parte do tempo:

Apresentei as folhas com os quatro cartões de emoções para que eles pintassem. Bom Dia pegou um lápis de escrever e ficou pintando, com este lápis, o mesmo espaço/pedacinho de folha durante o restante da manhã. Ofereci lápis de outras cores para ele, mas ele ignorou. Propus que ele pintasse outra personagem: ele até riscou em outra parte da folha, mas voltou a pintar o mesmo lugar de antes (Diário de campo, 04/06/2018).

A única situação que interpretei como apontamento de algo de que ele tivesse gostado, durante todos os encontros, aconteceu em um momento de apresentação de um vídeo de música infantil – e perceber tal preferência foi o motivo pelo qual lhe atribuí seu nome fictício:

Coloquei as músicas para iniciar as atividades e Cão Amigo pediu para trocá-las. Quando tocou “bom dia com alegria...” e fui tirar para atender ao pedido do Cão Amigo, Bom Dia levou a mão em direção ao computador. Interpretei isto como uma tentativa de evitar a troca da música. Foi a única manifestação dele – que percebi – de interesse real por algo, hoje (Diário de campo, 04/06/2018).

Apesar de, no grupo, estes/as participantes não se envolverem em atividades de forma mais contínua e sistematizada, em alguns momentos, agenciados/as por linhas molares que compunham o espaço da escola – linhas estas que estabelecem modos de ser e de agir nos mais

diversos contextos, “todas as espécies de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos recortam em todos os sentidos” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 145) –, engajaram-se em atividades tradicionais de ensino-aprendizagem. Assim, Morango Sardento e Cão Amigo, após recusarem-se a realizar as atividades que eu havia proposto e disputarem o quadro-negro para desenhar, encontraram os livros didáticos, utilizados pelos/as estudantes que frequentavam o ensino regular naquela sala, no período vespertino:

Morango Sardento e Cão Amigo encontraram os livros da turma da tarde, que ficam empilhados em um dos cantos da sala, ao lado da mesa da professora. Pegaram dois deles, espontaneamente, e começaram a fazer tarefa: Morango Sardento olhava para o livro e fazia riscos no papel, como se copiasse o que estava escrito no livro para a folha; Cão Amigo fazia leitura em voz alta (olhava para as gravuras e repetia algumas frases – com conteúdo religioso – como se lesse o que estava escrito). Fizeram isto durante boa parte do tempo (Diário de campo, 25/06/2018).

Nesta ocasião, eles/as assumiram, efetivamente, uma postura de estudo. Entraram em um agenciamento no qual não precisaram falar nada, em que ninguém propôs a simulação de tais comportamentos: eles/as, atravessados/as por vetores de forças, sabiam o que fazer, sem que ninguém os comunicasse, tendo assumido, cada um/a, a realização de uma atividade diferente.

Em outro momento, este contexto de realizar atividades dentro da sala de aula agenciou em Cão Amigo a performance docente:

[...] percebi que a atividade não avançaria [para o que eu havia proposto]. Então Morango Sardento quis brincar de massinha e eu permiti. Neste momento, Cão Amigo disse: “eu sou o professor e vou passar atividade”. Então pegou um giz, foi ao quadro negro e começou a escrever um monte de letras diferentes, garatujas, soletrando-as em voz alta: “i de igreja”. Encheu o quadro, apagou, encheu novamente e repetiu: “tô passando atividade”. Fez isto até que sua avó chegasse para buscá-lo (Diário de campo, 04/06/2018).

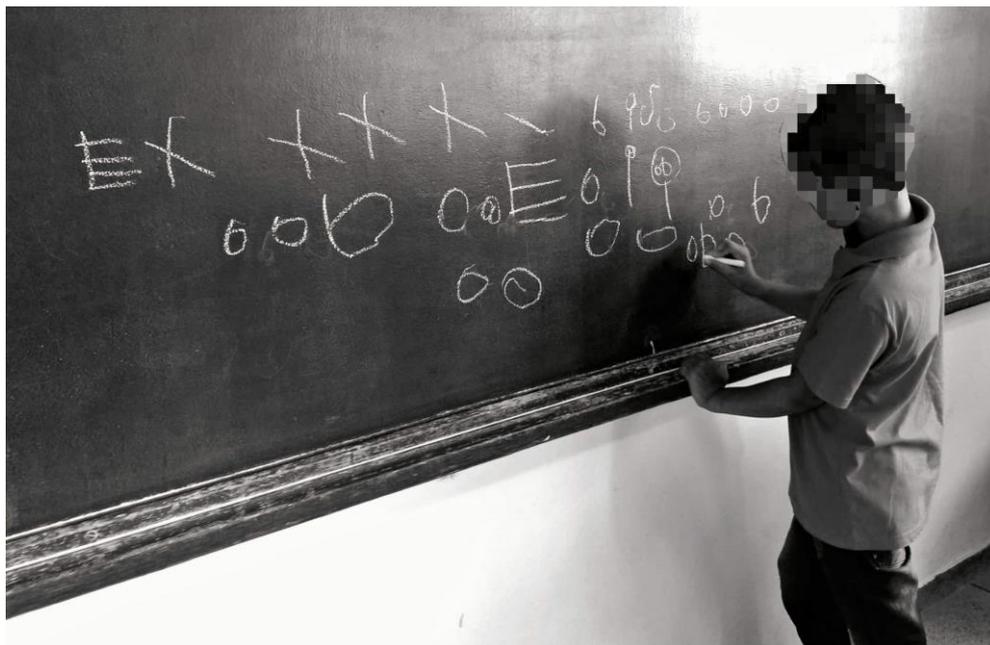


Figura 2: foto do Cão Amigo passando atividade no quadro, desempenhando o papel de professor. Ele está em pé, em frente à lousa, virado de frente para ela, escrevendo garatujas com giz branco. Sua cabeça está toda borrada, para evitar que seja identificado. A foto está em preto e branco.

Ao anunciar "tô passando atividade", enquanto reproduzia a prática docente de escrever no quadro, Cão Amigo realizou um ato de linguagem: enquanto professor, ele não apenas informou o que fazia, mas emitiu uma palavra de ordem para gerar a ação de cópia nos/as estudantes.

Mestre Mandou, por sua vez, vendo Morango Sardento e Cão Amigo fugirem da sala por diversas vezes (iam para a Sala de Recursos Multifuncionais, eu os buscava e eles/as fugiam novamente), em um dia no qual a estagiária não pôde comparecer ao encontro, avisou-me das fugas e, depois, chamou a atenção dos dois:

[...] Morango Sardento saiu da sala e desceu para o pátio com a boneca no colo. Conversei com o Cão Amigo, que se acalmou, enquanto o Mestre Mandou brigava com ele, dizendo que não podia [fugir da sala]... Pedi, então, que os dois me ajudassem a encontrar a Morango Sardento, que havia saído. O Mestre Mandou me deu a mão e seguia ao meu lado, enquanto o Cão Amigo saiu correndo. Fomos buscá-lo [tinha entrado em outra sala, onde acontecia uma aula, em uma turma de ensino regular] e pedi novamente que ele me ajudasse a encontrar a Morango Sardento. Ele se animou e saiu correndo na frente, para ver se ela estava na sala, enquanto eu a procurava no banheiro. Ela não estava nestes lugares. Olhei para a quadra e a vi atravessando o primeiro portão, indo em direção ao portão com saída para a rua, enquanto um rapaz brigava com ela para que ela não saísse. Deixei os dois e corri em direção a ela. Quando ela me viu, saiu correndo para a quadra. Eu tive que pegá-la e agarrá-la, abraçando-a por trás, para que a levasse arrastada de volta para o outro lado da escola. Enquanto eu a levava, o Mestre Mandou nos viu e começou a brigar com ela, bravo, dizendo: "não! não!", como se dissesse: não pode, está errado! (Diário de campo, 09/07/2018).

Neste dia, logo no início do encontro, enquanto brincavam com a massinha de modelar e Amoeba⁵¹, Cão Amigo e Morango Sardento entraram em um fluxo de excitação tão intenso que incidiu em um processo de desterritorialização das relações instituídas no espaço da escola. Deslizaram pela linha de fuga “como um fluxo louco, que jorra e foge, produtor de rupturas e aberturas para a criação e indeterminação” (HUR, 2019, p. 16). Ao mesmo tempo, Mestre Mandou, que se mostrava, em geral, mais tranquilo e colaborativo, incomodou-se com os movimentos provocativos de Cão Amigo e Morango Sardento, que não respeitavam as orientações, e agiu no sentido de contê-los. Sem pestanejar, enquadrou-os.

Sozinha, não fui capaz de compor agenciamentos que estabilizassem o turbilhão em que eles/as se encontravam – tanto que precisei ir em busca de Cão Amigo e de Morango Sardento, trazendo-a de volta, praticamente arrastada. Uma das professoras do AEE me contou que, naquela época da realização da pesquisa, já não acontecia mais, mas que, no ano anterior, por diversas vezes ela e a coordenadora, ou uma das estagiárias, já precisaram, também, ir em busca de Morango Sardento, que havia fugido, e trazê-la até a sala de aula de forma muito parecida com a que eu fiz.

As fugas de Morango Sardento e de Cão Amigo podem ser entendidas, em um primeiro momento, como imaturidade, como falta de disciplina ou mesmo como falta de compreensão da rotina da escola. A resposta mais simples a isto é a necessidade de disciplinar estes corpos, que são tão livres e, de certo modo, incontroláveis. Contudo, precisamos complexificar o nosso olhar e perceber que tais movimentos são, também, formas de protagonismo radical: estes/as estudantes não se permitiram apreender, subverteram a norma que estabelecia a necessidade de permanecer em sala e realizar algo que outras pessoas diziam para ser feito, mas que não era necessariamente o que eles/as queriam fazer. Ao mesmo tempo, mobilizavam grande parte da equipe da escola nesta busca, mostrando-nos quem comandava a situação – houve situações, inclusive, em que Morango Sardento parava, olhava para mim, acenava indicando um “tchau” e voltava a fugir.

Deste modo, se fugiam, fugiam de quê? Fugiam por quê? O que eles/as denunciam a respeito das rotinas e das relações escolares com estes movimentos? Tais questões se fazem relevantes na medida em que estas fugas não necessariamente estavam relacionadas à perda de interesse pela escola:

Outro aspecto que faz pensar que Morango Sardento gosta da escola é que, no momento em que a mãe dela chegou para buscá-la, (...) lhe disse da

⁵¹ Brinquedo em forma de massa gelatinosa.

necessidade de elas irem embora, pois Morango Sardento precisaria almoçar para poder, então, voltar para a escola à tarde. Logo em seguida, ela sorriu, deu um pulo e falou, alegremente: “cola!”. Deste modo, os diversos elementos que observamos até aqui mostram que a Morango Sardento gosta da escola e se sente bem nela (Diário de campo, 06/08/2018).

Precisamos nos dispor à sensibilidade para poder observar o que estas crianças e adolescentes – que se afastam dos padrões que consideramos adequados, os quais conseguimos entender mais facilmente – têm para nos contar a respeito das suas constituições de subjetividade e das suas construções enquanto estudantes, nos diversos espaços e nas diferentes relações que atravessam as escolas. A busca pela construção de uma escola efetivamente inclusiva passa, necessariamente, por estas vias.

4.4 Sobre frestas e rupturas: os caminhos traçados por Tartaruga Ninja e Carinha de Anjo

Tartaruga Ninja e Carinha de Anjo apresentaram, cada um/a, movimentos muito próprios ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Por isto, ainda que tenham se relacionado bastante bem e desenvolvido um bom trabalho juntos/as, tratarei, aqui, deles/as e de seus processos individualmente.

4.4.1 O andar manso de Tartaruga Ninja

Tartaruga Ninja era um menino fácil de se relacionar, bastante afetuoso, que, mesmo quando apresentava suas queixas, fazia-o de forma contida. Provindo de uma família pobre e com baixa instrução, era atravessado por pressões referentes à pouca compreensão dos seus processos de aprendizagem e a uma forte cobrança em relação à sua alfabetização. Isto, somado à performance tradicional esperada de um/a estudante, resultava em constantes referências a um comportamento de disciplina, afirmado por ele a partir de expressões relativas à sua obediência e quietude, ao mesmo tempo em que também aludia a momentos de bagunça:

Disse que gosta de fazer tarefa. E que faz bagunça na escola. O pai está zangado com ele por isso. Perguntei o que ele achava disso e ele falou que não pode bagunçar na escola. [...]

“Eu não gosto de brincar”. Perguntei o motivo. “Porque eu não gosto. Gosto de estudar. Sou comportado”. (Diário de campo, 25/05/2018).

De forma semelhante, este argumento de obediência a um padrão considerado adequado de comportamento foi usado por ele para se diferenciar dos/as demais estudantes: “As outras crianças só faz bagunça e muito barulho. Eu fico quieto” (Diário de campo, 10/08/2018). Ademais, tal disciplina se revelava como uma boa adaptação à escola e um apreço pelas diferentes atividades das quais participava, como as aulas do ensino regular, as aulas de apoio pedagógico e o Atendimento Educacional Especializado:

- O que os professores fazem e é legal?
“Você é legal e você estuda comigo!”. Então perguntei o que era legal na sala de aula: “quando tem apoio⁵², eu fico sozinho na escola fazendo tarefa”. Perguntei se isso era legal e ele respondeu afirmativamente.
- O AEE é bom porque...
“Eu estudo, faço tarefa e ela [professora do AEE] deixa eu assistir”. Perguntei o que ele gosta de assistir: “cachorro” [...]
- O que eu menos gosto nas aulas?
“Eu gosto das aulas! Estudo, faço tarefa e eu brinco”. Insisti, perguntando o que ele achava chato nas aulas: “a aula não é chata!” (Diário de campo, 08/06/2018).

Tartaruga Ninja sabia que não estava alfabetizado e, para aprender isto, empenhava-se nas diversas atividades que realizava na escola:

Molise: Do que eu mais gosto nas aulas é...

Tartaruga Ninja: Do apoio [pedagógico] e da aula. Eu gosto de estudar.

Molise: É? E por que você gosta de estudar?

Tartaruga Ninja: Para escrever (Diário de campo, 15/06/2018).

Contudo, esta disponibilidade para as atividades e a disciplina em sua realização estavam condicionadas à pouca quantidade de tarefas atribuídas. Quando havia uma quantidade maior, ele se cansava e subvertia o processo, indo brincar e fazer bagunça. Neste sentido, ele afirmou: “Eu faço tarefa, estudo... Eu faço tarefa, mas não muito. Eu faço pouco, assim [apontou para as linhas em que há pouca escrita]. Porque é bastante. Eu brinco. Aí a prof me dá a tarefa. A tarefa do caderno” (Diário de campo, 08/06/2018).

⁵² O apoio de que ele fala é o apoio pedagógico. Estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem recebem este atendimento no contraturno ou no horário logo depois da aula.

Ao mesmo tempo, o fato de ele ter consciência da sua dificuldade de leitura e escrita lhe acarretou medo de se arriscar, possivelmente pelo receio de não conseguir e, por isso, frustrar-se – o que o fez ficar tomado por afetos tristes:

[...] depois do desenho, enquanto conversávamos, pedi que ele escrevesse algumas coisas – como nomes de frutas (por exemplo: banana) e os nomes dos seus irmãos – e ele apresentou resistência: baixou a cabeça sobre a mesa, ficou triste: “eu não sei fazer o nome e nem ler!”. Depois de brincarmos um pouco com as palavras, de tentarmos algumas vezes, de ele escrever as letras do alfabeto, de escrever os nomes dos seus irmãos com o meu auxílio, ele se arriscou e tentou escrever banana. Ele parece estar caminhando para a fase silábica, mas tem medo de arriscar. Usamos, no final, uma lousa mágica, de que ele gosta e que fez com que ele se dispusesse mais a tentar escrever – penso que seja porque é fácil apagar qualquer coisa que você faça nela, inclusive os erros (Diário de campo, 31/08/2018).

Tartaruga Ninja teve, pois, seu potencial de agir reduzido, recusou-se a arriscar e foi tomado por afetos tristes. Deleuze e Parnet (1998) esclarecem, a partir de Espinoza, que isto acontece porque estes tipos de afetos decompõem a potência de agir do sujeito, enfraquecendo-o. Há, ao contrário, a alegria como afeto que potencializa e fortalece o indivíduo, permitindo-lhe engajar-se em associações mais positivas e produtivas, a partir dos encontros que estabelece.

Neste contexto de cobrança, de empenho nos estudos, mas de frustração decorrente da sua percepção de incapacidade, Tartaruga Ninja foi também capaz de produzir a diferença e de ser afetado por forças de composição. Deste modo – ainda que, posteriormente, ele voltasse a sucumbir aos afetos tristes –, embarcou em um agenciamento de forças, a partir de sua relação com a professora do AEE, que produziu um acontecimento: de repente, sem que ninguém conseguisse explicar ao certo como, ele leu e, nisto, percebeu-se como capaz:

[A professora do AEE] disse que, no atendimento do Tartaruga Ninja, ele conseguiu ler! Ela falou que não sabe o que aconteceu, que parece ter virado uma chavinha e ele leu! Percebendo isso, Tartaruga Ninja falou para ela: “olha, minha cabeça pensa!” – porque, segundo esta professora, ele frequentemente fala que não aprende a ler porque a sua cabeça não pensa (Diário de campo, 13/08/2018).

Ao perceber que sua cabeça pensava, Tartaruga Ninja reinseriu-se no campo da humanidade, tendo em vista que a racionalidade é a característica que, tradicionalmente, difere seres humanos dos demais animais (considerados irracionais). Adicionalmente, ele asseverou seu espaço na escola, pois, enquanto local destinado à aprendizagem formal, a ela historicamente competiu a formação de indivíduos centrada nos pressupostos da racionalidade.

Contudo, este lugar de dificuldade de aprendizagem que ele ocupava, bem como de recusa à realização de atividades quando brincava, quando comparado aos/às demais estudantes

de sua turma, acarretava-lhe, por diversas vezes, o preterimento e o fazia vítima de ofensas. Neste sentido, ele relatou que os colegas de classe o chamavam de rato, de chato e de burro porque não fazia tarefa. Perguntei o porquê de ele não fazer tarefa, ao que me respondeu: “porque eu não faço tarefa! Eu fico brincando!” (Diário de campo, 31/08/2018).

Tal relato ocorreu um pouco antes de ele se recusar a tentar escrever, quando lhe propus o ditado, e pode ter contribuído para o agenciamento por afetos tristes, que apresentaram-se intensamente na ocasião. Em outros momentos, Tartaruga Ninja trouxe relatos semelhantes, como ilustra o excerto abaixo:

Molise: O que os colegas de sala pensam sobre mim?

Tartaruga Ninja: Chato e burro. Eu sou chato e esquisitão. Os meninos falam que eu sou gordo.

Molise: E como você se sente com isso?

Carinha de Anjo: Chateado, né?

Tartaruga Ninja: Chateado! (Diário de campo, 15/06/2018)

A experiência deste estudante na escola foi composta por um rizoma bastante constituído pela molaridade das relações, sendo estas facilmente identificadas dentro dos padrões de comportamento e desempenho esperados – aos quais Tartaruga Ninja, frequentemente, não correspondia. Contudo, em determinados momentos, apresentou elementos de contestação das normas, impulsionados por desvios moleculares nas rotas tradicionalmente traçadas, segundo tais padrões.

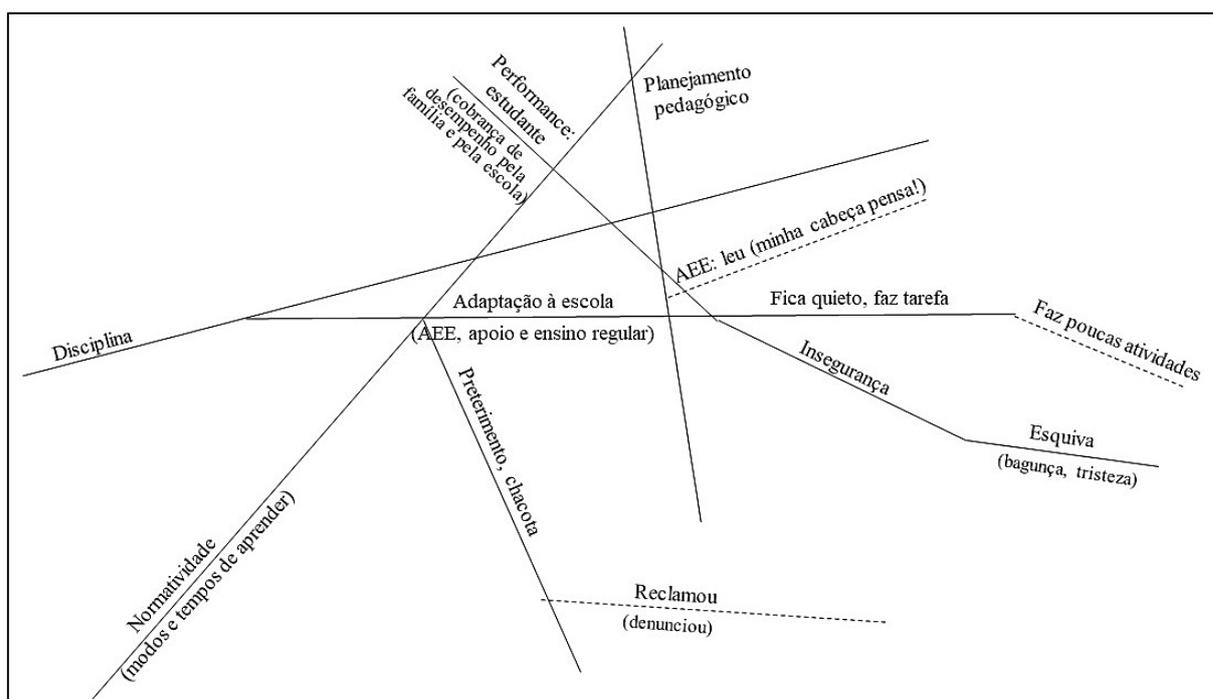


Figura 3: mapa das linhas componentes da experiência escolar de Tartaruga Ninja. Este mapa é composto por diferentes linhas, diversas das quais se cruzam, formando um rizoma, ou uma imagem

que remete a uma teia de aranha. As linhas variam em termos de direção (algumas seguem retas; algumas mudam de sentido ao se cruzarem com outras linhas), de consistência (há linhas duras, molares, representadas por um traço contínuo; há linhas mais maleáveis, moleculares, representadas por um tracejado. Estas linhas, por vezes, têm suas consistências alteradas – flexibilizam-se ou se enrijecem – ao cruzarem com outras linhas). Nesta imagem, algumas linhas têm início no lado esquerdo do quadro, em diferentes alturas, e seguem para o lado direito; outras, originam-se na parte superior, direcionando-se para baixo. Como se trata de um rizoma, que não tem início e nem fim, nem apresenta hierarquia, a escolha da ordem de descrição e apresentação das linhas, feita a seguir, é arbitrária.

Há três linhas molares que não apresentam modificação nem de direcionamento nem de consistência – são, portanto, representadas como retas, compostas por traços contínuos: a do planejamento pedagógico (que tem início na parte superior da imagem e se direciona para baixo, com leve inclinação, fazendo-a quase vertical), a da disciplina (com início na lateral esquerda, aproximadamente na metade da altura do quadro, e direcionamento ascendente para a lateral direita) e a da normatividade referente aos modos e tempos de aprender (que tem início na parte de baixo do quadrante inferior esquerdo e se direciona de forma ascendente para o centro da borda superior, tendo fim logo após cruzar-se com o início da linha do planejamento pedagógico). Há, ainda, uma quarta linha, nomeada “performance: estudante (cobrança de desempenho pela família e pela escola)”, que se origina no quadrante superior esquerdo e apresenta inclinação diagonal, direcionando-se para o quadrante inferior direito, que se mantém como molar (representada por um traço contínuo durante todo o seu percurso), mas apresenta modificações em seu direcionamento e em sua tipificação ao se cruzar com outras linhas.

A linha da disciplina é atravessada pelas linhas da normatividade, da performance de estudante e do planejamento pedagógico. Antes do primeiro cruzamento, ela dá origem a uma outra linha, também molar, referente à adaptação à escola no AEE, no apoio pedagógico e no ensino regular. Esta linha tem direção horizontal e é atravessada diagonalmente pela linha da normatividade (na metade esquerda do quadro), pela linha do planejamento pedagógico (em um cruzamento quase perpendicular, em função de seu direcionamento, localizado quase no centro do quadro) e pela da performance de estudante. Ao cruzar com esta última, passa a se caracterizar como o comportamento de ficar quieto e fazer tarefa, que se mantém horizontal e molar. Na sequência, modifica-se para “faz poucas atividades”, sofrendo alterações também na consistência e no direcionamento: passa a ser representada como uma linha tracejada na diagonal descendente, já na lateral direita do quadro, indicando um movimento de desterritorialização de tal adequação às normas.

Do cruzamento entre as linhas da normatividade nos modos e tempos de aprender e da adaptação à escola, origina-se uma terceira, também molar e representada como uma diagonal descendente, que segue até a parte inferior do quadro: a linha nomeada “preterimento, chacota”, que revela a reação dos demais estudantes a Tartaruga Ninja. Desta linha, um pouco antes de seu fim, origina-se a linha que caracteriza a denúncia feita por ele, sob a forma de reclamação, deste preterimento. Distinta das anteriores, esta linha é molecular e assume posição quase horizontal, demonstrando a alteração de movimento do estudante.

Da linha do planejamento pedagógico, logo após a intersecção com a linha da performance de estudante, origina-se outra linha, que representa o ato, alcançado por Tartaruga Ninja, de conseguir ler, durante o AEE, seguido pela verbalização “minha cabeça pensa!”. Diferentemente das duas anteriores, esta linha é molecular (portanto, tracejada), diagonal e apresenta inclinação ascendente.

Por fim, a linha de performance de estudante, após seu cruzamento com a linha de adaptação à escola – já caracterizada como o comportamento de ficar quieto e fazer tarefa –, mantém-se molar, mas passa por alterações: primeiro, sofre um desvio para uma posição um pouco mais horizontalizada e passa a ser caracterizada como “insegurança”; em seguida, horizontaliza-se ainda mais (apesar de manter ainda uma leve inclinação diagonal) e passa a ser denominada como esquiva, manifesta através dos comportamentos de bagunça e de tristeza.

Logo, as relações constituídas na escola, que atravessavam Tartaruga Ninja, compostas pelos padrões sociais normativos, referentes aos papéis de gênero, etários, bem como aos tempos e modos de aprendizagem, articularam-se com as forças disciplinares, resultando tanto em um processo de adaptação à escola, quanto na cobrança por uma performance que não seguia

os padrões esperados no tocante à sua aprendizagem sistematizada. A dissidência de tal categoria normativa implicou na sua vulnerabilização decorrente da depreciação, perpetrada pelos/as colegas de turma – à qual Tartaruga Ninja, ainda que não tenha revidado diretamente, não se submeteu, denunciando-a a mim (pessoa adulta que, na escola, assume tradicionalmente uma relação hierarquicamente superior em relação aos/às estudantes) por meio da reclamação.

A normatividade e a disciplina, enquanto linhas molares que estratificam e conformam nossos modos de nos relacionarmos em sociedade, contribuíram também para o enrijecimento do planejamento pedagógico, centrado nos padrões de desempenho esperados para a 3ª fase do I ciclo, em que há, usualmente, pouco espaço para as brincadeiras e diversões. O desenvolvimento de tal planejamento de forma articulada com a adaptação à escola por Tartaruga Ninja agenciou três movimentos de resposta neste estudante. O primeiro – fortalecido pela cobrança (provinda tanto de sua família, quanto de profissionais da escola, quanto por colegas de turma) referente a uma performance padrão de comportamento e desempenho de estudo, intensificada pela exigência de adequação aos padrões de normalidade – agenciou uma sensação de insegurança neste estudante que, sucessivamente, desembocava em ações de esquiva (como o ato de fazer bagunça ou de se recusar a realizar as atividades propostas) e a inundação por afetos tristes.

O segundo movimento de resposta consistiu no fortalecimento deste padrão disciplinar que, em um primeiro momento, resultou em ações de obediência e disponibilização ao seguimento das orientações ministradas pelas professoras. Assim, Tartaruga Ninja referiu a si como comportado e quieto, enquanto um estudante que fazia as tarefas. Contudo, o agenciamento de tal disponibilidade foi atravessado, também, pela quantidade de atividades prescritas pelas docentes: acima de um limiar determinado – que, provavelmente, também era cruzado com a sua maior disposição ou maior cansaço no dia – acontecia uma molecularização do processo, que compunha um desvio de rota e resultava na recusa à realização de outras atividades adicionais, fazendo com que ele passasse a brincar e a não se submeter às orientações das professoras.

O terceiro movimento de resposta consistiu na articulação de um planejamento pedagógico diferenciado, feito pela professora do AEE, que, articulado com a disposição do Tartaruga Ninja em uma busca pelo aprendizado de leitura e escrita enquanto resultado de uma performance estudantil, produziu, neste estudante, a capacidade de leitura. Neste momento, houve a produção da diferença, em um movimento de desterritorialização das relações constituídas na escola, até aquele momento.

Deste modo, ainda que de forma suave, é possível observar alguns movimentos feitos por Tartaruga Ninja no sentido de buscar outras rotas e estratégias de relacionamentos na escola. Carinha de Anjo, por sua vez, engajou-se em um processo de contestação das relações escolares com muito maior celeridade e declive, que não pôde ser ignorado, cujo relato apresento na sequência.

4.4.2 Tempestades trazem novos ares: o percurso de Carinha de Anjo

Carinha de Anjo, que frequentava o 6º ano do ensino fundamental, ainda não estava alfabetizada. Logo na minha primeira visita à escola, após apresentar a pesquisa para a equipe diretiva, fui conversar com a professora do AEE que, sabendo do tema de investigação, falou dela enquanto uma participante importante para o estudo:

Falei brevemente sobre a minha pesquisa. Ela logo trouxe o relato da Carinha de Anjo (que tem 11 anos, deficiência intelectual e estuda no 6º ano), que chegou dizendo que ela não gosta da sala de aula, pois a professora não passa atividades para ela, não a deixa fazer prova enquanto os demais colegas fazem. A professora do AEE me mostrou o caderno dela, relatou algumas atividades, e disse: “Carinha de Anjo não está alfabetizada, escreve seu nome espelhado (só reconhece as letras de seu nome) e faz garatujas. Mas ela entende a dinâmica da sala e sabe que fazer prova é algo importante. Mesmo que não corrija, a professora tem que deixá-la fazer a prova com os colegas” (Diário de campo, 23/04/2018).

Desde o primeiro encontro, Carinha de Anjo apresentou movimentos de queixa e contestação divididos em dois eixos: questionamento do tratamento diferenciado durante as aulas do ensino regular e denúncia de preterimento pelas/os colegas, na sala de aula. Além disso, a narrativa que ela apresentava abrangia também relatos de suas experiências familiares (ela morava com seus pais e um irmão caçula), vivências da igreja e uma preocupação bastante presente com a busca por um ideal estético (por exemplo: falava sobre sentir-se bonita, questionava-se se estava gorda e assumia uma posição ambivalente em relação à comida: ao mesmo tempo em que relatava não poder comer com a finalidade de emagrecer, afirmava que os alimentos não engordavam, então ela podia consumi-los).

Deste modo, no primeiro encontro, ela e Tartaruga Ninja desenhavam enquanto nós conversávamos, para que eu os/as conhecesse. Neste processo, Carinha de Anjo contou-me, espontaneamente: “disse que foi seu aniversário na segunda-feira, mas os colegas não se lembraram. A professora lembrou” (Diário de campo, 18/05/2018). Posteriormente,

conversando com a professora do AEE, observei que tal informação não procedia, pois o aniversário dela estava, ainda, muito distante. Contudo, mesmo que não correspondesse a um fato ocorrido tal qual descrito, tal relato era símbolo de uma percepção de rejeição experienciada por ela.

Tal sensação se manteve no próximo encontro em que ela esteve presente, um mês após o primeiro, tendo desencadeado o início de um processo mais intenso de contestação, que preocupou sua mãe e seu pai:

Carinha de Anjo chegou com seu pai, sua mãe e seu irmão. Eles pediram para falar comigo. Disseram que Carinha de Anjo não quer mais ir para a escola, pois as meninas não querem mais brincar com ela. O pai falou que elas estão crescendo, então as amigas não querem mais brincar, querem conversar, e Carinha de Anjo ainda quer (Diário de campo, 15/06/2018).

Neste encontro, ela relatou: “as meninas da minha sala não querem brincar comigo [...]. Eu trazia bolo, cupcake pra elas, mas elas não querem mais ficar comigo” (Diário de campo, 15/06/2018). Apesar disto, referiu gostar da escola, por ter comida e tarefas, sentir-se bem nela e a achar divertida. Neste sentido, o desejo de não mais ir para a escola, referido pelo pai e pela mãe, não necessariamente tinha a ver com o espaço escolar em si, mas com uma fuga da sensação de solidão e de abandono que ela experienciava. Tais queixas também apareceram no encontro seguinte:

Molise: E quem é a tua melhor amiga na sala?

Carinha de Anjo: Eu não tenho melhor amiga. Elas me deixam sozinha!

Molise: Te deixam sozinha?

Carinha de Anjo: Aquele dia, quando nós tava brincando de pega-pega, né? Eles não me chamaram. Eu fiquei sozinha! E eu fui atrás delas... Mas agora eu fui muito besta de ser amiga delas. [...]

Molise: Por quê?

Carinha de Anjo: Ah, eu trazia bolo pra elas, eu trazia cupcake, eu trazia um monte de coisa pra elas... elas nem ficavam comigo! Mas, agora, eu tenho novas amigas! (Diário de campo, 29/06/2018).

A sensação de solidão atingia Carinha de Anjo de forma extremamente forte. Para superá-la, na tentativa de estabelecer vínculos de amizade com as outras estudantes, ela utilizou os recursos mais valiosos de que dispunha: os bolos que sua mãe, que era confeitadeira, fazia. Não eram quaisquer bolos e cupcakes: eram repletos de afeto. Apesar disto, seguiu percebendo-se abandonada.

Pensar neste isolamento de Carinha de Anjo requer considerar as relações históricas entre as diferentes categorias de opressão, em uma matriz interseccional, na medida em que alguns dos diferentes eixos (como raça/etnia, classe social, gênero, capacidade corporal, idade,

dentre outros) assumem maior destaque nos debates enquanto outros são, ao contrário, alvos de maior apagamento. Neste sentido, Morris (1993) já apontava sua frustração e revolta, enquanto mulher com deficiência, fundamentadas na alienação das feministas em geral, que ignoravam as discussões referentes à deficiência, não as incluindo em suas pautas. Assim, mesmo quando as teóricas feministas ampliaram seu olhar para considerar outros eixos de opressão, como raça e classe, seguiram tanto promovendo a invisibilização da deficiência (com a justificativa da dificuldade de análise em função da variação de sentidos culturalmente atribuídos a esta situação) quanto a objetificação das pessoas que a tinham (reduziam-nas à limitação e, deste modo, alijavam-nas, enquanto sujeitos, de suas experiências). Ao mesmo tempo, afirmavam estar ao lado das mulheres com deficiência, combatendo conjuntamente a discriminação e a vulnerabilização decorrentes, sendo este descompasso a causa da raiva manifestada por Morris.

Mais recentemente, Ávila (2014) reiterou esta posição de apagamento do capacitismo enquanto tecnologia cultural de discriminação interseccional, em detrimento das outras formas de opressão, e destacou que “a deficiência está longe de ser reconhecida como qualquer posicionamento que não seja abjeto, já que a experiência da deficiência é fundida e confundida com sua definição capacitista” (ÁVILA, 2014, p. 134). Deste modo, o sujeito com deficiência deixa de ser entendido enquanto inserido em um sistema hierarquicamente constituído que o subalterniza em função de sua condição e passa a ter a deficiência como característica definidora de si – que, neste contexto, assume conotação de falta e de falha, dentro do enquadramento do modelo médico. Em vez de ser compreendido por meio do atravessamento por vetores de força, passa a lido a partir da cristalização da identidade.

Assim, ao compor o campo exclusivamente da abjeção, passa a habitar o território da exclusão. Este é o plano experienciado por Carinha de Anjo, que busca constituir-se em sua rede de relações e tem sua subjetividade atravessada pela rejeição ao tentar se compor em sua multiplicidade.

O outro eixo de reclamação, referente à contestação de um tratamento diferenciado na sala de aula, presente desde o início da pesquisa, também apresentou um incremento de intensidade ao longo do tempo. Carinha de Anjo queria copiar atividades e textos do quadro, como faziam os/as demais estudantes, e não fazer atividades adaptadas que, em sua maioria, consistiam em pintar desenhos, como ela expôs: “Copiar eu gosto. Não gosto de fazer tarefa de criança especial. Aí a professora conversou com os outros... pra eu copiar também, porque eu só pintava antes. De pintar eu não gosto, só de vez em quando” (Diário de campo, 18/05/2018).

No dia 28/06/2018, anterior ao encontro subsequente àquele em que o pai e a mãe da Carinha de Anjo contaram-me sobre sua recusa em ir para a escola, a estudante,

disruptivamente, contestou a atribuição de atividades diferenciadas para ela durante a aula do ensino regular, exigindo fazer as mesmas coisas que os/as demais colegas. Tal protesto aconteceu numa intensidade tão forte que a sua mãe, no dia do nosso encontro, contou-me que a professora do AEE⁵³ e uma das coordenadoras da escola a chamaram para conversar sobre a necessidade de ajustamento desta estudante:

A mãe da Carinha de Anjo me disse que ontem a professora da Sala de Recursos do período vespertino, juntamente com uma coordenadora, chamou-a para conversar para dizer que eles, enquanto pais, precisam levar a Carinha de Anjo em um psicólogo porque ela se recusa a fazer atividades diferenciadas na sala (Diário de campo, 29/06/2018).

Durante o nosso encontro, pedi para Carinha de Anjo me explicar o que havia acontecido:

Molise: Fala pra mim o que aconteceu ontem! Me conta essa história!

Carinha de Anjo: Eu queria copiar... não queria pintar...

Molise: Não queria pintar? A professora tinha passado desenho de pintura pra você fazer?

Carinha de Anjo: É que a outra... aquela lá que cuida do Hulk⁵⁴, né? [aqui, referiu-se à estagiária que acompanha outro estudante com deficiência em sua sala] Ela trouxe aquela atividade quando eu tava tentando copiar.

Molise: Você estava copiando do quadro e ela trouxe atividade pra você? E por que você não queria pintar?

Carinha de Anjo: Eu gosto de pintar, mas eu não gosto de pintar na escola. Eu gosto de pintar só na igreja.

Molise: E o que era? Era pintura de que pra fazer?

Carinha de Anjo: De matemática...

Molise: Mas que pintura que a menina que cuida do Hulk trouxe?

Carinha de Anjo: Trouxe desenho de matemática com porquinho, pra contar...

Molise: Pra contar os números? E você acha que um desenho assim é legal de fazer?

[Carinha de Anjo negou com a cabeça] (Diário de campo, 29/06/2018).

Carinha de Anjo compreendia que, na sua idade, estudar não era pintar e que, apesar de gostar de pinturas, tal atividade se inseria no âmbito da ludicidade – portanto, deveria ser realizada em outros espaços que não os da escola. Compreendendo esta relação de diferenciação entre pintura e estudos, quando a estagiária lhe atribuiu uma atividade de pintura, também proferiu uma palavra de ordem: apontou que Carinha de Anjo era incapaz de estudar e foi a isto que a estudante reagiu.

⁵³ Esta professora não era a que desenvolvia o trabalho com Carinha de Anjo no Atendimento Educacional Especializado. Era a outra, que atendia crianças e adolescentes com deficiência no período em que a estudante estava em seu horário de aula no ensino regular.

⁵⁴ Hulk era um estudante da sua turma, com deficiência múltipla (baixa visão e deficiência intelectual em função de toxoplasmose congênita), que não participou da presente investigação.

Tal movimento de forte contestação causou estranheza e preocupação tanto entre as profissionais da equipe escolar quanto entre a família de Carinha de Anjo porque, usualmente, ela assumia uma performance de boa aluna – que, para ela, significava ser quieta e obediente:

Carinha de Anjo: Eu sou muito quieta, porque eu não converso.

Molise: E por que você não conversa?

Carinha de Anjo: Porque prefiro ser quieta e obediente. Só converso quando quero beber água. (Diário de campo, 15/06/2018).

Tal quietude foi referida por uma das professoras que ministrava aulas para a sua turma, no ensino regular, dias antes de Carinha de Anjo ter ingressado no agenciamento que produziu seu comportamento opositor:

Uma das professoras da sala de aula outro dia me disse que a Carinha de Anjo fica muito quieta, muito na dela, muito fechada. Disse que ela não percebeu um movimento de recusa da Carinha de Anjo por parte dos outros alunos, mas, como a Carinha de Anjo é muito quietinha, fica muito na dela. Então me parece que é uma relação de complementaridade entre a Carinha de Anjo ser quieta (ela tem este discurso de: “eu sou boa aluna, eu sou quietinha, eu não falo nada na sala”) e o movimento dos outros alunos de se diferenciarem dela cada vez mais por conta da adolescência (Diário de campo, 29/06/2019).

Depois deste evento – em que Carinha de Anjo opôs-se vigorosamente a realizar outras atividades, restringindo-se à cópia do quadro, com letras cursivas, que ela transpunha para o caderno em garatujas –, a estudante manteve a postura de contestação ao longo das demais aulas. Neste sentido, uma de suas professoras do ensino regular relatou-me que:

[...] em sua última aula com ela, Carinha de Anjo não aceitou qualquer outra atividade diferente daquela que os demais estavam realizando. A professora entregou um livro para cada estudante e, quando Carinha de Anjo percebeu que o seu era diferente, recusou-se enfaticamente, até que recebesse um livro igual ao dos outros (Diário de campo, 09/08/2019).

Neste contexto, eu, enquanto pesquisadora, acreditava na perspectiva de trabalhar com esta estudante a necessidade de ela fazer uso de recursos variados – como as atividades diferenciadas propostas pelas/os professoras/es –, ainda que distintos daqueles utilizados pelos/as demais colegas, em função do desnível existente entre a aprendizagem dela e a dos/as outros/as alunos/as. Neste sentido, reafirmei o movimento da escola:

Com a Carinha de Anjo, meu objetivo é trabalhar as diferenças. Ela tem o discurso muito forte de que todo mundo é diferente (tem um que é gordo, o outro magro; tem gente que é baixo, o outro é alto...), que está tudo bem e é legal ser assim, pois ninguém é igual. O objetivo, então, agora, é trabalhar que, como ninguém é igual, cada um tem uma necessidade e precisa de um recurso diferente. Então, se os outros leem na sala e ela não, tudo bem que a atividade seja diferente. [...] Ela está em um processo de recusa muito grande porque ela está recusando atividade “de criança”, ela acha que é atividade menor e ela

quer copiar, pois o que ela vê os colegas fazendo é copiar (Diário de campo, 29/06/2019).

Assim, após solicitação da mesma professora do AEE que conversou anteriormente com a mãe da Carinha de Anjo, convidei seu pai e sua mãe para uma conversa, na qual lhes expliquei a necessidade de esta estudante:

ter um acompanhamento psicoterápico, paralelamente ao trabalho que desenvolvo com ela, para que ela entenda a necessidade de ter apoios específicos e, em sala, realizar, em alguns momentos, atividades diferenciadas daquelas que os professores passam para o restante da turma, a fim de que ela aprenda (Diário de campo, 09/08/2019).

O casal concordou com o encaminhamento e se propôs a conversar com ela, no sentido de fazê-la entender a importância de ela se dispor a realizar as atividades propostas, bem como de mostrar para ela que sua diferença de aprendizagem, quando comparada com os/as demais, não é demérito, é uma condição que exige atenção específica. Pude observar a realização desta proposta, ao longo do tempo, por meio dos relatos de Carinha de Anjo durante os encontros, que passou a afirmar que todas as pessoas precisam de ajuda para realizar algumas coisas, bem como a exemplificar isto a partir da realidade de casa.

Considerando todo o percurso, é possível observar que Carinha de Anjo permitiu-se, ao longo do tempo, deslizar sobre processos de flexibilização gradual dos estratos, que tiveram início com a apresentação de críticas sob a forma de queixas feitas à professora do AEE, foram adquirindo maior velocidade e culminaram na constituição de uma linha de fuga. Carinha de Anjo entrou, portanto, em um devir revolucionário: ingressou em um processo de desterritorialização que a arrancou de sua identidade anterior (obediente, quieta, boa aluna) e produziu a diferença. Deixou de ser definida como negatividade em oposição à sua turma (aquela que não sabia, que não acompanhava, que não estava alfabetizada) e assumiu uma postura de reivindicação: exigiu ser vista como potência. Escapou aos poderes instituídos e criou outras possibilidades de existência.

Segundo Deleuze (2013, p. 215), tal devir é a única oportunidade “que pode conjurar a vergonha ou responder ao intolerável”. A sensação de descontrole e de instabilidade, decorrente deste movimento de ruptura com o estabelecido e de criação da variação, agenciou tanto em mim quanto nas profissionais da escola a tentativa de o segmentarizar novamente, em busca de uma reterritorialização, com vistas à retomada da segurança. Foi isso que produzimos ao fazermos o encaminhamento de Carinha de Anjo para a psicoterapia: buscamos fazer esta estudante caber outra vez dentro dos territórios instituídos das relações escolares. Não

estivemos sensíveis e nem atentas às suas reivindicações. Localizamos a irrupção de Carinha de Anjo nela própria, individualmente, não considerando os agenciamentos coletivos produzidos na escola que culminaram em sua veemente contestação.

Naquele momento, esta foi a ação que nos pareceu não apenas mais adequada como também necessária: Carinha de Anjo precisava entender a necessidade de se ajustar à escola, pois era ela quem diferia do padrão. O modelo médico de compreensão da deficiência e a tendência à integração – e não à inclusão – constituíram-se como agenciamentos coletivos de enunciação que produziram tais encaminhamentos. Posteriormente, questionei-me quanto à adequação de tal ação:

Eu deveria ter feito o encaminhamento da Carinha de Anjo para a terapia? Penso que, no momento, sim, em função do sofrimento dela com todo o processo, mas, fundamentalmente, por causa da sua recusa em se reconhecer como diferente. Contudo, é possível que isso contribua para o silenciamento de Carinha de Anjo? O que Carinha de Anjo e Deadpool⁵⁵ gritam para nós ao se negarem a fazer atividades diferenciadas, para que sejam iguais à turma? O que não estamos conseguindo escutar? O que precisamos entender? (Diário de campo, 27/08/2018).

Tal questionamento apresentou-se, para mim, como uma sensação de incômodo, como uma pedrinha que está no sapato: não machuca o suficiente para nos fazer tirá-lo e procurar pelo que importuna, mas se mantém ali, como um sussurro ao pé do ouvido, avisando-nos da sua presença a cada novo passo. Precisei de um período de distanciamento, afastada da realização da pesquisa de campo, para conseguir apreender a dimensão do processo que havia irrompido naquele evento.

Contudo, ainda que tenhamos tentado reenquadrar Carinha de Anjo, ela já não era mais a mesma: um processo de singularização se instaurou naquele momento e produziu diferenças claramente observáveis nas suas relações com a escola – percebidas não nos dias subsequentes, mas ao longo do tempo. Naquele momento, atribuímos tal mudança ao processo psicoterapêutico. Entretanto, as relações constituídas na escola já haviam se transformado. Carinha de Anjo assumiu agência.

De forma mais imediata, Carinha de Anjo se mostrou ainda bastante vinculada à performance de obediência relacionada aos aconselhamentos provindos de figuras de autoridade, especialmente de seu pai e de sua mãe:

Carinha de Anjo: Assim... eu tenho um coração muito bom! Vou até fazer um coraçãozinho aqui..

Molise: Por que você tem um coração muito bom?

⁵⁵ Deadpool estudava na outra escola e compôs outro grupo na pesquisa, mas apresentou questionamentos e movimentos bastante semelhantes aos manifestos por Carinha de Anjo.

Carinha de Anjo: Porque elas [as colegas de sua turma] não obedecem os pais dela, eu obedeco os meus pais, faço o que a minha mãe manda... faço um monte de coisa (Diário de campo, 29/06/2018).

Como consequência, esta estudante enunciou um discurso de consideração e valorização das diferenças, motivado pela intervenção de seu pai e de sua mãe, após sua recusa em realizar atividades diferenciadas:

Carinha de Anjo: Hum... não sei... ninguém é a mesma coisa que eu, não!
Molise: Não? Por que não é a mesma coisa que você?
Carinha de Anjo: Ó: tem gente que é moreno, tem gente que é branco... tem gente que tem um cabelo grande, tem gente com uma perna maior...
Molise: Exato! Cada um é um, né? Cada um tem um jeito!
Carinha de Anjo: Tem gente que... cada um tem que aceitar o jeito que é, não é?
Molise: Isso! E pra aprender, como você acha que é?
Carinha de Anjo: Nas atividades?
Molise: Aham! Como é que você aprende, como os outros aprendem...? Como é que é pra fazer atividade?
Carinha de Anjo: Tem gente que copia e tem gente que faz aquela atividade pra pintar (Diário de campo, 29/06/2018).

Entretanto, a reivindicação da consideração pelas diferenças e a queixa referente ao distanciamento das colegas diziam respeito à sua experiência pessoal, à variação apresentada por ela – que se aproximava bastante dos modos de ser e agir esperados, considerando sua idade e grupo social – em relação aos padrões normativos de autonomia e desempenho. Ao ponderar sobre Hulk, estudante que apresentava um grande distanciamento de tais padrões, Carinha de Anjo relatou um considerável incômodo com sua presença e indicou a exclusão como alternativa mais viável:

Carinha de Anjo: Quando o Hulk não chegou, ninguém conversava. Mas agora piorou mais. Eu não gostei que ele foi pra minha sala.
Molise: Não? Por quê? [...]
Carinha de Anjo: Porque eu não gosto. Eu gostava que ele não tava na minha sala porque a minha sala era melhor. Aí, como ele entrou, bagunçou tudo!
Molise: Por que era melhor a tua sala antes?
Carinha de Anjo: Ó, ele não tava aqui, todo mundo era quietinho, ninguém conversava, ninguém falava... ninguém ficava em pé, todo mundo quietinho. Mas, agora, piorou mais!
Molise: E por que você acha que ele fica em pé, que ele fica andando, conversando?
Carinha de Anjo: Ele fica falando. Aí os outros fica dando corda pra esse menino! Aí eu falo pra o outro menino mandar ele sentar!
Molise: E ele senta?
Carinha de Anjo: Não sei se ele é muito obediente igual eu...
Molise: E o que você acha que é bom de fazer por ele aqui na escola?
Carinha de Anjo: Ele ficar na outra sala.
Molise: Por quê?
Carinha de Anjo: Porque senão ele faz bagunça. É melhor pra todo mundo.

Molise: E você acha que todo mundo que é diferente precisa ficar em outra sala?

Carinha de Anjo: O Hulk faz muita bagunça. Ele não fica quieto, só fica conversando... e eu não. Eu fico quietinha, não converso, sou obediente, faço as tarefas de copiar e fico quietinha e dá pra professora corrigir tudinho o que eu faço. Eu não sou desobediente igual aos outros. Eu sou quietinha (Diário de campo, 29/06/2018).

Carinha de Anjo valeu-se de sua performance de obediência – destacando com ênfase seu comportamento de “ser quietinha” – para se distanciar de qualquer possibilidade de semelhança com Hulk e justificar a necessidade do seu reconhecimento enquanto digna de direitos, ao mesmo tempo em que os destituía do outro estudante. Tal movimento revela a força da corponormatividade nos processos de (des)valorização dos sujeitos em nossa sociedade, que atua inclusive sobre pessoas que são diretamente afetadas por tal estrutura opressora.

A performance de obediência, reiterada por Carinha de Anjo, revela a ação dos mecanismos escolares na disciplinarização dos corpos, mas também se mostra como uma importante expressão do gênero enquanto tecnologia de docilização dos corpos femininos. Deste modo, Carinha de Anjo, que performava um ideal de feminilidade, assumia o papel socialmente valorizado para as mulheres, tendo a subserviência e a docilidade enquanto características extremamente valorizadas. Neste sentido, o evento de intensa recusa por realizar atividades diferenciadas, na escola, marcou o desvio não apenas relativo ao seu comportamento enquanto estudante, mas também produziu uma nova performance enquanto menina/mulher em nossa sociedade.

Conversei com a professora do AEE que a atendia e combinamos de, ao longo dos encontros, tanto eu quanto ela discutirmos com Carinha de Anjo esta vinculação da qualificação como boa aluna a uma performance de obediência, para que ela compreendesse que, em muitos momentos, ser uma boa aluna também implicava questionar, contestar – como ela havia feito anteriormente. Deste modo, as vivências da escola nos diversos encontros com Carinha de Anjo – tanto no AEE, quanto na realização da pesquisa, ou mesmo na dinâmica da sala de aula do ensino regular – compuseram uma relação de forças que constituiu um processo de singularização importante desta estudante, fazendo com que ela assumisse agência e protagonizasse suas vivências escolares.

Tais mudanças foram, gradualmente, adquirindo intensidade e puderam ser percebidas, com maior clareza, no último mês de realização da pesquisa. Assim, em um dos encontros nos quais nem Carinha de Anjo nem Tartaruga Ninja compareceram, conversei com a professora do AEE sobre eles/as e sobre outros/as estudantes. Perguntei se havia notícias de alguma

reatividade por parte da Carinha de Anjo, recusando-se a fazer tarefas, como acontecia antes, e ela me disse que não: “contou que Carinha de Anjo lhe disse que outro dia a professora passou uma atividade para ela (acho que diferenciada), que ela fez e, depois, a professora deixou que ela copiasse do quadro como os outros colegas” (Diário de campo, 14/09/2018).

Contudo, os relatos que considere mais importantes a respeito da estudante foram referentes aos Jogos Interclasse que aconteceram na escola. Esta professora do AEE conversou com o professor de educação física e pediu que ele permitisse que Carinha de Anjo segurasse uma das faixas, na abertura do evento. Ele consentiu, ela entrou segurando a faixa e ficou bastante feliz. Ademais:

Cada estudante poderia participar de uma prova. Carinha de Anjo participaria da queimada [...]. Ela pediu para o professor que também a deixasse jogar futsal e o professor negou, alegando a regra de cada estudante poder participar de uma única modalidade. No mesmo instante, Carinha de Anjo contestou o professor, questionando-o, pois uma colega dela jogaria em duas modalidades diferentes. Eu fiquei emocionada de verdade quando a professora me contou isto, pois esta atitude de Carinha de Anjo destoa completamente da ideia de boa aluna que ela pregava, como sendo aquela que fica quieta, que não questiona (Diário de campo, 14/09/2018).

A professora do AEE descreveu, ainda, um episódio, neste mesmo evento, referente à queixa que Carinha de Anjo apresentava, anteriormente, de isolamento, de solidão, pois as colegas de classe não se aproximavam dela:

Esta professora contou-me ainda que viu Carinha de Anjo chegar nos Jogos Interclasse ao lado de uma colega, que falava com ela. Carinha de Anjo ignorou esta colega, deixando-a falar sozinha. Depois, perguntou para a professora se a colega não gostava dela “porque ela tinha um probleminha”. Ela lhe disse que não era isso, que a colega estava dando toda a atenção para ela, mas que ela tinha a ignorado! (Diário de campo, 14/09/2018).

Tais relatos adquirem relevância na medida em que indicam movimentos importantes, feitos por Carinha de Anjo, de vinculação, de posicionamento, de contestação, que antes provavelmente não seriam observados. Deste modo, o plano de consistência que criamos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, permitiu-me cartografar a experiência de Carinha de Anjo na escola como um processo de intensas transformações e flexibilizações de linhas que, inicialmente, constituíam-se com forte rigidez:

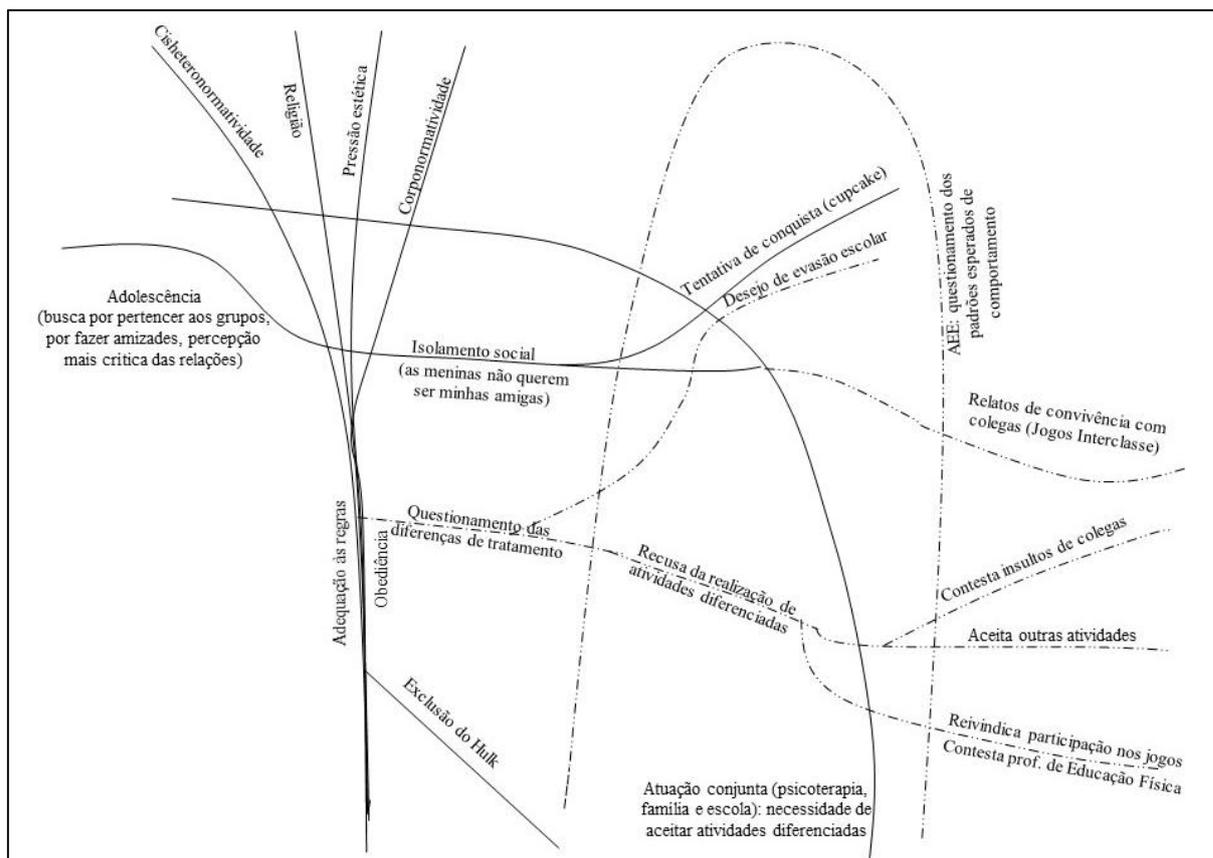


Figura 4: mapa das linhas componentes da experiência escolar de Carinha de Anjo. Este mapa é composto por diferentes linhas, diversas das quais se cruzam, formando um rizoma. As linhas variam em termos de direção (algumas seguem retas; outras curvam-se; algumas mudam de sentido ao se cruzarem com outras linhas), de consistência (há linhas duras, molares, representadas por um traço contínuo; há linhas mais maleáveis, moleculares, representadas por um tracejado). Estas linhas, por vezes, têm suas consistências alteradas – flexibilizam-se ou se enrijecem – ao cruzarem com outras linhas). Nesta imagem, os direcionamentos das linhas são variados: algumas têm início no lado esquerdo do quadro e seguem para o lado direito; outras, originam-se na parte superior, direcionando-se para baixo; outras, ainda, formam curvas, seja com início no lado esquerdo e direcionamento para baixo, seja com início na parte inferior do quadro, subindo e, em seguida, direcionando-se para baixo, novamente. Como se trata de um rizoma, que não tem início e nem fim, nem hierarquias, a escolha da ordem de descrição e apresentação das linhas – feita a seguir – é arbitrária.

No quadrante superior esquerdo do quadro, há quatro grandes linhas molares que regem as relações sociais e que, também, atuam como vetores organizadores das vivências de Carinha de Anjo: a cisheteronormatividade, a religião, a pressão estética e a corponormatividade. Estas quatro linhas estão dispostas de cima para baixo, de forma a, na metade da altura do quadro, convergirem para uma única linha vertical, também molar, que as agrega e passa a caracterizar a obediência e adequação às regras, seguindo até a parte inferior do quadro.

Antes de tal convergência, há, no quadrante superior esquerdo, com origem na lateral esquerda e direcionamento para a direita, a linha molar da adolescência, permeada pela busca por pertencer a grupos, por fazer amigas, com uma percepção mais crítica das relações. Tal linha, ao cruzar os quatro vetores indicados acima, transforma-se em outra linha molar, também horizontal, referente ao isolamento social – manifesto pelas queixas apresentadas por Carinha de Anjo de que as colegas da escola não a queriam como amiga.

Da linha molar vertical que representa a obediência e adequação às regras, há a derivação de outra linha – agora molecular, representada por tracejados, com direção horizontal e leve inclinação descendente – relativa ao questionamento que Carinha de Anjo faz das diferenças de tratamento às quais é submetida na escola. Tal linha se divide em duas outras, ambas moleculares: uma delas acentua um pouco mais a inclinação descendente e passa a caracterizar a recusa da realização de atividades diferenciadas; a outra

impulsiona-se em uma curva ascendente e, ao cruzar a linha do isolamento social, caracteriza-se como um desejo de evasão escolar. Além de contribuir para tal transformação, a linha do isolamento social, que se mantém molar, dá origem a outra linha, também molar, relativa à tentativa de conquista das colegas por meio dos bolos/cupcakes feitos pela mãe da estudante.

Ainda como derivação da linha vertical que representa a obediência e adequação às regras, há, na metade do quadrante inferior esquerdo, a origem de uma linha, também molar, que, em uma diagonal descendente, à direita, direciona-se para o centro da margem inferior da figura. Tal linha, nomeada “exclusão do Hulk”, refere-se à vontade, manifesta por Carinha de Anjo, de que este estudante permanecesse em espaço separado da sua sala – segregação esta que não a atingiria em função de sua obediência às normas.

Cruzando a maior parte destas linhas relatadas, há a linha molar da atuação conjunta de psicoterapia, família e escola em função da necessidade de que Carinha de Anjo aceitasse realizar atividades diferenciadas. Esta linha inicia-se horizontalmente, no quadrante superior esquerdo, e intersecta os vetores da cisheteronormatividade, da religião, da pressão estética e da corponormatividade; faz uma curva descendente à direita e atravessa as linhas da tentativa de conquista por meio dos cupcakes, do desejo de evasão escolar, do isolamento social e da recusa da realização de atividades diferenciadas, tendo fim na borda inferior do quadrante inferior direito.

As intersecções realizadas por tal linha fomentam alterações em duas outras. Deste modo, a linha do isolamento social é flexibilizada e passa a se compor molecularmente como relatos de convivências com colegas em Jogos Interclasse. Já a linha da recusa da realização de atividades diferenciadas divide-se em dois eixos, ambos moleculares: o primeiro se decompõe em duas linhas – uma relativa à ação de contestar os insultos dos colegas e a outra referente a aceitar atividades diferenciadas; o segundo eixo é concernente à reivindicação da sua participação nos Jogos Interclasse, feita por meio da contestação do professor de Educação Física.

Por fim, localizada na metade direita do quadro e composta como um grande “U” de cabeça para baixo, com a altura quase equivalente à de todo o quadro, há a linha molecular denominada “AEE: questionamento dos padrões esperados de comportamento”. Ao atravessar todas as linhas presentes no mapa – com exceção das linhas da cisheteronormatividade, da religião, da pressão estética, da corponormatividade, da adequação às regras e da exclusão do Hulk –, atuou como força impulsionadora das mudanças constituídas nas vivências de Carinha de Anjo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Neste processo de constituição de outros percursos, trilhados por Carinha de Anjo, houve a composição de diferentes agenciamentos a partir de variados elementos presentes no espaço da escola. Tais agenciamentos possibilitaram a fluidificação dos estratos até então constituídos e o surgimento da inventividade. Dentre os dispositivos que entraram em operação para que tais alterações se operassem, destaco a importância, neste processo do Atendimento Educacional Especializado. Assim, a professora responsável pelo atendimento desta estudante tinha uma grande sensibilidade, o que lhe conferia uma perspectiva de complexidade na compreensão dos acontecimentos e possibilitava à Carinha de Anjo ter um espaço de escuta, reflexão e confiança, no qual ela poderia se expressar livremente. Era este o espaço de composição e efervescência dos vetores de forças que interpelavam e desestabilizavam as linhas instituídas.

4.5 Encontros, desencontros e estreitamento de laços: os caminhos produzidos por Deadpool, Mc Loma e Ludmilla

O grupo composto por Deadpool, Mc Loma e Ludmilla apresentou uma característica peculiar, quando comparado aos anteriores: foi o único grupo com membros que estavam dentro dos padrões de aprendizagem esperados para a fase/ciclo em que se encontravam. Dentre os/as três, apenas Deadpool não estava alfabetizado (conhecia o alfabeto, mas não conseguia ler ou escrever palavras). Ludmilla e Mc Loma acompanhavam os conteúdos ministrados nas aulas do ensino regular. Estas, por tal motivo, apresentavam uma boa relação com os estudos, com as/os professoras/es e com os/as colegas de turma – o que pode ser percebido no relato de Mc Loma apresentado abaixo:

Molise: O que os professores pensam sobre mim? [...]

Mc Loma: Minhas professoras só gritam com os alunos. Não gritam comigo. [...] Aí eu pensei: a minha professora de ciências não grita [...] o que será que passa na cabeça dela? Aí ela olhou pra mim, eu vi o sorriso dela e pensei: ah! Eu era a favorita! [...]

Molise: O que os colegas de sala pensam sobre mim?

Mc Loma: Você é a rainha! [gargalhadas] Porque, quando eu chego, eles ficam assim... [...] todo mundo fala: “oi, Loma!” (Diário de campo, 12/06/2018).

Neste mesmo sentido, esta estudante referiu que, na escola, “nada a deixa triste ou com raiva. Perguntei o que os deixa felizes e Mc Loma respondeu: ‘a sala de aula’, pois ela gosta de estudar e isso é o mais legal que acontece na sala” (Diário de campo, 21/08/2018). De forma semelhante, Ludmilla declarou:

Molise: O que os professores pensam sobre mim?

Ludmilla: Não sei... eu acho que eles pensam que eu sou boa... [...] porque vários professores já falaram pra mim que eu sou bem, que eu sou muito boa. Eu comporto na sala de aula e não converso muito (Diário de campo, 19/06/2018).

Deadpool, ao contrário, apresentava uma relação ambivalente com a escola. Assim, gostava dela, motivado pelas oportunidades de flerte, com vistas ao engajamento em um relacionamento amoroso – afirmou, portanto, que a escola era um lugar legal para “pedir em namoro!” (Diário de campo, 12/06/2018) e que o que ele mais gostava de fazer lá era “mandar cartinha!” (Diário de campo, 19/06/2018). Ao mesmo tempo, sentia-se bastante incomodado com a forma como as/os professoras/es do ensino regular o tratavam em função da defasagem de aprendizagem que ele apresentava, quando comparado ao esperado para a sua idade e tempo

de escolarização. Deste modo: “conversando sobre a escola, sobre o que ele gosta e o que não gosta nela, relatou que não gosta que as professoras passem atividades diferenciadas para ele. Ele quer copiar do quadro e fazer prova, assim como os demais estudantes. (Diário de campo, 15/05/2018).

Deadpool reivindicava o direito de fazer as mesmas atividades que os/as demais colegas de classe e se queixava da infantilização à qual era submetido. Neste sentido, quando o questioneei a respeito do que ele considerava que fazia bem, na escola, ele me respondeu: “tarefa. Até no quadro. Mas a professora não deixa, nem fazer prova. Eu entrego a prova para os outros e faço atividade de criança” (Diário de campo, 05/06/2018).

A insatisfação com tal diferenciação foi uma constante durante toda a participação de Deadpool, tendo sido manifesta prioritariamente por meio da reivindicação por fazer provas, como os/as demais estudantes:

“Eu queria fazer prova. Eu sei fazer prova”. Perguntei como ele sabia fazer a prova, se prova são perguntas que a pessoa precisa ler pra responder: “pra fazer prova não precisa saber ler, é só marcar X”. “Enquanto os outros fazem prova, a professora passa atividade pra eu completar. Eu queria fazer prova igual aos outros!” (Diário de campo, 26/06/2018).

Deadpool queria fazer provas e atividades como os/as demais estudantes porque queria se sentir pertencente ao grupo, à turma da qual, por vezes, percebia-se preterido. Assim, demonstrou a sua insatisfação e a sensação de injustiça por ser impedido de participar de atividades em grupo:

Deadpool: Eu gosto de juntar grupo, só que a professora não deixa.

Molise: Por que a professora não deixa? [...]

Deadpool: Os outros deixa! Comigo, não! [...]

Molise: Quando tem trabalho em grupo, na sala, então, todo mundo junta e você fica separado? É?

Deadpool: Sozinho!

Molise: Sozinho? E como é que você se sente quando acontece isso?

Deadpool: Dá vontade de chamar a polícia! (Diário de campo, 19/06/2018).

A denúncia de tal isolamento não se restringiu à realização de atividades em sala, mas também ao contexto de compartilhamento em outros espaços fora da escola:

Molise: Legal, legal. E você, Deadpool, o que você gosta de fazer com os outros alunos?

Deadpool: Hum... fazer? Brincar, tomar tereré... só que eles não sabem onde é a minha casa.

Molise: Não sabem?

Deadpool: Não. E nem quer ir!

Molise: E nem quer ir? Por que não?

Deadpool: Porque eles acha que eu sou especial. E eu não sou. [...]

Molise: E o que é ser especial?

Deadpool: Especial é quando você tá doente, não consegue pegar um lápis e tal, você não consegue jogar assim, ó... (Diário de campo, 19/06/2018).

Deadpool trouxe reivindicações semelhantes às apresentadas por Carinha de Anjo, apesar de estudarem em escolas distintas. Por este motivo, considerando que o período de realização dos grupos foi o mesmo, o direcionamento dos meus trabalhos com este estudante também buscou fazê-lo perceber que processos distintos demandam recursos diferentes. Na ocasião, eu entendia que a recusa, empreendida por ele, de atividades mais específicas dificultava o avanço no sentido da alfabetização e poderia implicar no o aumento gradativo da diferença existente em relação ao restante da turma, no tocante à aprendizagem. Deste modo, se ele não estava alfabetizado, seria importante entender a necessidade de realizar atividades diferenciadas, individualmente ou em grupo, para que suas especificidades fossem atendidas. Logo, não me atentei para a dimensão das reivindicações que ele propunha e me deixei guiar pela força da adaptação e do enquadramento dos sujeitos aos espaços, e não o inverso.

Ao contrário de Ludmilla e de Mc Loma, Deadpool não referiu boa relação com as/os professoras/es do ensino regular. Queixou-se, em diferentes momentos, que elas/es reclamavam de seu comportamento em sala:

Deadpool: Eu não gosto de nenhum de professor da minha sala. Tudo me culpa porque toda a minha fila conversa e a professora acha que eu também converso!

Molise: É? Você não conversa, não? Fica quietinho, também?

Deadpool: Fico quietinho na mesa! Fico copiando! (Diário de campo, 19/06/2018).

Reclamou, também, que não dedicavam tempo para lhe ensinar: “quando a professora [...] fala o alfabeto pra mim, né? Ou então tem alguma coisa no quadro pra explicar, né? Quando todo mundo tá lendo... Aí eu escrevo alguma coisa no começo. Aí eu falo pra ela explicar, ela não explica!” (Diário de campo, 19/06). Neste mesmo sentido, ele também relatou:

Molise: Deadpool, como você acha que você pode aprender a ler e a escrever?

Deadpool: Quando eu quiser.

Molise: Então você não aprendeu até agora porque você não quer?

Deadpool: Não. É que a professora... não tem a professora da sala? Eu esqueci o nome da professora... Tem uma professora que não passa tarefa pra mim.

Molise: Mas como é que você pode aprender a ler e a escrever, então?

Deadpool: Aí eu pergunto: “Ô, [citou o nome de uma das professoras], o que tá escrito aqui?” Porque eu não tô entendendo, né? Aí ela fala bem assim: “vai lá ler, vai! Vai lá ler!”. E eu não tô entendendo.

Molise: E o que você acha que pode te ajudar a aprender?

Deadpool: Uma pessoa me ensinar a ler.

Molise: E você acha que, pra uma pessoa te ensinar a ler, precisa de atividade diferente?

Deadpool: Não (Diário de campo, 03/07/2018).

Esta atenção diferenciada, de que Deadpool se queixava por não receber, era disponibilizada à Mc Loma através do acompanhamento, em sala, por uma estagiária⁵⁶, que a auxiliava não em questões referentes à aprendizagem, mas sim relacionadas à organização e à interação social. A relação constituída entre as duas era de bastante proximidade e confiança:

Durante a conversa, enquanto eu tentava puxar assunto, ela disse que é acompanhada pela Margarida, que é estagiária, que gosta dela e que, se não estivesse com ela, seria ruim, pois os meninos zombariam dela. Referiu que na escola anterior os meninos falavam “um monte de coisa, era horrível!” (Diário de campo, 10/07/2018).

Ludmilla, ao contrário, referiu sentir vergonha diante da possibilidade de precisar deste apoio, bem como de frequentar o AEE, em função da estigmatização da situação de deficiência, concebida socialmente como falta, como falha – conforme indiquei na discussão realizada no capítulo 2. Assim, diante do questionamento concernente ao que pensava sobre ser acompanhada por uma estagiária, retomo, aqui, a sua resposta:

Ludmilla: Eu nunca tive [estagiária] na sala de aula. E também eu tenho vergonha. Não gosto de ficar falando pros outros que eu frequento aqui, não gosto.

Molise: É? Por quê?

Ludmilla: Porque eu acho que eles vão falar: “ah, você tem problema... não sei o que...” e eu não gosto. Eu tenho vergonha de falar. Só que eu falo só pras minhas melhores amigas.

Molise: Uhum! E você acha que eles falam, assim, que eles...?

Ludmilla: Sim! Quando, tipo, a [professora do AEE], ela vai na minha sala entregar bilhete, assim, que... tipo, não vai ter aula na terça que vem, aí eles ficam perguntando: “ah, você tem problema?”, desse jeito. Eu falo assim: “não, é que eu frequento lá”. Eu só falo isso. Não chego a falar por que eu frequento (Diário de campo, 19/06/2018).

Contudo, ainda que refira sentir vergonha devido à estigmatização, Ludmilla indicou gostar de participar do AEE: “Eu me sinto bem! Gosto muito de vir. Gosto de brincar, de fazer as coisas...” (Diário de campo, 19/06/2018). Logo, uma vez que não é a participação no atendimento em si que ela repele, esta estudante denuncia a força da desqualificação dos corpos e mentes considerados abjetos na composição dos agenciamentos coletivos de enunciação que geram efeitos sobre a produção da subjetividade de todas as pessoas, inclusive daquelas com deficiência.

Deadpool também afirmou gostar deste atendimento em função das diversas atividades que realizava: “porque ela [a professora do AEE] passa tarefa, deixa brincar... deixa eu brincar

⁵⁶ Esta estagiária era responsável por acompanhar tanto Mc Loma quanto Morango Sardento, em suas salas. Deste modo, revezava-se entre as duas turmas.

de massinha também” (Diário de campo, 19/06/2018). Mc Loma, por sua vez, relatou que o AEE a fazia se sentir “tipo: bom dia, gente linda!” (Diário de campo, 12/06/2018).

Deste modo, ainda que existisse a estigmatização do AEE, apontada por Ludmilla, a relação que estes/as estudantes estabeleciam com os/as profissionais e serviços de apoio disponibilizados/as para as pessoas com deficiência na escola era positiva. O AEE se constituiu, pois, enquanto um espaço de respeito, acolhimento e segurança para tais adolescentes, no contexto da escola. Neste sentido, durante um dos encontros de pesquisa, espontaneamente conduzido por Mc Loma – o que fez com que eu guardasse a programação que havia planejado e seguisse os fluxos delineados por ela –, emergiu a idealização de uma festa de comemoração para as professoras do AEE:

Então a Mc Loma disse: “eu tive uma ideia! Vamos fazer uma festa surpresa pra Fênix⁵⁷!”. Perguntei por que pra Fênix (professora do AEE) e por que surpresa: “porque a Fênix ensina muita coisa legal e muita coisa importante!”. Então propus para elas que a festa fosse para as duas professoras do AEE. [...] Perguntei para elas se elas achavam que o que elas aprendiam na sala de recursos era importante e elas responderam que sim. Perguntei o que elas achavam mais legal. A Mc Loma falou que a professora a ensina a costurar. A Ludmilla falou que a ensina a fazer tarefa, a fazer atividade, que ensina bastante. Perguntei, então, se elas achavam que o trabalho na sala de recursos ajudava na sala de aula, ao que elas responderam, com bastante convicção, que sim (Diário de campo, 07/08/2018).

Ao propor o café da manhã, Mc Loma não apenas quis homenagear a professora em específico, mas celebrou uma educação pautada no respeito e em uma relação docente que a reconhecia enquanto pessoa completa. O restante do encontro, neste dia, foi destinado à organização do café da manhã surpresa, que aconteceu na semana seguinte, para o qual Mc Loma convidou, espontaneamente, outros/as adolescentes participantes do AEE, bem como a estagiária que a acompanhava em sala e sua mãe. No dia da festa, as professoras se mostraram bastante felizes e emocionadas com a iniciativa. Ludmilla não compareceu porque tinha se mudado para a casa da mãe naquele final de semana, não tendo mais ido aos encontros da pesquisa depois disto.

Depois de um tempo de caminhada com o grupo, observei que não adiantava abordar a deficiência de forma isolada das demais condições de diferença em nossa sociedade, pois a lógica da exclusão baseada nas relações de poder que subalternizam grupos vulnerabilizados é a mesma:

⁵⁷ Nome fictício, atribuído à professora do AEE que trabalhava com Mc Loma.

Lendo o livro do Connor⁵⁸, veio-me a percepção de que [...] para trabalhar a questão da deficiência como uma diferença importante de ser assumida, eu preciso trabalhar as outras diferenças também, assim como as relações hierárquicas existentes entre os diferentes grupos sociais. É interessante que, antes, eu não tinha percebido isto de forma tão clara [...] – pensando no trabalho com os estudantes mais especificamente, pois, quando eu penso no trabalho com os professores ou com os adultos, é muito claro pra mim que eu tenho que trabalhar as diferenças como um todo, a deficiência como uma das diferenças possíveis interseccionada com as outras. (Diário de campo, 02/07/2018).

Deste modo, deixei de explorar, de forma mais direta, as experiências dos/as estudantes na escola – depois de tê-las investigado ao longo de quase dois meses de trabalho – e iniciei a busca por compreender o que eles/as pensavam sobre as diferenças, a partir da apresentação de imagens de diferentes pessoas, relacionadas a gênero, orientação sexual, raça/etnia e deficiência. Algumas diferenças, como as referentes à raça/etnia, não se apresentaram como eixos de discriminação, naquele momento. Em compensação, fatores como idade, transgeneridade, homossexualidade e deficiência surgiram permeados pela desqualificação, ainda que a partir de nuances mais sutis.

Assim, Deadpool revelou-se atravessado pelo etarismo (lógica que prioriza a juventude enquanto ideal a ser atingido – e mantido –, em detrimento das demais fases da vida, especialmente da velhice), ao ver a foto de uma mulher branca, adulta e qualificá-la, de imediato, como feia, justificando tal atribuição em função da sua idade avançada. De forma mais explícita, ao ver a foto da Renata Peron, que é uma mulher trans, exclamou:

Deadpool: Essa aí, pra mim, já é sapatão! Não quero falar dela, não!

Molise: Por quê?

Deadpool: Porque ela é sapatão! Me dá licença!

Molise: Peraí, peraí! Por que você não quer falar?

Deadpool: Não vou nem olhar! O emprego dela é de um real! Falou! (Diário de campo, 03/07/2018).

Mc Loma, por sua vez, demonstrou certo incômodo quando mostrei a imagem de dois homens, um ao lado do outro, e ela pensou que fossem um casal homossexual. Depois, percebeu que um deles era mais novo e que, portanto, poderiam ser pai e filho e expressou isto com entonação de alívio. No mesmo dia, Deadpool “falou de uma professora obesa [...] e debochou dela, argumentando no sentido de validar o deboche, de ser permitido fazê-lo, pois o certo é que mulher seja magra” (Diário de campo, 21/08/2018).

⁵⁸ VALLE, Jan W. e CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. São Paulo: McGraw Hill Education e AMGH Editora Ltda, 2014.

No campo da deficiência, o modelo médico se revelou como agenciamento organizador da compressão de ambos/as os/as estudantes. Assim, ao mostrar a foto de um homem cego, que andava na rua com bengala, Deadpool afirmou que ele precisaria ganhar muito dinheiro para operar os olhos – portanto, corrigir aquilo que não funcionava. Referente à foto de um homem com deficiência física, sentado em uma cadeira de rodas, este estudante disse que ele estava triste por querer se levantar, andar, sair da cadeira de rodas, sem conseguir, bem como que a sua esposa morava com ele para o ajudar, pois ele necessitava de auxílio para tomar banho e para ir ao banheiro em função de estar bastante doente e precisar tomar muito remédio. As atribuições de Mc Loma, referentes ao homem em cadeira de rodas, com deficiência física, não se diferiram:

só fica em casa, sente-se triste por querer andar, não podendo ser feliz, não consegue trabalhar em nada. Deadpool foi tentar me explicar o motivo de ele não poder trabalhar e afirmou que estava doente. Estas falas apresentaram uma conotação bastante afeita ao modelo médico. Contudo, Mc Loma apresentou relatos positivos referentes ao homem cego – apesar dos protestos do Deadpool – e do casal em que a mulher tem síndrome de Down (Diário de campo, 21/08/2018).

Tais relatos revelam a força das estruturas molares na constituição dos agenciamentos que produzem os sujeitos. Neste sentido, a subalternização decorrente da vitimização pelo capacitismo não impede, necessariamente, que estes/as estudantes reiterem as relações hierarquicamente constituídas na sociedade. Deadpool e Mc Loma não se viram identificados com os grupos vulnerabilizados retratados acima, nem com os processos de sofrimento aos quais estão submetidos, e reproduziram a discriminação socialmente disseminada.

Desde o início, um dos fios que mais fortemente conduziu Deadpool pelos processos de experimentação das relações constituídas no grupo foi a busca por um relacionamento. Deste modo, o namoro foi tema marcadamente presente em seu discurso, ao longo de todos os encontros. Ainda que nunca tivesse namorado e nem beijado até então – o que relatou apenas posteriormente –, performou o padrão de masculinidade viril, em um movimento de constante busca por conquistar as adolescentes pelas quais se interessava. Assim, ainda que tenha me contado, em diferentes momentos, inclusive no primeiro encontro, que havia namorado duas irmãs – “Eu namorei com uma, depois fui namorar com outra. É que são gêmeas!” (Diário de campo, 12/06/2018) –, no segundo encontro, diante da presença de Mc Loma e de Ludmilla, expôs que havia sido traído. Pontuou, com isto, o término do seu namoro e iniciou, no mesmo dia, as tentativas de conquista das duas estudantes:

Quando estava próximo do horário de ir embora, Deadpool me pediu três folhas e sentou-se em uma carteira, no fundo da sala. Depois me chamou. Ele

fez um coração com uma flecha e assinou seu nome em cada uma das folhas. E me pediu que ajudasse a escrever os nomes das meninas. Então eu soletei e ele escreveu. Em seguida, entregou os desenhos para elas, que ficaram levemente constrangidas. No final, perguntei para elas se elas preferiam que eu guardasse o desenho e elas responderam que sim (Diário de campo, 15/05/2019).

Tais investidas eram constantes e aconteciam tanto de forma mais direta (por exemplo, perguntando se Mc Loma ou Ludmilla queriam namorar com ele, durante a conversa ou por meio das cartas) quanto indiretamente. Deste modo, durante as nossas discussões, ele se valia, com frequência, da tática ou de repetir as respostas que elas proferiam ou de afirmar explicitamente: “o mesmo que o dela!” – o que gerou, em uma das ocasiões, um episódio cômico:

Molise: Como eu me imagino quando adulto? [...]

Mc Loma: Eu me sinto, também, que eu vou ter filho... [risada nervosa] e eu vou ser uma mãe cansada!

Deadpool: O mesmo dela!

Molise: Você vai ser uma mãe cansada, Deadpool?

[gargalhadas]

Mc Loma: Você vai ser uma mãe cansada? [gargalhadas] Você vai ser um PAI cansado, não uma MÃE cansada! (Diário de campo, 12/06/2018).

Ludmilla sempre recusou, diretamente, todas as investidas de Deadpool. Mc Loma também rejeitou os pedidos de namoro mais diretos – inclusive porque, apesar de se imaginar como mãe em um futuro, relatava não querer tal destino para si e isto a fazia não ver sentido em namorar –, mas aceitou as cartas que ele lhe entregava, entendendo-as a não como galanteio, mas como sinal de amizade. Ademais, no dia do café da manhã, proposto por ela, que fizemos para celebrar as professoras do AEE, os dois brincaram bastante e, ao final, ela permitiu que sua mãe passasse o número de seu celular para Deadpool.

Neste momento, teve início a composição de uma outra relação entre ambos/as os/as estudantes: aquele contexto festivo produziu, neles/as, uma disposição para a abertura, agenciando a produção de vínculos que, até então, resumiam-se ao convívio mais distanciado, durante a realização dos encontros da pesquisa. Neste cenário, ao interpelar Mc Loma, pedindo o número de seu telefone para ampliar as possibilidades de contato, em uma ação maquinada pela molaridade da performance de gênero, Deadpool abriu espaço para uma composição molecular que criou um universo comum entre eles/as. Tal proximidade foi se constituindo ao longo do mês seguinte e se revelou, de forma mais clara, no encontro de 11/09/2018, em que eles se relacionaram com bastante intimidade:

Deadpool e Mc Loma estão com uma amizade bastante legal. Às vezes ele tenta flertar com ela, cantando-a, e ela ou o ignora ou dá um corte nele. A

professora do AEE chegou na sala logo em seguida para nos ver. Ela contou que a mãe do Deadpool disse que ele e a Mc Loma trocam mensagens no whatsapp até tarde. [...]

Sentamos para que eu propusesse a atividade e Deadpool colocou uma das pernas da Mc Loma, que estava apoiada na cadeira onde eu sentei, sobre as suas pernas. Ela não se opôs e disse que a perna tem que ficar esticada para ganhar flexibilidade. [...] Na saída, Deadpool e Mc Loma falavam de ir à sorveteria e a Mc Loma disse para ele: “então me liga! Fale pra sua mãe ligar pra mim!” (Diário de campo, 11/09/2018).

A composição desta relação entre eles/as agenciou, também, movimentos inesperados na família de Mc Loma, que a intrigaram. Assim, enquanto conversávamos, esperando Deadpool chegar, ela “comentou que seu pai anda estranho: que ele tem dito pra ela levar os amigos em casa, de uns dois dias pra cá, e que ele não era de fazer isso” (Diário de campo, 11/09/2018). Após o encontro, levei-a à sua casa e conversei, brevemente, com a sua mãe:

Depois que a deixei em casa, a mãe dela me perguntou se ela brigou muito com o Deadpool. Eu respondi que não, que eles estavam com uma amizade bonita. Então ela me disse que a Mc Loma tinha estado incomodada, pois o Deadpool convidou-a para tomar sorvete e não ligou mais – e, com a Mc Loma, se você combina alguma coisa, ela quer que aconteça certinho. Disse ainda que eles, enquanto pais, estão felizes, pois a Mc Loma, antes, não se abria para amizades assim. A amizade dos dois está para além da escola (Diário de campo, 11/09/2018).

Esta amizade de Deadpool e Mc Loma conformou uma potente e inesperada produção da pesquisa, transformando as relações deles/as nos diferentes espaços da escola e também fora dela. Ao final dos encontros, pedi que fizessem um desenho que representasse o que os nossos encontros significaram para eles/as. Mc Loma disse que representaria com os símbolos da Marvel (seu hiperfoco, naquele momento) e desenhou um escudo do Capitão América:

Molise: Por que você pensou no escudo quando propus de desenhar algo que representasse a nossa pesquisa?

Mc Loma: Justiça! (Diário de campo, 16/10/2018).

Os encontros produzidos com este grupo foram atravessados pela força dos estratos de normalização da sociedade, especialmente pela cisheteronormatividade e pela corponormatividade, que atravessaram a escola e compuseram uma educação para a adaptação dos sujeitos a tais padrões. Contudo, o próprio exercício de ajustamento a tais normas possibilitou a produção da diferença, do desvio, marcados pela interposição de Deadpool à diferenciação de suas atividades no ensino regular, que consolidou uma contestação à sua infantilização ao realizar atividades “de criança”. Igualmente, a performance de um adolescente do sexo masculino, reiterada a partir das suas insistentes tentativas de conquista em busca de

uma namorada, possibilitou a constituição da relação de amizade entre ele e Mc Loma,. Nesta perspectiva, segue, abaixo, a composição do rizoma deste grupo.

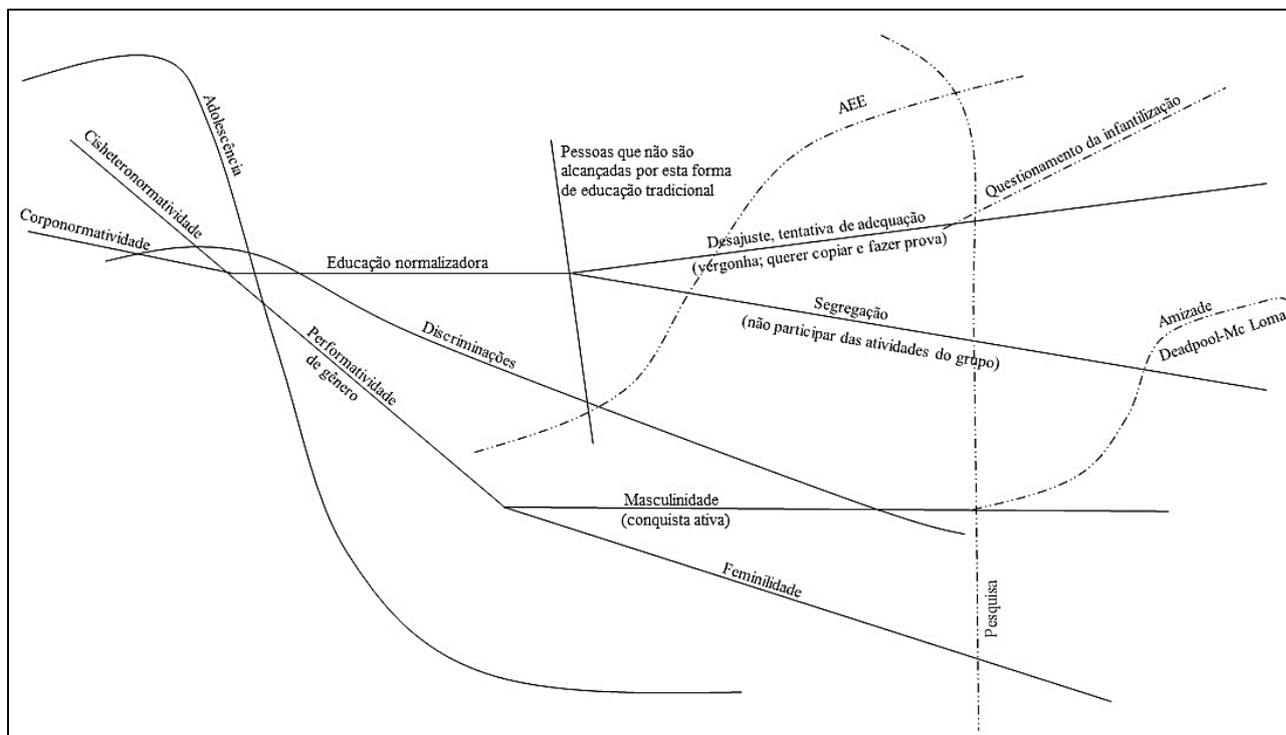


Figura 5: mapa das linhas componentes da experiência escolar de Deadpool, Mc Loma e Ludmilla. Este mapa é composto por diferentes linhas, diversas das quais se cruzam, formando um rizoma. As linhas variam em termos de direção (algumas seguem retas; algumas mudam de sentido ao se cruzarem com outras linhas; outras são curvas), de consistência (há linhas duras, molares, representadas por um traço contínuo; há linhas mais maleáveis, moleculares, representadas por um tracejado. Estas linhas, por vezes, têm suas consistências alteradas – flexibilizam-se ou se enrijecem – ao cruzarem com outras linhas). Nesta imagem, os direcionamentos das linhas são variados: algumas têm início no lado esquerdo do quadro e seguem para o lado direito; outras, originam-se na parte superior, direcionando-se para baixo; outras, ainda, têm origem na região central e seguem para a direita. Como se trata de um rizoma, que não tem início e nem fim, nem hierarquias, a escolha da ordem de descrição e apresentação das linhas – feita a seguir – é arbitrária.

Na lateral do quadrante superior esquerdo, há três linhas molares, apresentadas em diagonal descendente, diferenciando-se quanto aos níveis de inclinação de cada uma: a da corponormatividade, a da cisheteronormatividade e a da adolescência. Esta, dentre as três, é a mais verticalizada e se mantém constante, sem alterações, após as intersecções com as demais.

A linha da corponormatividade, após se cruzar com a da cisheteronormatividade, perde sua inclinação, passa a ter um direcionamento horizontal e, sendo atravessada também pelas linhas da adolescência e das discriminações – sobre a qual falarei adiante – modifica-se, tornando-se a linha da educação normalizadora. Já a linha da cisheteronormatividade, ao se cruzar com as linhas da corponormatividade, da adolescência e das discriminações, mantém o seu direcionamento em uma diagonal descendente, mantém a molaridade, mas modifica sua caracterização, passando a ser nomeada como “performatividade de gênero”. Esta linha, já no quadrante inferior esquerdo, próxima de alcançar o centro da imagem, divide-se em duas, também molares: a da masculinidade, caracterizada por uma postura ativa nas conquistas e no flerte, adquire direcionamento horizontal; a da feminilidade horizontaliza-se um pouco em relação à linha da performatividade de gênero, mas se mantém em uma diagonal descendente.

A linha das discriminações, por sua vez, que é molar ao longo de toda a sua extensão, inicia-se na metade da altura do quadrante superior esquerdo. Em uma leve curva, esta linha atravessa as linhas da

corpornormatividade, da cisheteronormatividade, da adolescência, da educação normalizadora e, então, em uma reta diagonal descendente, direciona-se para o quadrante inferior direito do quadro – onde se cruza com a linha da masculinidade.

A linha da educação normalizadora é cortada, transversalmente, por outra linha, quase vertical e também molar, denominada “pessoas que não são alcançadas por esta forma de educação tradicional” – que também intersecta a linha das discriminações. A partir disto, esta linha da educação normalizadora se divide em duas: uma referente ao desajuste e às tentativas de adequação (vergonha, querer copiar e fazer prova), outra relativa à segregação (não participar das atividades do grupo) – ambas estendendo-se até a lateral direita do quadro.

Neste contexto, duas linhas moleculares, tracejadas, apresentam-se e possibilitam a expressão de outras potências: a linha do AEE e a linha da pesquisa. A primeira tem início na parte superior do quadrante inferior esquerdo e se constitui como uma linha diagonal ascendente, curvilínea. Ela atravessa as linhas das pessoas que não são alcançadas pela educação tradicional, das discriminações, da segregação, do desajuste e tentativas de adequação e culmina na borda superior do quadrante superior direito, onde se cruza com o início da linha da pesquisa.

Esta linha, por sua vez, é vertical, com sua ponta superior levemente inclinada para a esquerda, e tem o tamanho da altura do quadro. Deste modo, ela intersecta as linhas que ocupam a metade direita da figura: a do desajuste e das tentativas de adequação, a da segregação, a da feminilidade e a da masculinidade. O cruzamento desta última com a linha da pesquisa dá origem a uma terceira linha, relativa à amizade entre Deadpool e Mc Loma: também molecular, apresenta-se em uma curva diagonal ascendente à direita que se estende até a margem direita do quadro e, deste modo, atravessa também a linha da segregação. Por fim, a intersecção entre as linhas da pesquisa e do desajuste e das tentativas de adequação resulta em uma outra linha, denominada “questionamento da infantilização”, que também é molecular e se apresenta como uma diagonal ascendente à direita, que se direciona para o canto superior direito da figura.

4.6 Compendo o mosaico: um olhar para o conjunto das relações produzidas na pesquisa de campo

Em busca de constituir o mesmo olhar situado proposto por Haraway (1995), sem intenção de generalização, para outros âmbitos, das experiências e construções alcançadas no desenvolvimento da pesquisa de campo do presente estudo, com os quatro grupos realizados, traço, aqui, o mapa referente à composição geral dos movimentos e processos desta investigação. Ele segue apresentado abaixo.

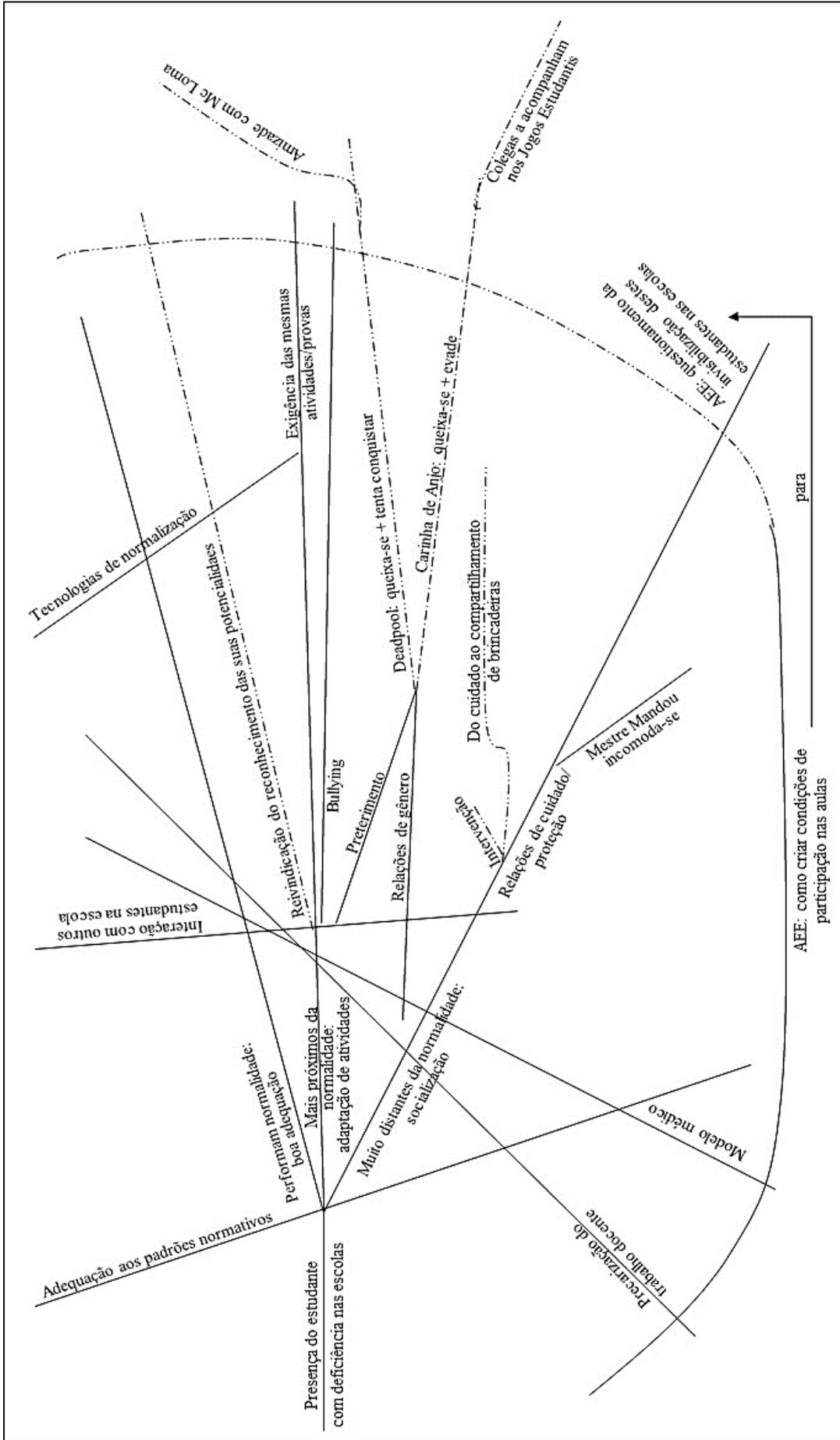


Figura 6: mapa geral das linhas componentes das experiências escolares dos/as participantes da pesquisa

Este mapa é o maior e mais complexo, dentre todos os apresentados nesta tese. É composto por diferentes linhas, diversas das quais se cruzam, formando um rizoma, ou algo parecido com uma teia de aranha. As linhas variam em termos de direção (algumas seguem retas; algumas mudam de sentido ao se cruzarem com outras linhas; outras são curvas), de consistência (há linhas duras, molares, representadas por um traço contínuo; há linhas mais maleáveis, moleculares, representadas por um tracejado. Estas linhas, por vezes, têm suas consistências alteradas – flexibilizam-se ou se enrijecem – ao cruzarem com outras linhas). Nesta imagem, os direcionamentos das linhas são variados: algumas têm início no lado esquerdo do quadro e seguem para o lado direito; outras, originam-se na parte superior, direcionando-se para baixo; outras, ainda, têm origem na região central e seguem para a direita. Como se trata de um rizoma, que não tem início e nem fim, nem hierarquias, a escolha da ordem de descrição e apresentação das linhas – feita a seguir – é arbitrária.

Na lateral esquerda do quadro, um pouco acima da metade da altura, há uma linha molar, horizontal, denominada “presença do/a estudante com deficiência nas escolas”. Ao ser atravessada transversalmente por outra linha molar – que sai da margem superior da figura e se direciona para a margem inferior, denominada “adequação aos padrões normativos” –, divide-se em três outras linhas, também molares: a primeira (que assume uma inclinação diagonal ascendente) é referente a estudantes que performam a normalidade e indica uma boa adequação deles/as à escola; a segunda (posicionada horizontalmente), relativa a estudantes que se aproximam dos padrões socialmente estabelecidos de normalidade, indica que a eles/as são destinadas adaptações de atividades; a terceira (com inclinação diagonal descendente) diz respeito a estudantes que estão muito distantes da normalidade, para os/as quais a escola passa a ter como função principal a socialização.

Estas três linhas – assim como a de adequação aos padrões normativos – são intersectadas por outras duas retas molares, nomeadas “precarização do trabalho docente” e “modelo médico”, que têm origem no quadrante inferior esquerdo e se direcionam, diagonalmente, para a metade da largura do quadro, em sua borda superior. As três linhas são, ainda, atravessadas por outra linha molar, vertical, denominada “interação com outros/as estudantes na escola”, que tem origem na borda superior e término um pouco abaixo da metade da altura da figura.

Depois de tal cruzamento, a primeira linha, referente a estudantes que performam a normalidade e manifestam boa adaptação à escola, segue inalterada, em sua direção diagonal ascendente. As duas outras linhas, ao contrário, modificam-se.

Assim, a linha relativa a estudantes que se aproximam dos padrões de normalidade, para os/as quais são propostas adaptações de atividades, dá origem a quatro outras linhas. A primeira é denominada “reivindicação de reconhecimento das suas potencialidades”: é molecular e está representada como uma reta tracejada, com direção diagonal ascendente. A segunda dá sequência, durante a maior parte de sua extensão, à linha da proposta de adaptação de atividades, mantendo-se horizontal e molar. Ela modifica sua caracterização depois de ser intersectada por outra linha molar, denominada “tecnologias de normalização” – que tem origem na margem superior do quadro e desce, em diagonal descendente, atravessando também a linha referente a estudantes que performam normalidade e têm, por isso, boa adaptação à escola, como também a linha da reivindicação do reconhecimento das potencialidades. A partir desta intersecção, a linha da adaptação de atividades passa a ser denominada “exigência das mesmas atividades/provas” e mantém tanto a sua horizontalidade quanto a molaridade.

A terceira linha, situada logo abaixo desta, é molar, nomeada “bullying” e tem leve inclinação diagonal descendente (é quase horizontal). A quarta, também molar, nomeada “preterimento”, está situada abaixo da linha anterior, com direcionamento diagonal descendente.

Esta última linha é curta, por ser atravessada por outra – horizontal, localizada um pouco abaixo dela, que é também molar, relativa às relações de gênero, com início um pouco à esquerda do centro do quadro. Deste modo, tal linha cruza, na sequência, as linhas do modelo médico, da interação com outros/as estudantes na escola e, por fim, a do preterimento. Desta última intersecção, originam-se duas outras linhas, moleculares: a nomeada “Deadpool: queixa-se [do preterimento] + tenta conquistar” é apresentada, na imagem, como uma diagonal ascendente; a outra, denominada “Carinha de Anjo: queixa-se [do preterimento] + evade”, assume direcionamento diagonal descendente. Da primeira, deriva-se outra linha, também molecular, referente à amizade de Deadpool com Mc Loma. A segunda tem a sua inclinação ascendente intensificada e, neste momento, tem sua denominação alterada para “colegas acompanham Carinha de Anjo nos Jogos Estudantis”.

Retomando a linha dos/as estudantes muito distantes dos padrões de normalidade, para os/as quais a escola é espaço prioritariamente de socialização (terceira linha dentre as três apresentadas inicialmente), após seu cruzamento com a linha “interação com outros/as estudantes na escola, ela segue o mesmo direcionamento e mantém a molaridade, mas passa a ser denominada “relações de cuidado/proteção”, estendendo-se até o canto inferior direito do quadro. Contudo, ela também apresenta duas derivações. A primeira, molar, é a linha ilustrada pelo incômodo que Mestre Mandou demonstrou, segundo relatos de sua mãe, referente ao cuidado excessivo que outras crianças dedicavam a ele. A segunda é decorrente do atravessamento da linha de relações de cuidado/proteção pela linha molecular de pequena extensão denominada “intervenção”, que dá origem a uma outra linha molecular nomeada “do cuidado ao compartilhamento de brincadeiras”.

Por fim, há a linha relativa ao AEE. Apresentada como um semicírculo, que abrange as margens inferior e lateral direita do quadro, tem sua caracterização modificada ao longo do processo. Deste modo, na parte inferior, cruza-se com as linhas da precarização do trabalho docente e do modelo médico, é molar e denominada “AEE: como criar condições de participação nas aulas”. Já na sua parte lateral direita, passa a ser molecular, nomeada “AEE: questionamento da invisibilização destes estudantes na escola” e atravessa as seguintes linhas: relações de cuidado/proteção; Carinha de Anjo queixa-se + evade; Deadpool queixa-se + tenta conquistar; bullying; exigência das mesmas atividades/provas; reivindicação do reconhecimento de suas potencialidades. Para ilustrar a transição de uma caracterização do AEE para outra, há uma seta, que sai da primeira denominação para a segunda, indicando a direção da modificação.

A entrada dos/as estudantes com deficiência nas escolas não se dá de forma descontextualizada. Em um paradigma oficialmente inclusivo, embasado no modelo social da deficiência, temos a prevalência de práticas integradoras e da compreensão da deficiência fundamentada no modelo médico. Tais construções refletem a ação das estruturas de organização da sociedade (capitalismo, colonialismo, cisheteronormatividade, corponormatividade, entre outras) que estabelecem um padrão ideal de indivíduo: homem branco, cisnormativo, heterossexual, pertencente à burguesia, com plenas capacidades corporais e intelectuais para responder às demandas do sistema capitalista de produção. Este indivíduo padrão constitui um *telos* (compõe-se, portanto, como um ideal a ser buscado), ao mesmo tempo em que forma a norma (logo, estabelece a referência de sujeito universal) e, por isto, configura-se como a base de avaliação de todos os outros sujeitos – que deverão, pois, perseguir incessantemente o alcance deste modelo.

Deste modo, ainda que o paradigma oficial vigente de educação das pessoas com deficiência seja o inclusivo, a presença de tais sujeitos nas escolas é atravessada pelas relações acima apresentadas. Assim, na presente pesquisa, os/as estudantes referidos como tendo deficiência, participantes da investigação, tiveram suas vivências nas duas escolas mediadas pelo grau de adequação a este padrão normativo e se dividiram em três grupos: aquelas que apresentavam boa adequação e performavam a normalidade (Mc Loma e Ludmilla); aqueles/as que, apesar de apresentarem diferenciações, estavam mais próximos deste padrão (Carinha de Anjo, Tartaruga Ninja e Deadpool); aqueles/as que se encontravam muito distantes de o

alcançar (Morango Sardento, Cão Amigo, Mestre Mandou, Bom Dia, Extraordinária e Bob Esponja).

As estudantes que compuseram o primeiro grupo conseguiram, com maior ou menor facilidade, acompanhar as relações interpessoais e de ensino-aprendizagem tradicionalmente estabelecidas no ambiente escolar. Por isto, experienciaram uma boa adaptação e não encontraram maiores empecilhos.

Os/as componentes do segundo grupo tiveram suas vivências todas atravessadas pela linha molar da adequação ao referido padrão – que, na escola, é fortemente marcado pelo nível de aprendizagem, a partir do qual as atividades pedagógicas são, tradicionalmente, planejadas. Além da busca incessante por se aproximarem do desempenho esperado para a fase/ciclo em geral, os/as participantes deste grupo compuseram três outras linhas, na interação com os/as demais adolescentes na escola. As duas primeiras foram molares e resultaram em ações de vitimização dos/as estudantes com deficiência: uma a partir do bullying, das chacotas e dos insultos direcionados a eles/as (bastante manifestos por Carinha de Anjo e por Tartaruga Ninja); a outra, por meio do preterimento, do isolamento (reclamados, com maior intensidade, por Carinha de Anjo e por Deadpool).

Esta segunda linha se articulou com a performatividade de gênero e resultou na produção de dois padrões de respostas: um ligado à masculinidade (Deadpool queixava-se do preterimento, mas apresentou constantemente iniciativas de conquista das adolescentes com quem encontrava) e outro, à feminilidade (Carinha de Anjo, diante da sensação de solidão, relatou algumas tentativas de aproximação, presenteando as colegas com bolos, mas sua tendência principal de ação foi a evasão – que, ainda que se constitua enquanto posicionamento, é mais característico de uma passividade, socialmente esperada das mulheres). Logo, tais linhas, decorrentes da rejeição, denunciavam o preterimento – o que indica uma tentativa de mudança da situação – e, por isto, compuseram-se como um fluxo molecular, mas reproduziram os papéis de gênero socialmente estabelecidos.

Destaco, aqui, duas outras curvas moleculares decorrentes deste processo. A primeira foi composta por Carinha de Anjo, que passou a se relacionar com adolescentes de sua turma no desenvolvimento de algumas atividades – como relatou a professora do AEE, ao tratar dos Jogos Interclasse. A outra foi estabelecida na interação entre Deadpool e Mc Loma, que culminou na produção de um vínculo de amizade entre eles/as, cuja relação constituiu-se como novidade para ambos/as.

A última linha, dentre as três relacionadas ao segundo grupo, podia ser facilmente confundida com uma simples recusa por realizar atividades diferenciadas – que Deadpool e

Carinha de Anjo chamaram de “tarefas de criança”. Contudo, ainda que tenha assumido tal expressão, constituiu-se como uma reivindicação de igualdade no tratamento e na consideração e, por isto, caracterizou-se como uma linha molecular. Assim, estes/as estudantes negaram a diferença, mas o fizeram como afirmação da própria condição de sujeitos, da sua compreensão enquanto potências de realização e de aprendizagem. Como adolescentes que eram, recusaram a infantilização operacionalizada na indicação de atividades para pintar e completar. Tal contestação adquiriu, em Carinha de Anjo, maiores níveis de intensidade e velocidade e produziu, então, uma linha de fuga, culminando em um importante processo de desterritorialização.

Estes dois primeiros grupos, compostos por estudantes que ou performavam o padrão de normalidade ou se aproximavam dele, foram interpelados pela molaridade das tecnologias de normalização, que enrijeceu a linha molecular de reivindicação de reconhecimento de potência em Carinha de Anjo e Deadpool – fazendo com que eles/as pleiteassem a realização das mesmas atividades que os/as demais colegas – e fortaleceu a estratificação da busca pelo ideal normativo em ambos os grupos. Tal linha não foi capaz de alcançar o terceiro grupo, cujos/as integrantes estavam tão distantes dos padrões normativos (referentes às suas idades, níveis de aprendizagem e grupos sociais) que as perspectivas de adequação não os atingiam.

O trabalho da escola, com tais sujeitos, era fundamentalmente baseado na socialização. A atribuição de tal finalidade como objetivo principal no processo de escolarização destes/as estudantes foi observada tanto através dos relatos das pessoas responsáveis por eles/as quanto pelas referências à não implicação das/os professoras/es do ensino regular no desenvolvimento de um trabalho que os/as contemplasse.

Deste modo, durante a realização das entrevistas com as mães e os/as avós destes/as estudantes, elas relataram perceber que eles/as gostavam de ir à escola, principalmente porque era espaço de vivências e compartilhamentos sociais, sendo um dos poucos lugares, além da casa, para onde iam com alguma frequência. Logo, a escola era local de encontrar os/as amigos/as e de brincar. Neste sentido, a mãe da Extraordinária afirmou: “a escola, aqui, pra Extraordinária, é o lazer dela. É tudo! Porque ela não passeia, não vai pra nenhum lugar. Só vai pro sítio e pr’aqui. E aqui é onde ela encontra as amigas dela, aí as amigas passa lá em casa... Ela conhece um monte de gente aqui da escola!” (Diário de campo, 06/08/2018). De forma semelhante, a mãe do Mestre Mandou disse que:

a escola é boa [...] porque tem os coleguinhas, tem praticamente aquela amizade, também, interagir, né?, com os outros... porque se ele, que nem às vezes ele fica lá em casa, mas, praticamente, ele faz o quê? Ele só assiste,

dorme, brinca, mas é mais em casa. Eu não deixo ele praticamente sair, né? (Diário de campo, 15/08/2018).

A escola passou a ser, fundamentalmente, espaço de socialização para os/as estudantes deste grupo na medida, também, em que as/os professoras/es do ensino regular não se implicavam o suficiente com eles/as ou não se atentavam para as suas especificidades, o que fazia com que o desenvolvimento da aprendizagem sistematizada fosse muito difícil. Neste sentido, a mãe da Extraordinária relatou:

Em termos de aprendizagem, eu acho que a escola não ensina muito, não, a ler. Eu acho que a escola é parada, assim. Agora, assim... no desenvolvimento, tipo assim: o ensino de vocês, aqui, da salinha [AEE], convívio com os amigos, é bom. Agora, aprendido não é, não. Porque eu tenho que tá direto falando com a diretora, falando com a professora pra fazer tarefa. Tem vezes que passa um mês, dois, três meses que não dá uma tarefa pra Extraordinária! Aí, quando vai, vai um mapa do Brasil! Pra Extraordinária... Meu Deus do céu! A Extraordinária não sabe o que é um mapa, não, gente! [...] A Extraordinária precisa aprender [...] as vogais, o alfabeto, os números... Aí depois que vai em mapa! (Diário de campo, 06/08/2018)

Como consequência disto, houve uma desimplicação destas mães e avós com as/os professoras/es do ensino regular nos casos em que os/as estudantes foram acompanhados/as pelas estagiárias – que passavam a ser entendidas, pelas famílias, como as reais professoras deles/as. Nesta perspectiva, a mãe de Morango Sardento relatou:

Mãe de Morango Sardento: Aí eu pensei, assim, em comunicar mais com a professora que tava com ela, que é a Margarida, né? Não a professora dela, que eu nem sei o nome da professora da sala mesmo. Mais a Margarida que vive com ela, né?

Molise: A Margarida, que é a estagiária, né?

Mãe de Morango Sardento: Isso! Aí, depois que eu comecei a conversar mais com a Margarida, comecei a observar mais o jeito da Margarida com ela... aí agora tô tranquila (Diário de campo, 09/07/2018).

Apesar de tal afastamento, tais mães e avós reconheceram a dificuldade que as/os professoras/es do ensino regular tinham para desenvolver um trabalho de qualidade com as pessoas com deficiência, em virtude do contexto da sala de aula. Neste sentido, a mãe da Morango Sardento expôs:

Molise: Sem considerar o trabalho da Margarida, você acha que aqui, ou na outra escola, por exemplo, o trabalho das professoras com ela poderia ser diferente?

Mãe da Morango Sardento: Ah, poderia. Poderia. Poderia ser diferente, sim. Mas é impossível! Porque como que uma professora vai dar atenção praquela menina com tantos bencinha pra ela atender? Então não tem condições! Mas poderia, sim. Mas eu acho impossível. Porque eu não conseguiria! Eu, se fosse professora, não conseguiria trabalhar com tanta criança mais um especialzinho que exige a sua atenção (Diário de campo, 09/07/2018).

A falta de estrutura do sistema educacional para assegurar uma educação de qualidade para as todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, revelou-se, pois, como um importante elemento a ser considerado neste processo. De forma semelhante, a mãe do Mestre Mandou indicou:

Molise: E o que você acha que podia ter de diferente aqui na escola? O que poderia acontecer de forma diferente, pra que fosse melhor pro Mestre Mandou?

Mãe do Mestre Mandou: Ter mais [...] materiais pra eles poder desenvolver... o... como se diz? O desenvolvimento deles, né? Ter mais como aquela... que nem uma sala de aula. Sala de aula praticamente é assim: uma cadeira... Mas tem que ter mais coisas pra eles poder trabalhar, estudar, também... ter mais aquela prática pra eles (Diário de campo, 15/08/2018).

Deste modo, a precarização do trabalho docente, considerada a partir do elevado número de estudantes por sala, com diferentes níveis de aprendizagem, da escassez de recursos materiais e tecnológicos e da pouca variação metodológica, apresentou-se como um importante agenciamento a ser considerado na produção da escolarização das pessoas com deficiência.

A socialização dos/as estudantes deste grupo apresentou-se bastante permeada por relações de cuidado e proteção – que, entretanto, não foram consideradas de forma recíproca (ou seja: todas as pessoas cuidariam umas das outras), mas sim constituídas na direção da tutela destas crianças e adolescentes com deficiência que se diferiam bastante dos padrões normativos de desenvolvimento pelas outras, que se enquadravam em tais normas. Tal produção pôde ser observada na interpelação que duas meninas, provavelmente mais novas do que Extraordinária e Bob Esponja, fizeram-me ao vê-los/las brincar, questionando: “quer que a gente cuide deles?” (Diário de campo, 12/06/2018).

Apesar de muitas vezes não ser percebido, esta prática do cuidado tem como fundamento uma relação hierárquica desigual entre os/as estudantes, em que aqueles/as que procuram cuidar ou proteger o fazem em função de um julgamento de inferioridade do outro. Crochík *et al.* (2013b) destacam estas relações como expressões da marginalização, que acontece quando indivíduos ou grupos estão inseridos nos contextos sociais, mas são mantidos em uma posição subalternizada. Trata-se, portanto, de uma tentativa de inclusão que inferioriza.

Nesta perspectiva, a mãe do Mestre Mandou referiu o excesso de cuidado em relação a ele como algo que o desagradava, por lhe impedir de compartilhar brincadeiras e vivências com outras crianças, na escola:

Mas tem vezes, assim, que eu vejo que o Mestre Mandou quer brincar, [...] na hora que ele chega, eu vejo que ele quer brincar de ficar correndo, né? Que nem os meninos fica brincando de correr. Correndo, brincando, aí... Daí eu

vejo, só que as criança quer, tipo assim, proteger ele, não deixar ele correr, que fica, fala assim: “não, Mestre Mandou, você vai se machucar!”. Daí ele fica lá, mas ele fica emburrado. Daí eu falei: “não, vocês têm que deixar o Mestre Mandou brincar!”; “não, tia, mas a gente vai correr bastante, vai correr, daí ele vai se machucar!”. Daí o Mestre Mandou olha pra mim e faz assim... [levantou as duas mãos, com as palmas viradas para cima, como se dissesse: fazer o quê?] (Diário de campo, 15/08/2018).

A mãe do Mestre Mandou explicitou, portanto, uma ambiguidade na experiência dele em relação aos/às demais estudantes, haja vista que, ao mesmo tempo em que ele se sentia acolhido, também era atravessado pela exclusão nestas interações: “eu acho que, assim... acolhido, acolhido, um pouco, né? Mas, de modo geral, o Mestre Mandou [...] se sente mais um pouquinho... excluído. Excluído da escola” (Diário de campo, 15/08/2018). Apesar de tais processos se constituírem, em um nível molar, a produção do movimento de desterritorialização de tais relações, estabelecido no compartilhamento das brincadeiras entre Extraordinária, Bob Esponja e as duas meninas que passaram a brincar com eles/as depois da minha intervenção, revela o potencial de produção da diferença da micropolítica, considerando as trocas moleculares possibilitadas nos encontros. Deste modo, ao enunciar que Extraordinária e Bob Esponja estavam brincando e não precisavam de cuidados, proferi uma palavra de ordem: houve o rompimento com a hierarquização, ainda que naquele momento, e o estabelecimento de uma relação de igualdade entre eles/as e as duas – o que promoveu a composição de um outro mundo na interação entre os/as quatro.

Em todo este percurso, o AEE se constituiu como uma força que permeou as relações estabelecidas pelos/as estudantes nas escolas. Desde a sua instituição e ao longo de sua implementação, este serviço visava, prioritariamente, fornecer aos/às estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista os suportes de que necessitavam, através da complementação⁵⁹ das atividades do ensino regular, bem como articular o trabalho coletivo em uma perspectiva interdisciplinar e intersetorial. Entretanto, o contexto das escolas, permeado tanto por uma perspectiva ainda bastante integracionista – que individualiza questões coletivas e, muitas vezes, centraliza a causalidade dos problemas nos/as indivíduos – e pela precarização das condições de trabalho docente, limitou o potencial de atuação desta articulação, fazendo com que o trabalho tenha sido restrito, em grande parte, ao atendimento diretamente realizado aos/às estudantes.

⁵⁹ O AEE tem como finalidade realizar a complementação dos trabalhos do ensino regular, nos casos do atendimento a estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, bem como de promover a suplementação, nos atendimentos aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Contudo, este estudo teve como público apenas o primeiro grupo, sendo este o motivo de, no texto, ao contextualizar o AEE para o atendimento dos/as participantes, não ter aludido às atividades de suplementação do ensino regular.

Tais relações de trabalho, entre o AEE e o ensino regular, puderam ser observadas nas duas escolas nas quais a pesquisa foi realizada, assim como são facilmente percebidas no cotidiano das escolas de educação básica, em geral. Neste contexto, tal atendimento tem se constituído como um elemento importante na construção dos trabalhos com as pessoas com deficiência nas escolas. Esta relevância se apresentou, na presente investigação, a partir dos sentidos atribuídos pelos/as participantes da pesquisa (que gostavam do trabalho desenvolvido, seja pela atenção disponibilizada pelas professoras, seja pelas atividades realizadas) e pelos relatos das/os responsáveis por eles/as, colhidos nas entrevistas (todas/os as/os entrevistadas/os afirmaram que os/as filhos/as ou netos/as gostavam muito de ir ao AEE, tendo destacado a importância deste serviço para o desenvolvimento deles/as).

Os mapeamentos, aqui apresentados, das vivências escolares dos/as estudantes participantes da pesquisa e a produção dos estudos feministas da deficiência e da Teoria Crip, explicitados no capítulo anterior, apontam para a necessidade de problematização das relações que constituímos com as pessoas com deficiência. Elas têm, cada vez mais, estado nas escolas e isto é importante, considerando que o ingresso é o primeiro passo tanto para a produção de uma escola mais plural quanto para a garantia do direito que eles têm à educação. Contudo, a presença não basta para afirmarmos a consolidação da inclusão. Precisamos nos questionar a respeito de a qual lógica respondemos no desenvolvimento dos nossos trabalhos e quais objetivos almejamos alcançar. Quais valores embasam as nossas ações? Por que conseguimos assegurar um processo de escolarização com participação e aprendizagem para estudantes com deficiência que performam os padrões de normalidade? Como trabalhar com os/as demais, em uma perspectiva de consideração das diferenças? Precisamos construir outros caminhos para que a escolarização dos/as estudantes com deficiência que se distanciam dos padrões normativos avance para além da socialização.

Nesta perspectiva, Mitchell e Snyder (2015, p. 5) afirmam que uma “inclusão significativa só é digna da designação ‘inclusão’ se a deficiência se tornar mais plenamente reconhecida por fornecer valores alternativos para viver que não apenas reifiquem os conceitos predominantes de normalidade”⁶⁰ (tradução nossa). Práticas que, ao contrário, busquem a invisibilização da deficiência, visando adequar tais corpos dissidentes às expectativas normativas, respondem ao neoliberalismo e não rompem com a lógica da classificação e hierarquização dos sujeitos. Logo, ainda que sejam oficialmente nomeadas como inclusão,

⁶⁰ “meaningful inclusion is only worthy of the designation ‘inclusion’ if disability becomes more fully recognized as providing alternative values for living that do not simply reify reigning concepts of normalcy”.

distinguem-se da perspectiva inclusiva e da busca pela construção de uma educação para todos/as, que devemos almejar alcançar nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DO ALEIJAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM *QUEER*/CRIP DA EDUCAÇÃO

A presente pesquisa começou a ser idealizada com base em uma angústia que eu experienciava, no desenvolvimento do meu trabalho enquanto psicóloga da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, referente às possibilidades de intervenção nas escolas que fomentassem a construção de uma perspectiva realmente inclusiva. Neste sentido, a partir da proposição dos estudos subalternos, percebi que o caminho mais adequado para instigar a constituição de outros lugares a serem assumidos, nas escolas, pelas pessoas com deficiência seria atentar-me para o que elas tinham a dizer a respeito das suas vivências, fazendo reverberar suas vozes. Logo, adentrei o espaço escolar, enquanto pesquisadora, com esta finalidade: escutar o que estudantes com deficiência tinham para me contar, por meio das formas de comunicação de cada um/a, sobre as suas vivências no encontro com as escolas.

A consecução desta proposta não aconteceu sem o agenciamento de outras angústias, o que fez com que o processo não acontecesse de forma linear. Deste modo, mobilizada por uma série de afetos – como o medo de não conseguir realizar a pesquisa, a dúvida sobre quais caminhos trilhar, a expectativa de alcance de um tipo de resposta e a ansiedade decorrente da não obtenção dela –, encurtei percursos, mudei os rumos, frustrei-me e precisei, por isto, distanciar-me temporalmente do desenvolvimento da pesquisa de campo para conseguir enxergar alguns processos que se constituíram nestes (des)encontros.

Tal afastamento foi benéfico e necessário porque me possibilitou olhar para o meu movimento enquanto pesquisadora, considerando os recursos, metodologias e expectativas que construí no processo. Ademais, tal distanciamento me permitiu, principalmente, perceber que aqueles/as estudantes que não responderam às propostas de atividades conforme eu esperava (que inventaram brincadeiras, que se negaram a realizar as tarefas, que fugiram da sala) não o fizeram por não serem capazes, mas sim por terem assumido agência e, desta forma, protagonizado o direcionamento da pesquisa.

No momento em que me atentei para tal movimento, compreendi, também, que, apesar de me posicionar a partir das epistemes feministas e dos estudos subalternos, eu, ainda que de certo modo, olhava para os/as participantes da pesquisa não com uma perspectiva de potência, de agência – mesmo que assim declarasse –, mas os/as entendia como sujeitos respondentes, que deveriam se submeter às minhas propostas de atividades e me fornecer as respostas de que

eu necessitava. Ainda que não intencionalmente, atuei mobilizada pelas forças de uma epistemologia tradicional positivista, que foi a base da minha constituição profissional e científica durante grande parte da vida.

Neste sentido, a frustração que me atingiu adveio da não obtenção das respostas conforme eu almejava. Este cenário compôs o que Moraes (2008; 2010), com base nas discussões propostas por Despret, denominou como mal entendido promissor – ou seja, o que poderíamos considerar como um erro metodológico, que não atendeu aos questionamentos iniciais em virtude da forma como eu, enquanto pesquisadora, organizei o dispositivo de intervenção, possibilitou a construção de outros caminhos, protagonizados pelos/as participantes da pesquisa. Tal mal entendido permitiu, portanto, uma alteração no direcionamento dos trabalhos, produzindo outras possibilidades de desenvolvimento até então inconcebíveis, e redistribuiu o potencial de intervenção entre mim, pesquisadora, e os/as participantes da investigação. Assim, Moraes (2008, p. 45) aponta este acontecimento como um importante processo que nos revela que, enquanto pesquisadores/as:

[...] somos partes do campo de pesquisa, o campo não está fora de nós, aguardando por nossas soluções, nossos quadros de referência. Estamos no campo quando falamos dele, quando contamos histórias como esta que aparece neste texto. Nossas perguntas vão sendo tecidas com o grupo, são formadas de materialidades e socialidades que se conectam, se agenciam e fazem falar os sujeitos que ali estão, inclusive nós pesquisadores.

Neste sentido, a pesquisa se faz no encontro com os sujeitos, com os espaços, em uma composição pluralmente constituída, na qual todas as partes adquirem igual importância e responsabilidade na condução dos trabalhos. Trata-se, pois, de uma perspectiva que busca romper com as hierarquias presentes no campo de investigação.

Ao longo do desenvolvimento do presente estudo, dentre os diversos movimentos que observei, relatados no capítulo anterior, um deles ganhou destaque: a diferença da atuação das escolas no encontro com os/as estudantes com deficiência, conforme eles/as se aproximavam ou se distanciavam dos padrões normativos. Deste modo, as estudantes que se enquadravam nos padrões de comportamento e desempenho esperados apresentaram, em geral, uma boa adaptação e boa relação com os contextos e atores escolares. Àqueles/as que se aproximavam destes padrões era possibilitada a adaptação de atividades, cuja realização eles/as recusavam por alegarem tratar-se de atividades de crianças, bem como reivindicavam a execução das mesmas tarefas que os/as demais colegas da turma – a saber, a realização de provas e de cópias de textos do quadro para o caderno. Por fim, para os/as estudantes cuja performance dissidia dos padrões normativos, a escola era espaço de socialização, sendo esta eminentemente pautada

em uma perspectiva de cuidado unidirecional: pessoas sem deficiência deveriam cuidar daquelas que a tinham.

O primeiro destaque a se fazer, a partir destas observações, refere-se ao fato de que afirmar que a socialização se constituiu enquanto finalidade principal da escolarização no trabalho com este último grupo não implica na inexistência de tentativas de ensino destes sujeitos, no âmbito das aulas do ensino regular. Contudo, ainda que tais iniciativas tenham acontecido, não assumiram um caráter sistematizado em termos de atuação no contexto geral das escolas.

Nos casos dos estudantes componentes do grupo intermediário, que recusavam as atividades propostas pelas/os professoras/es, alegando serem atividades de crianças, observei, em um primeiro nível de análise, uma tentativa, manifesta por eles/as, de adequação aos padrões normativos, desconsiderando as suas necessidades próprias – haja vista que, mesmo não sabendo ler nem escrever, recusavam atividades de alfabetização e reivindicavam a realização de cópias de textos do quadro. Entretanto, ao aprofundar a análise, percebi que tal reivindicação constituiu-se, principalmente, como um movimento de resistência: ao demandarem a realização das mesmas atividades que os/as demais colegas de suas turmas, estes/as estudantes reivindicaram, na verdade, a consideração deles/as enquanto adolescentes que eram e negaram, sobretudo, a infantilização decorrente das atividades que lhes foram atribuídas – como relatou Carinha de Anjo, ao enfaticamente contestar a realização de pintura e contagem de desenhos de sapos enquanto o restante da turma estava envolvida com operações matemáticas.

Neste sentido, uma questão importante se apresenta: será que estes/as estudantes ainda se negariam a realizar as atividades adequadas aos seus níveis de aprendizagem, caso elas não os infantilizassem? Será que um planejamento fundamentado nos interesses destes/as estudantes não geraria maior engajamento por parte deles/as, uma vez que eles/as reconheciam as suas dificuldades e desejavam aprender a ler e a escrever? É possível que as discussões referentes à Educação de Jovens e Adultos possam trazer grandes contribuições para pensarmos os processos de escolarização das pessoas com deficiência em suas diferentes fases da vida.

Ademais, é importante nos questionarmos sobre as formas de relação que estabelecemos com as diferenças nas escolas: como enxergamos os sujeitos – sejam profissionais, estudantes ou responsáveis por eles – que não se encaixam nos padrões de normalidade socialmente estabelecidos? A atuação coletiva acontece no sentido de problematizar os processos de estigmatização e desconsideração das suas humanidades ou, ao contrário, reforça perspectivas segregacionistas? Nós consideramos estas pessoas em toda a sua complexidade e potencialidade ou reiteramos uma atuação integradora, que centraliza no indivíduo a responsabilidade pela sua

adequação e busca a neutralização das suas diferenças? É urgente que entendamos a condição de deficiência como uma dentre tantas outras formas possíveis de vida, igualmente digna de ser vivida.

Tal panorama remete à constituição tanto de um mundo quanto de uma possibilidade de futuro aleijados, conforme propuseram McRuer (2006) e Kafer (2013). Esta intencionalidade vai ao encontro da perspectiva da educação inclusiva, considerando a discussão anteriormente apresentada, referente à inserção das pessoas com deficiência no ensino regular. Contudo, destaco a necessidade de que esta proposta de educação inclusiva avance, deixando de ter como fundamento a primeira versão do modelo social (que buscava eliminar as barreiras sociais com vistas ao alcance da autonomia para as pessoas com deficiência), para passar a se embasar na segunda versão deste modelo, que é eminentemente feminista (tendo o cuidado e a interdependência como valores éticos fundamentais). Podemos, ainda, mais radicalmente, pensar na constituição de uma educação inclusiva aleijada – ou seja, que assuma uma perspectiva *queer/crip*.

Deste modo, garantir o acesso das pessoas com deficiência à escola – direito estabelecido tanto por declarações internacionais, das quais o Brasil é signatário, quanto por leis nacionais – não assegura, também, a inclusão, haja vista que incluir não é apenas estar dentro. O paradigma da inclusão pressupõe a consideração da heterogeneidade dos/das estudantes, o que conduz a uma pedagogia centrada na criança, bem como à utilização, pelos/as docentes, dos diversos recursos, sejam eles instrumentais, atitudinais, intrapessoais ou interpessoais, de modo a beneficiar a todos/as (SÁNCHEZ, 2005). Nessa perspectiva, “um dos objetivos mais importantes da inclusão é estabelecer a igualdade nas relações, de modo que haja respeito mútuo num plano horizontal em que a participação de cada um tenha o mesmo valor que a de todos os outros” (SEKKEL e MATOS, 2014, p. 88).

Contudo, tal consideração equânime não acontece. Podemos afirmar, ainda, que muitas escolas que se dizem inclusivas, na verdade, assumem práticas integradoras, que revelam a necessidade de adequação dos/as estudantes aos sistemas e espaços escolares, com pouca ou nenhuma revisão dos valores, concepções e práticas estabelecidos individual e institucionalmente. Os estudos apresentados no segundo capítulo desta tese, referentes às representações desenvolvidas pelos/as estudantes sem deficiência que conviviam com aqueles/as que a possuíam e às interações estabelecidas entre eles/as, revelam esta discrepância entre o paradigma educacional assumido na atualidade e as práticas desenvolvidas no contexto da escola.

Neste sentido, Pocahy e Dornelles (2010) e Miskolci (2016) afirmam a educação escolar como um importante instrumento de normalização social, sendo “uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer” (MISKOLCI, 2016, p. 19). As escolas obtêm, assim, grande eficácia nessa produção ao estabelecerem e reproduzirem os padrões de normalidade, embasados em modelos a-históricos e imutáveis, bem como ao regulamentarem e regerem os corpos dos sujeitos que destoam deste modelo, por meio de medidas de correção, de perseguição às condutas dissidentes, da marcação destes corpos como indesejáveis e, conseqüentemente, da rejeição social estabelecida.

Nesta perspectiva, Karmiris (2016) indica a formação docente e a atuação profissional nos sistemas de ensino – que respondem às demandas sociais de produção de indivíduos independentes – como elementos importantes para esta ação normalizadora da escola, uma vez que treinam os/as professores/as para entenderem os/as estudantes enquanto gradações que se aproximam ou distanciam do que é considerado normal. Igualmente, tais mecanismos formam nestes/as profissionais a demanda por corrigirem tais desvios o mais rapidamente possível – o que se reflete na busca pela aproximação de um currículo proposto segundo fase/idade como finalidade ou como o melhor a ser desenvolvido em favor dos interesses dos/as estudantes. A este respeito, Mitchell, Snyder e Ware (2014) afirmam que não há inclusão – nesta perspectiva neoliberal – que não busque fazer corpos dissidentes se encaixarem dentro das expectativas normativas, transformando-os em gradações de tolerância dentro de uma normatividade que atende aos interesses do capital.

Segundo estes/as autores/as, a educação implica em um processo de normalização, explicitado por Silva (2014) como uma das formas mais sutis de manifestação do poder: há a escolha arbitrária de uma identidade que é estabelecida como parâmetro, tornando-se referência de tudo aquilo que alguém deve ser. Esta referência é caracterizada positivamente e tornada invisível em função de ser tida como “normal”, como padrão, aquilo que é esperado por e para todos.

Os outros modos de existência passam a ser, então, avaliados, valorados negativamente e hierarquizados a partir da comparação com ela. Durante a realização da pesquisa de campo, tal depreciação foi claramente exposta por Deadpool que, ao ver a foto de uma mulher trans, falou: “Essa aí, pra mim, já é sapatão. Não quero falar dela, não. [...] Não vou nem olhar! O emprego dela é de um real! Falou!” (Diário de Campo, 03/07/2008). Neste ato – que se compôs enquanto palavra de ordem – o estudante desqualificou as possibilidades de vida que dissidem

dos padrões normativos de gênero e sexualidade, destituindo-as inclusive de potencial de valor econômico ao dizer que seu ofício – presumidamente a prostituição – valia um real.

Deste modo, nas escolas, as desigualdades e injustiças são reproduzidas, o que expõe os/as estudantes a situações de sofrimento sem que eles/as, muitas vezes, tenham preparação para isso, nem suporte social adequado (POCAHY e DORNELLES, 2010) – como aconteceu com Carinha de Anjo, que passou, inclusive, a não querer ir mais para a escola por se sentir preterida pelas colegas de turma. Tal perspectiva se opõe diametralmente à proposta de uma educação inclusiva, conforme assevera Mendes (2006, p. 395):

A inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Veiga Neto (2005), Angelucci (2011) e Crochík *et al.* (2013b) problematizam tais relações que se apresentam no contexto da educação inclusiva, ao falarem de uma inclusão excludente, que segrega, que marginaliza. Estes/as autores/as afirmam, pois, que permitimos que as pessoas com deficiência estejam nos diferentes espaços sociais, inclusive na escola, mas não as vemos como iguais a nós, como nossos pares. Nesse sentido, afirma Veiga Neto (2005, p. 69-70):

[...] muitas vezes estamos incluindo alguém para, ao fim e ao cabo, mantê-lo excluído. [...] Mesmo usando algumas expressões bonitas e longas para nos referirmos ao cego, ao surdo, ao anormal, enfim, não estaríamos jogando o jogo do colonizador que subjuga o outro, seja violentamente, seja insidiosamente, seja sutilmente? Não continuamos dizendo: “tu estás ao meu lado, tudo bem; mas continuas sendo uma pessoa anormal, continuas sendo um outro que eu não quero ser”?

Angelucci (2011) destaca, inclusive, que muitas vezes não vemos estes sujeitos como pessoas, mas sim como “casos”, ao referir-se à expressão “casos de inclusão”, frequentemente utilizada nas escolas para denominar os estudantes com deficiência. Nesta perspectiva, destaco o ainda corrente uso da expressão “portadores de necessidades especiais”, ou apenas “PNE”, que revela, igualmente, a desumanização da pessoa e a sua não percepção como sujeito de direitos, mas sim como uma deficiência que se apresenta nos diferentes contextos sociais. Na pesquisa de campo, tal caracterização foi marcada pela definição das pessoas com deficiência como sendo “especiais”.

Tal desumanização no sistema educacional é também apontada por Erevelles (2016), que denuncia o movimento ativo de diferenciação e afastamento da deficiência feito por

teóricos/as que trabalham com outros grupos vulnerabilizados (a partir de eixos como raça, classe, gênero e orientação sexual), fundamentado no receio de que, por meio de uma aproximação, suas diferenças também passem a ser entendidas através de um viés biologizante – e, portanto, mais difícil de contestar. Para esta autora, tal movimento tem por base a compreensão da deficiência a partir do modelo médico, destacando que, nos contextos educativos, conceitos como inteligência ou habilidade ainda são considerados absolutos em si, não havendo problematizações referentes à sua construção social.

Igualmente, estudantes pertencentes aos grupos vulnerabilizados também reivindicam tal distanciamento, com o argumento de que “seus corpos/mentes refletem quase todos os aspectos da normatividade, e as únicas diferenças que eles manifestam são superficiais (por ex: cor de pele, linguagem, orientação sexual) e/ou temporárias (por ex.: gravidez)”⁶¹ (EREVELLES, 2016, p. 20-21, tradução nossa). Trata-se, portanto, da atuação da corponormatividade enquanto sistema classificador das vidas, sendo este o mecanismo que promoveu o distanciamento de Carinha de Anjo em relação ao Hulk, fazendo-a não perceber que os processos de desqualificação aos quais ela o submetia eram os mesmos que a excluía.

Erevelles (2016) destaca ainda que tal distanciamento é resultante do enquadramento das pessoas com deficiência no extremo do campo da abjeção. Este processo ocorre em função de elas não cumprirem os requisitos da corponormatividade – classificação à qual Kafer (2013) acrescenta a mentenormatividade como forma de destacar que a adequação não se resume aos padrões físicos, mas também cognitivos de desempenho. Neste sentido, a escola constitui seres abjetos também quando produz encaminhamentos de estudantes que não aprendem conforme o que é esperado para determinada fase/idade – seja para avaliação psicológica, seja para neurologista, com vistas a investigar o motivo da suposta não aprendizagem centralizado no/a estudante.

Percebemos, deste modo, que a necessidade de modificarmos as práticas homogeneizantes estabelecidas na escola é premente, haja vista que, atualmente, a formação exercida é da adaptação a um padrão que desconsidera as diferenças e a subjetividade. Angelucci (2011, p. 221) denuncia este contexto e afirma que é primordial discutir tais práticas de forma coletiva, para que as modifiquemos:

Há a necessidade de participação política, do direito à iniciativa, à fala e à ação – e não apenas à reprodução –, direito à aparição da diversidade humana, das contradições, e a um espaço de debate, de circulação de ideias, para que se possa pensar conjuntamente os caminhos a serem seguidos.

⁶¹ “their bodies/minds reflect almost all aspects of normativity, and the only differences they manifest have been either superficial (e.g., skin color, language, sexual choice) and/or temporary (e.g., pregnancy)”.

Precisamos, portanto, problematizar o lugar do/a estudante com deficiência na escola para que seja possível trabalhar o desenvolvimento de relações efetivamente inclusivas. Neste sentido, há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à implementação efetiva de uma educação inclusiva, ainda mais pensando-a a partir de uma crítica feminista ou aleijada. Contudo, há estudos que indicam um panorama bastante promissor a esse respeito – como o de Sekkel e Matos (2014) –, que revelam a mudança de atitudes em relação aos/às estudantes com deficiência nas escolas, bem como apontam para a construção de valores de igualdade, reconhecimento e respeito às diferenças em estudantes egressos/as de escolas inclusivas.

O processo de mudança de atitudes referentes às pessoas com deficiência, em uma educação inclusiva, envolve a modificação dos espaços ocupados por esses sujeitos na escola. Dessa forma, é importante que eles sejam deslocados de uma posição de não saber, de incapacidade, e assumam uma postura ativa diante das diversas situações pelas quais passarem. Ainda, há a “necessidade de que todas as crianças aprendam a reconhecer os pontos fortes e as possíveis contribuições das crianças com deficiência nos processos grupais, e não apenas de ajudá-las em suas dificuldades” (JONES, 2005 *apud* SEKKEL e MATOS, 2014, p. 88).

Para Miskolci (2016) e Silva (2014), tal mudança se dá a partir da passagem de um olhar, direcionado às pessoas com deficiência, de tolerância da diversidade para outro, de reconhecimento das diferenças – e, conseqüentemente, das potencialidades. A tolerância à diversidade é fundamentada em uma compreensão essencialista e naturalizada das identidades e das diferenças, que são entendidas como dadas e não como produzidas. Deste modo, não resulta na modificação das relações socialmente estabelecidas, nem na transposição da barreira que distingue o sujeito (a pessoa que não tem deficiência) do abjeto (estudante com deficiência): “em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada’” (SILVA, 2014, p. 98).

O trabalho pautado nas diferenças, por sua vez, assume um posicionamento político. Neste sentido, entende a identidade e a diferença como produzidas nas relações sociais, pressupondo reconhecimento e crítica das assimetrias e hierarquias que conduzam à transformação da cultura hegemônica e das relações de poder. Isto faz com que aquele considerado outro seja reconhecido pelo sujeito como parte de si, bem como gera o entendimento da necessidade de transformação das relações sociais em benefício dos grupos vulnerabilizados (KAFFER, 2013; MISKOLCI, 2016; SILVA, 2014).

Miskolci (2016) afirma esta perspectiva como um olhar *queer/crip*⁶² e subalterno para a educação, sendo fundamental, nesse processo, reverberar as vozes das pessoas que foram historicamente inferiorizadas durante a escolarização, de modo a possibilitar a transformação das normas culturais que estabelecem a barreira da abjeção. Contudo, não basta apenas que reivindicemos espaços para que as pessoas com deficiência se manifestem. É necessário, para além disto, que façamos a mediação destes discursos para potencializar estas vozes que não foram ouvidas ao longo da história.

Tal preocupação adquire relevância a partir da problematização feita por Spivak (2010), referente ao alcance das falas dos sujeitos subalternizados em uma sociedade excludente e fortemente eurocentrada, conforme referi no primeiro capítulo. Segundo esta autora, tais sujeitos subalternizados, ainda que falem, não são escutados porque seus discursos e ações são interpelados pelas representações estabelecidas sobre eles pelos grupos dominantes, o que resulta em distorções e silenciamento. Deste modo, não basta apenas que reivindicuem, ainda que gritem, pois, pensando nos/as estudantes com deficiência nas escolas, suas demandas podem ser interpretadas como incapacidade ou desajuste, frequentemente resultando na reiteração de uma medicalização das suas ações – como aconteceu, no desenvolvimento da pesquisa de campo do presente trabalho, com Carinha de Anjo, cuja contestação resultou na produção de seu encaminhamento para psicoterapia com vistas a fazê-la entender que precisava aceitar a realização de atividades diferenciadas. Assim, é necessário que tais sujeitos disponham de alguém, pertencente às categorias mais privilegiadas, que intermedeie suas reivindicações junto aos demais grupos sociais.

No entanto, os/as responsáveis por tal representação – sendo, conforme a autora, os/as intelectuais ou pesquisadores/as potenciais representantes, aos/às quais acrescento, no contexto escolar, as/os professoras/es – precisam assumir a posição de criar espaços de escutabilidade para que os sujeitos subalternizados possam expor suas demandas de forma a serem realmente compreendidos. O posicionamento deve, por conseguinte, ser de mediação, e não de falar pelo grupo subalternizado, pois a própria ação de falar por eles traz, em si, o silenciamento de suas vozes, tendo em vista que os/as representantes estão em uma condição de privilégio diante de relações de poder estabelecidas. Neste sentido, Morris (1993, p. 57), ao tratar das exclusões

⁶² Miskolci (2016) propôs, em seu livro, a construção de uma perspectiva *queer* para a educação. Considerando que a Teoria Crip foi originada a partir das discussões da Teoria Queer, bem como que ambas combatem os mecanismos de normalização social que conformam a abjeção, ampliamos a terminologia, tratando-a como *queer/crip*.

praticadas pelos movimentos feministas ao ignorarem a situação de deficiência enquanto pauta de lutas políticas, explicita que:

Pessoas com deficiência – homens e mulheres – têm pouca oportunidade de retratar nossas próprias experiências dentro da cultura geral – ou dentro de movimentos políticos radicais. Nossa experiência é isolada, individualizada; as definições que a sociedade nos atribui centram-se nos julgamentos de capacidades e personalidades individuais feitos por pessoas não deficientes e são dominadas pelo que a deficiência significa para pessoas não deficientes⁶³.

Tal desconsideração das vozes e perspectivas das pessoas com deficiência, nesta situação apresentada por Morris (1993), revela a importância de uma educação que não busque apenas combater as discriminações de forma isolada, mas que assuma uma postura política e problematize as relações de poder em geral que privilegiam determinados grupos e subalternizam outros, conforme propuseram Miskolci (2016) e Silva (2014). Enquanto não reivindicarmos uma educação que procure fomentar o reconhecimento da diferença – e não a tolerância da diversidade –, não haverá modificação da cultura dominante, fazendo com que indivíduos considerados outros continuem a ocupar o lugar da abjeção, sendo continuamente subjugados pelos que se encontram em posição superior na hierarquia social.

Reiterar a subalternização oculta, portanto, cada vez mais, as vozes daqueles/as que já não são ouvidos/as e pode resultar em episódios de agressão, manifestos de diferentes formas, como a relatada por uma das professoras do AEE a partir de uma conversa sua com a professora da sala regular, que lhe contou que:

a Carinha de Anjo copiou do quadro, com suas garatujas, e levou esta cópia para a professora ver. Esta professora foi, então, dar visto. Neste momento, um outro aluno, sentado no final da sala, gritou, reclamando que a professora dá visto para ela e não para ele: como a professora dá visto para ela se ela não sabe nem escrever? A professora, então, afirmou para ele que a Carinha de Anjo sabe escrever, sim (Diário de campo, 29/06/2018).

A criação de espaços para que membros dos grupos subalternizados possam apresentar suas perspectivas de compreensão do mundo e suas reivindicações se revela, portanto, uma ação tanto necessária quanto urgente. Igualmente, as relações de poder, que geram privilégios para alguns/mas e colocam outros/as vários em situação de vulnerabilidade e subalternidade, devem ser debatidas na escola, de modo a serem explicitados os seus mecanismos de criação e manutenção, com vistas a questioná-los. Adicionalmente, Silva (2014), destaca a necessidade

⁶³ “Disabled people – men and women – have little opportunity to portray our own experiences within the general culture – or within radical political movements. Our experience is isolated, individualized; the definitions which society places on us centre on nondisabled people’s judgements of individual capacities and personalities and are dominated by what disability means to nondisabled people”.

de se trabalhar uma pedagogia e um currículo que rompam com a rigidez das identidades para denunciar a artificialidade de suas produções. Trata-se, pois, de um percurso educacional que busca a confusão das fronteiras, a brincadeira com o ambíguo, a experimentação do inexplorado, o questionamento das certezas acerca daquilo que se é: “um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras” (SILVA, 2014, p. 100).

Não podemos, entretanto, alijar tal perspectiva das condições materiais que compõem o trabalho docente nas escolas. Assim, para que seja possível politizar, a partir de um olhar crítico e aleijado, tanto a compreensão da deficiência quanto a educação inclusiva, Connor (2015) afirma ser necessário que as/os professoras/es assumam uma postura de reconhecimento e valorização das diferenças, de modo a garantir o direito dos/as estudantes com deficiência de se relacionarem com seus pares e terem seus processos e ritmos de aprendizagem respeitados. Contudo, tal disponibilidade docente é apenas metade do percurso. Para além disso, é preciso garantir a tais profissionais as ferramentas e condições de trabalho necessárias para que possam tanto planejar e ministrar suas aulas, quanto avaliar os processos de aprendizagem dos/as estudantes de forma reflexiva, de modo que não sigam reproduzindo práticas que culminem em processos de exclusão, ainda que a proposta educacional da escola seja inclusiva. Neste sentido, os relatos feitos pelas professoras do AEE, apresentados nos dois excertos abaixo, expõem a impossibilidade de dissociarmos qualquer intencionalidade pedagógica das condições de trabalho docentes:

Esta professora relatou perceber que os professores que são efetivos tentam envolver mais os alunos, planejam atividades para trabalhar com eles. Já aqueles que são contratados não fazem isto. Neste sentido, ela encontra dificuldades para provocá-los para que eles pensem em formas de trabalhar com o estudante com deficiência em sala. Ela relatou perceber ainda que, quando é unidocência, os professores conseguem articular melhor inclusive a interação entre as crianças, mas, quando os trabalhos são por área (a partir do 6º ano do ensino fundamental), este trabalho fica mais difícil e ela percebe um envolvimento menor (Diário de campo, 26/06/2018).

Elas reforçaram novamente a dificuldade de articulação com os professores da sala regular, especialmente os que são contratados. A escola tem muitos contratos e, com isso, há muita rotatividade de profissionais, o que faz com que os professores não se vinculem e dificulta a adesão à perspectiva inclusiva. Com os professores efetivos, é mais fácil, eles se dispõem mais ao trabalho com os estudantes com deficiência. Elas destacaram, ainda, a maior dificuldade no trabalho com os estudantes com deficiência quando o ensino deixa de ser unidocente e passa a ser por área do conhecimento (Diário de campo, 06/08/2018).

Na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, a jornada de trabalho semanal difere segundo o vínculo empregatício. Assim, professoras/es efetivas/as precisam cumprir 30 horas de trabalho por semana, sendo: 20 horas de aula, em sala, no ensino regular; 2 horas de estudos coletivos; 2 horas de apoio pedagógico, disponibilizado para estudantes que necessitam de complementação do ensino; 6 horas de planejamento pedagógico. Já docentes contratadas/os têm jornada de trabalho de 26 horas semanais, distribuídas da mesma forma, com exceção da carga horária referente ao planejamento pedagógico – que passa a ser realizado em 2 horas por semana.

Deste modo, salas de aulas cheias com estudantes com diferentes níveis de aprendizagem; recursos de trabalho limitados; vínculos empregatícios frágeis que geram alta rotatividade dos/as profissionais e dificultam a vinculação das/os professoras/es às escolas; constante reinício das formações coletivas, de base, com grupos sempre novos; pouco tempo disponível para realizar os planejamentos das aulas são alguns dos fatores que precisam ser considerados ao discutirmos as práticas pedagógicas pensadas em uma perspectiva inclusiva que tenham como foco não apenas a educação dos/as estudantes com deficiência, mas uma educação que problematize e considere todas as diferenças. A estes empecilhos, as/os professoras/es das áreas específicas (licenciaturas, exceto a Pedagogia) têm somados ainda o pouco tempo de aula de que dispõem com cada turma e, muitas vezes, a lotação em diferentes escolas para preencher a sua carga horária. Isto reduz o tempo de permanência delas/es nas escolas e, portanto, prejudica a possibilidade de pensar os problemas e desafios tanto coletivamente quanto a partir da realidade vivenciada especificamente em cada unidade escolar. Tais situações revelam, portanto, que toda intencionalidade – como a construção de uma escola realmente inclusiva – deve ganhar corpo a partir da garantia de condições materiais de sua realização. Desconsiderar isto implica em reiterar a culpabilização das/os professoras/es pelos problemas escolares, o que reafirma a mesma lógica – de individualização de questões coletivas – utilizada na culpabilização dos/as estudantes por suas dificuldades de aprendizagem.

A produção de outras formas de entender e de se relacionar com as diferenças no espaço da escola impacta a produção de subjetividade dos indivíduos, haja vista que, conforme afirmam Guattari e Rolnik (1996, p. 34), “a subjetividade individual [...] resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc”. Neste sentido, quando nos propomos a discutir e a transformar as formas como nos relacionamos com os diferentes elementos deste mundo – sejam pessoas, equipamentos, materiais ou arte, entre outros –, trabalhamos na constituição de outras subjetividades. O mesmo ocorre quando nos questionamos a respeito da nossa

implicação no que acreditamos, hoje, ser de responsabilidade individual, como a desvantagem atribuída às pessoas com deficiência em função de suas lesões, não sendo considerada como uma produção coletiva: ao nos engajarmos na constituição de outras subjetividades, compomos, conseqüentemente, outras possibilidades de existência.

É imprescindível que busquemos constituir perspectivas de mundo e de futuro que rompam com as estruturas de organização da sociedade – estas tantas que disciplinam corpos, hierarquizam vidas, criam assimetrias de poder, segregam, individualizam problemas sociais e atuam a partir da lógica da culpabilização. Urge compreendermos a nós e às demais pessoas, animais, coisas, elementos da natureza e tecnologia como pertencentes a uma mesma rede de relações que tem a interdependência como base. Deste modo, ainda que, individualmente, busquemos performar, da melhor forma possível, o ideal máximo de desempenho dentro dos padrões da corponormatividade exigidos pelo sistema capitalista de produção, nunca seremos bons/boas o suficiente. Ademais, todo o nosso desempenho só será possível em função desta rede em que estamos inseridos/as e que, portanto, nos constitui.

Somos híbridos/as. Somos compostos/as por diversas espécies companheiras. Somos transformados/as pelas relações que estabelecemos com e no mundo. Somos múltiplos/as. Não somos, portanto, independentes, como pregam os processos de subjetivação neoliberais/capitalistas. Compreender isto é a premissa básica para a constituição de quaisquer outras possibilidades de produção tanto de novas subjetividades quanto de relações, nas escolas e em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra R. G. “Prefácio – Apresentando Spivak”. In: SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra R. G. de Almeida, Marcos P. Feitosa e André P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ALVAREZ, Johnny e PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: . In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- AMARAL, Lígia A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- ANGELUCCI, Carla B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na Rede Estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, Lygia S. e ANGELUCCI, Carla B. (orgs.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- ANTUNES, Katiúscia C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.
- ART, Leandrinha du. Corrimão e rampa: o meu kool. Publicado em 27/01/2018. Disponível em: <<http://midianinja.org/leandrinhaduart/corrimao-e-rampa-o-meu-kool/>>. Acesso em: 15/04/2018.
- ÁVILA, Eliana de S. Capacitismo como queerfobia. In: FUNCK, Susana B., MINELLA, Luzinete S. e ASSIS, Gláucia de O. (orgs.). **Linguagens e narrativas: desafios feministas**. Tubarão: Copiart, 2014, p. 131-156.
- BAMPI, Luciana N. S., GUILHEM, Dirce e ALVES, Elioenai D. "Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência". **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, nº 4, p. 816-823, jul-ago/2010.
- BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016b. Versão para Kindle.
- BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016c.
- BRAIDOTTI, Rosi. “Diferença, diversidade e subjetividade nômade”. **Labrys, estudos feministas**, nº 1-2, p. 1-16, julho/dezembro 2002.
- BRAIDOTTI, Rosi. “Elemental complexity and relational vitality: the relevance of nomadic thought for contemporary Science”. In: GAFFNEY, Peter (ed.). **The force of the virtual:**

Deleuze, Science, and Philosophy. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010, p. 211-228.

BRAIDOTTI, Rosi. **Lo posthumano.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 15/04/2017.

BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Traduções Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COLLINS, Patricia H. e BILGE, Sirma. **Intersectionality.** Cambridge, Malden: Polity Press, 2016.

CONNOR, David J. Practicing what we teach: the benefits of using disability studies in na inclusion course. In: CONNOR, David J., VALLE, Jan W. e HALE, Chris (orgs.). **Practicing disability studies in education: acting toward social change.** Nova Iorque: Peter Lang Publishing, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 10, nº 1, 2002, p. 171-188.

CROCHÍK, José L., FRELLER, Cintia C., DIAS, Marian A. L., FEFFERMANN, Marisa, NASCIMENTO, Rafael B. e CASCO, Ricardo. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade;** vol. 25, n.1, p. 174-184, 2013a.

CROCHÍK, José L., KOHATSU, Lineu N., DIAS, Marian A. L., FRELLER, Cintia C. e CASCO, Ricardo. **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas: Alínea, 2013b.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 2.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DINIZ, Débora. “Modelo social da deficiência: a crítica feminista”. **Série Anis**, n° 28, p. 1-8, julho/2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EREVELLES, Nirmala. Deconstructing difference: doing disability studies in multicultural educational contexts. In: DANFORTH, Scot e GABEL, Susan L. (orgs.). **Vital questions facing disability studies in education**. 2 ed. Nova Iorque: Peter Lang Publishing Inc. 2016.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. “Feminist Disability Studies”. **Signs**, vol. 30, n° 2, pp. 1557-1587, inverno/2005.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. “Integrating disability, transforming feminist theory”. **NWSA Journal** vol. 14, n° 3, pp. 1-32, set/2002.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. “Re-shaping, re-thinking, re-defining: Feminist Disability Studies”. Washington: Center for Women Policy Studies, 2001. Disponível em: <<http://www.centerwomenpolicy.org/pdfs/dis2.pdf>>. Acesso em: 28/11/2016.

GOMES, Paola B. M. B. Devir-animal e educação. **Educação e Realidade**. Vol. 27, n° 2, 2002, p. 59-66.

GOMES, Ruthie B. “**O que eles pensam?! Eu não sou... eu sou um ser humano!**”. **Sentidos de estudantes diagnosticados com deficiência intelectual acerca de suas vivências escolares**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, 2018.

GOODLEY, Dan. **Dis/ability Studies: theorising disablism and ableism**. Nova Iorque: Routledge, 2014.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARAWAY, Donna J. “Cyborgs to companion species: reconfiguring kinship in technoscience”. In: HARAWAY, Donna J. **The Haraway Reader**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2004, p. 294-320.

HARAWAY, Donna J. “Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX”. In: HARAWAY, Donna J., KUNZRU, Hari e TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 33-118.

HARAWAY, Donna J. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. Tradução Mariza Corrêa. **Cadernos Pagu**, n° 5, pp. 7-41, 1995.

HARAWAY, Donna J. **When species meet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HUR, Domenico H. **Psicologia, política e esquizoanálise**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2019.

KAFER, Alison. **Feminist, queer, crip**. Indiana: Indiana University Press, 2013. Versão para Kindle.

KAFER, Alison. Health Rebels: “A Crip Manifesto for Social Justice”. Conferência ministrada no **21st annual Shepard Symposium on Social Justice - Rebel Health: Wellness Without Borders**, em 06/04/2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YqcOUD1pBKw&t=1902s>>. Acesso em: 11/05/2017.

KARMIRIS, Maria. Breaks and Ruptures: Crippling the Reading of Resistance. **Canadian Journal of Disability Studies**, vol. 5, n° 4, p. 204-222, 2016.

KASTRUP, Virgínia e PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

KATZ, Jennifer e MIRENDA, Pat. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. **International Journal of Special Education**, v. 17, n. 2, 2002.

KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue”: um encontro com Donna Haraway. In: HARAWAY, Donna J., KUNZRU, Hari e TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-32.

LAURETIS, Teresa de. La tecnología del género, 1989. Disponível em: <http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>. Acesso em: 08/06/2017.

LLOYD, Margaret. Does she boil eggs? Towards a feminist model of disability. **Disability, Handicap & Society**, vol. 7, n. 3, 1992.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Elí T. H e KLEIN, Rejane R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 129-146.

LUCON, Neto. “Pessoas com deficiência fodem; com força e gostoso”, diz escritora trans Leandrinha Du Art. Publicada em 06/04/2018. Disponível em: <<https://nlucon.com/2018/04/06/pessoas-com-deficiencia-fodem-com-forca-e-gostoso-diz-escritora-trans-leandrinha-du-art/>>. Acesso em: 15/04/2018.

MAGALHÃES, Rita. C. B. P. e CARDOSO, Ana Paula L. B. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.45-61, jan./abr. 2010.

MAGNABOSCO, Molise de B. e SOUZA, Leonardo L. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gêneros. **Revista Estudos Feministas**, vol. 27, n° 2, 2019, 11p.

MAGNABOSCO, Molise de B. e SOUZA, Leonardo L. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 22, n. 1, p. 115-122, abril/2018.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. 2 ed. Cuiabá: Seduc, 2001.

MCRUER, Robert. **Crip Theory: cultural signs of queerness and disability**. Nova Iorque: New York University Press, 2006. Versão para Kindle.

MCRUER, Robert. “McRuer on Crip Theory.” Entrevista realizada por Bengt Elmén e publicada em 07/05/2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IZW6yoqINv4&t=10s>>. Acesso em: 02/05/2017.

MCRUER, Robert. Tiempos Cripp: discapacidad, globalización y resistencia. Conferência magistral do **VII Congreso de Ciencias, Artes y Humanidades "El cuerpo descifrado" – Cuerpos excluidos. Prácticas corporales y discriminación**. 29/10/2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q6f-97Mz1SE&t=4668s>>. Acesso em: 10/05/2017.

MELLO, Anahi G. Deficiência, incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahi G. e NUERNBERG, Adriano H. “Gênero e deficiência: interseções e perspectivas”. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, dez/2012.

MENDES, Enicéia. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010, p. 93-109.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MITCHELL, David T e SNYDER, Sharon L. **The Biopolitics of Disability: neoliberalism, ablenationalism, and peripheral embodiment**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2015.

MITCHELL, David T; SNYDER, Sharon L. e WARE, Linda. “[Every] Child Left Behind”: Curricular Cripistemologies and the Crip/Queer Art of Failure. **Journal of Literary & Cultural Disability Studies**, vol. 8, n. 3, p. 295-313, 2014.

MONTEIRO, Maria B. e VENTURA, Paulo. A escola faz diferença? Práticas maternas e o desenvolvimento da noção de pessoa nas crianças. In: MONTEIRO, Maria B. e CASTRO,

Paula (orgs.). **Cada cabeça sua sentença**: ideias dos adultos sobre as crianças. Oeiras/Portugal: Celta, 1997, p. 171-198.

MORAES, Marcia. A contribuição da antropologia simétrica à pesquisa e intervenção em psicologia social: uma oficina de expressão corporal com jovens deficientes visuais. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n° esp., p. 41-49, 2008.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Marcia e KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010, p. 26-51.

MORAES JÚNIOR, José de A. Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari. **Saberes**, v. 1, n. 6, p. 53-64, fev/2011

MORRIS, Jenny. Feminism and disability. **Feminist Review**, n° 43, pp. 55-67, primavera/1993.

NEVES, Sofia e NOGUEIRA, Conceição. Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas Ciências Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n° 3, p. 408-412, dez/2005.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. Simões Filho: Editora Devires, 2017.

OLIVEIRA, João Manuel de. Os feminismos habitam espaços hifenizados: a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **Ex aequo**, n° 22, p. 25-39, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana. Posfácio: sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PETRUCELLI, José Luís. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCELLI, José Luís e SABOIA, Ana Lúcia (orgs.). **Características étnico-raciais da população brasileira**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013.

POCAHY, Fernando e DORNELLES, Priscila G. 2010. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ**, v. 12, n. 2, p. 126-135, jul./dez. 2010.

PRINS, Baukje e MEIJER, Irene C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista de Estudos Feministas**, v. 10, n° 1, p. 155-167, jan/2002.

REEVE, Donna. Cyborgs, Crippes and iCrip: reflections on the contribution of Haraway to Disability Studies. In: GOODLEY, Dan; HUGHES, Bill e DAVIS, Lennard (orgs.).

Disability and Social Theory: new developments and directions. Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2012, p. 91-111.

ROETS, Griet e BRAIDOTTI, Rosi. Nomadology and subjectivity: Deleuze, Guattari and Critical Disability Studies. In: GOODLEY, Dan; HUGHES, Bill e DAVIS, Lennard (orgs.). **Disability and Social Theory: new developments and directions.** Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2012, p. 161-178.

RODRIGUES, Aroldo, ASSMAR, Eveline M. L. e JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2000, 24 ed.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROMAGNOLI, Roberta C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade;** vol. 21, n° 2, p. 166-173, 2009.

SÁNCHEZ, Pilar A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial,** n. 1, p. 7-18, out./2005.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade.** 9ª edição. Coimbra: Editora Almedina, 2013.

SANTOS, Rogério A. dos. **A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2017.

SARDENBERG, Cecília M. B. “Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?”, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 05/05/2016.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial,** n. 1, p. 19-23, out./2005.

SEKKEL, Marie Claire e MATOS, Larissa P. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** vol. 18, n° 1, p. 87-96, jan-abril/2014.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. da. (org.), HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade,** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 24, n. 2, p. 22-23, jul./dez.1999.

SOCORRO, Adriana, KUHN, Dania M. G., ARAÚJO, Marisa I. B. **Ciclo de Formação Humana: educação para todos.** Coletânea de políticas e referenciais metodológicos para a

Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM). Volume 1. 1. ed. Rondonópolis: SEMED, 2016.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra R. G. de Almeida, Marcos P. Feitosa e André P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAYLOR, Astra. Judith Butler with Sunaura Taylor: interdependence. In: TAYLOR, Astra (org.) **Examined Life: Excursions with Contemporary Thinkers**. Nova Iorque: The New Press, 2009, p. 185-213.

VEIGA NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. *et. al.* **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. Versão eletrônica elaborada por Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, Unicamp. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019.