

**MATHEUS MODESTO DE AZEVEDO**

**A POTÊNCIA DE UM DEVIAMENTO ENTRE UMA ESCOLA E O ESPECTRO  
AUTISTA: DESLOCAMENTOS, DIFERENÇA E INCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da  
Universidade Federal de Viçosa - Campus**

T

A994p  
2023

Azevedo, Matheus Modesto de, 1990-

A potência de um *devirencontro* entre uma escola e o espectro autista: deslocamentos, diferença e inclusão / Matheus Modesto de Azevedo. - Viçosa, MG, 2023.

1 dissertação eletrônica (131 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2023.

Referências bibliográficas: .

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.579>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Inclusão escolar; 2. Professores - Formação; 3. Autismo em crianças; 4. Autistas; I. Lopes, Eduardo Simonini II. Universidade Federal de Viçosa.. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação III. Título

CDD 22. ed. 371.9046

Bibliotecário(a) responsável: EUZEBIO LUIZ PINTO CRB-6/3317


**MATHEUS MODESTO DE AZEVEDO**

**A POTÊNCIA DE UM DEVIAMENTO ENTRE UMA ESCOLA E O ESPECTRO  
AUTISTA: DESLOCAMENTOS, DIFERENÇA E INCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 12 de julho de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente  
 **MATHEUS MODESTO DE AZEVEDO**  
Data: 04/10/2023 11:13:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Matheus Modesto de Azevedo**  
Autor

Documento assinado digitalmente  
 **EDUARDO SIMONINI LOPES**  
Data: 04/10/2023 13:33:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Eduardo Simonini Lopes**  
Orientador

*Dedico estes estudos ao meu avô Francisco Modesto (in memoriam),  
a quem carinhosamente eu chamava "Seu Modesto."  
Homem simples que "oraculava" sobre mim a todo tempo:  
"- Esse menino vai longe!*

## AGRADECIMENTOS

– *Quem estará nas trincheiras ao teu lado?*  
– *E isso importa?*  
– *Mais do que a própria guerra.*  
(Ernest Hemingway)

É muito comum que na correria da clínica à creche, de casa ao INFES e até mesmo no anoitecer onde o travesseiro que permite encontrar no teto do quarto um céu sem estrelas, ser abraçado por uma recorrente reflexão: – Não era pra eu ter chegado até aqui! Neste pensamento, sujo-me de vaidades e, quiçá, até de um pouco de vitimismo. Entretanto, em mim, essa construção é uma realidade que desmoronou e eu nem consigo julgar em qual período da minha vida. O que sei é que a minha vida tocou brechas e criou uma outra forma.

Algo próximo ao que Deleuze e Guattari conceituam como “linhas de fuga” – “[...] é uma linha de desejo que se desprende e em seu movimento faz todo o mundo fugir. A linha de fuga não é uma fuga do desejo, porque é o próprio desejo se rearranjando em seu manifestar-se. Ou seja, ela cria mundos!” (Blog Razão Inadequada) Tudo era pra ter dado errado. O traçado previsível e linear de uma composição familiar, de vida, de histórias compunha trajetórias repetidas e monótonas, em que, até então, ninguém havia colocado os pés. No entanto, um minúsculo espaço de vida, ínfimo e microscópico, criou uma nova terra. E aqui estou, misturado a tantos sonhos e planos, mas não só, senão sujo de tantas vidas, de tantas marcas e histórias. E é impossível não ter na emoção espaço de reconhecer essas produções de vida que me acompanharam.

Uma frase muito comum e facebookeira de Pedro Casaldáliga (in memoriam), o bispo emérito da prelazia de São Félix do Araguaia, vem à mente neste momento: “No final do caminho me dirão: - E tu viveste? Amaste? E eu, sem dizer nada, abrirei o coração cheio de nomes.” É este exercício que tento prestar nesta seção. Trazer à cena os nomes que permitem abertura em meu coração. Um exercício complexo e perigoso, mas necessário.

Não poderia ser diferente, o preâmbulo deste agradecimento encontra no Totalmente Outro dimensão de cuidado e força neste caminhar. Peregrino com pés descalços, encontro nesta divindade pequena o contrário do que muito me foi ensinado a partir da experiência próxima: não bebe sangue, nem se ojeriza de nossa

condição, mas comum é um, também pobre e afeito a nossas questões. É UM AGRADECIMENTO DESINTERESSADO. DESPRETENSIOSO. Nenhum maná me foi dado, nenhum alimento multiplicado, nenhuma cura aconteceu, menos ainda mares abertos para passagem. Entretanto, sou atravessado por esta força que acredito apoio em meio às minhas interdições, ciosidades e outros limites.

À minha família e a grande simplicidade em nossa produção de Mundos que esta existência nos permitiu praticar! Agradeço à minha mãe Angela Modesto, sua presença silenciosa e potente, às suas orações e ao crédito depositado sempre em mim, seu filho tão querido! Agradeço ao meu pai, Hércules Silva! Infelizmente, não mais presente neste mundo, mas um expoente imprescindível para meu ingresso em tantos lugares que hoje eu acesso. Terei uma gratidão eterna e impagável ao senhor. Agradeço às minhas irmãs, Marianna, Maria Estela e Marcele Modesto, pelos olhares e cuidados não economizados a mim. Espero que vocês sigam sempre por perto. Agradeço aos meus sobrinhos e à minha sobrinha. Tão fofos quanto eu e tão cheios de vida e alegria. Enzo, Ana Livia, Pedro e Gael, acredito e aposto minha esperança em vocês para a construção de seres humanos mais generosos, inclusivos e que amem a diferença dos outros e do mundo.

Agradeço à Maya, minha companheira de vida, de aventuras, de leituras e de livros. Agradeço porque tocou este trabalho antes de todo mundo, desde o projeto para a seleção no mestrado, até a qualificação e seminário e este texto final. Ao meu lado em minhas maiores angústias, perdas e crises, tens sido uma dimensão de outros possíveis. Grato à vida por possibilitar, a partir deste encontro, um acontecimento! E por ser um acontecimento, produz novidades e interrupções, singularidades e diferenças! Emoção que junto dos desejos fundam um acesso a outras dimensões de produzir vida! Nesta cartografia de um afeto-amor, agradeço a esta potência possibilitada por este imprevisível encontro que força o desejo a uma espécie de ampliação de amor.

Nas tramas dos encontros que ampliam nossa potência de agir no mundo, encontro diversas pessoas neste, em que é comum nomear amigos, mas parecem ser algo que deste transcendem: Lucas, Deyvid (*in memoriam*), Cimar, Fê, Tati, Zete, Jonathan, Neneca, Dani, Rubinho, e Allan. Gratidão por tocarem meu sonho, não o recriminando e o enxergando como devaneio utópico, mas como força de alguém que acredita num outro mundo.

Ao NAPSE – Núcleo de Aplicação Psicossocial Escolar e as possibilidades de aprendizagens e traços, além das grandes amizades que fiz neste espaço... Um espaço de pessoas muito abertas, muito implicadas em politicidade crítica e poética de vida! E por ser um lugar eminentemente feminino, trama-se uma geografia de afetos e lutas no qual eu pude crescer ainda mais. Agradeço a todas vocês, minhas grandes e eternas amigas: Ana, Vivi, Renata, Angela, Lú, Fabíola, Anandinha, Tatá, Vanderleia e Aline.

Agradeço, de forma e modo muito carinhoso, à Universidade Federal de Viçosa – UFV, que neste percurso de pós-graduação acolheu e possibilitou permanência aquecida de justiça social a este discente sonhador e dedicado. Em especial, elevo respeito e máxima gratidão ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, tendo um departamento tão afeito às nossas questões, sobretudo no período complicado ao qual atravessamos: o da pandemia.

Jamais poderia imaginar que entre aulas, grupos de estudos, organização de trabalhos, construção de artigos poderia encontrar pessoas que no mestrado se tornariam tão importantes em minha vida. Assim aconteceu... No início do mestrado, um sujeito recém-egresso do Seminário, Geovane, a quem muito carinhosamente me tratava com bem-querer. Trocamos muita vida, sonhos, desejos, decepções, muitas coisas importantes. Um amigo para vida toda, uma inteligência sensível que inspira, que me faz querer estar próximo sempre. Uma mulher elegante do direito, Luci... Depois de uma tarde de estudos, num sábado convidativo a um bom chopp e a um churrasco, freado por um seminário de pesquisa qualitativa em eminência, foi crucial para admirar tal mulher e me afetar por suas questões. Obrigado por sua vida e suas defesas, minha amiga Luci! As palavras que as pessoas proferem sobre mim são sempre força capaz de compreender quem são essas pessoas para mim, nesse sentido, Klyntton é um amigo admirável, lindo e implicado com as causas de justiça social pela promoção da vida em suas mais belas formas de existências. Cara agradável e sempre feliz. Toca as questões de medicalização e patologização da vida, da infância, muito próximos às afeitas a mim. Grato por sua proximidade, meu amigo! Por fim, agradeço a uma pessoa muito especial que me auxiliou e muito no início do mestrado: Maria Regina! Gratidão por nossos encontros, apertos e risadas, minha amiga!

De modo muito afetuoso, agradeço às duas mulheres que compõem a banca examinadora deste trabalho final: a professora Soraya Dayanna e a professora

Goretti. Definiria e expressaria gratidão à professora Soraya, como bem definiu Goretti após pontuações acerca deste trabalho quando do nosso último encontro no Seminário: “Música aos ouvidos”. É muito enriquecedor e confortante encontrar e saber existir pessoas que formam conosco um coletivo na defesa da escola para todos, como a que defendemos. Dessa forma, a professora Soraya é uma peça fundamental nas questões que colocamos para o engrandecimento deste trabalho. De modo muito carinhoso e alegre, agradeço a professora Goretti, amiga de longa data, espécie de lugar em que sempre encontro refúgio e acalento em minhas questões vivenciais, sobretudo no que toca a escola nos aspectos de sua abertura às diferenças.

Impossível não considerar o Grupo de Pesquisa Cotidiano em Devir como espaço de trocas e de possibilidades... Serviu de implicação para muitas das questões, conceitos e considerações que aqui se desvelaram... Edilene, Thayane, Lilian, grato a vocês pelos potentes encontros.

Por fim, e não menos importante, agradeço ao professor Simonini. Respeitável orientador e humano. Difícil descrever sobre ele, mas tenho plena consciência de sua importância em todo este trajeto no mestrado e em minha formação nesta pós-graduação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agência governamental de extrema relevância na consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil e que junto à Universidade Federal de Viçosa desempenha importante papel nos programas de pós-graduação desta mesma universidade.

Agradeço aos amigos com autismo, desde o primeiro em que conheci até aqueles que hoje são convivência próxima a mim... Forma singular radical de mundo, produzem em mim mais e mais vontade de encontros, de trocas, de aprendizagens. Mateus, Rafael, Gael e tantos outros e outras: obrigado!

À vida, dimensão breve e lugar de possibilidades! Não sei ao certo localizar o ponto disparador que me trouxe até aqui, mas tenho consciência que este “aqui” não era pra ter acontecido, no entanto, esta dimensão, que desconstrói certezas, verdades e trajetos definidos e proféticos, tornou material que esta construção que me habita encontrasse outras estradas, outros acontecimentos e outros encontros. Dos lugares onde vim, ninguém nunca veio, com ousadia e reta intenção, aqui cheguei... Pra não mais voltar, pra não mais ser filho do comodismo e da

vitimização, mas, para quem sabe, ser uma interrupção numa genealogia linear. Resta apenas ser agradecido a esta vida, breve, mas transbordante de possibilidades.

*Se não se admira alguma coisa, se não se ama alguma coisa, não há razão alguma para se escrever sobre ela. Espinosa ou Nietzsche são filósofos cuja potência crítica e destruidora é inigualável, mas essa potência brota sempre de uma afirmação, de uma alegria, de um culto da afirmação e da alegria, de uma exigência da vida contra aqueles que a mutilam e a mortificam. (DELEUZE, 2006,p.186)*

## RESUMO

AZEVEDO, Matheus Modesto de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2023. **A Potência de um *devirencontro* entre uma escola e o espectro autista: deslocamentos, diferença e inclusão.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

A estética deleuzo-guattariana ao nos apresentar o rizoma como um conceito, auxilia-nos a pensar e afirmar a vida como redes de conexões. Nesta dissertação nos valem do entre como dimensão existencial em que emergem modos de relação, de territórios, de deslocamentos. O encontro entre uma docente e um aprendiz com autismo traça o sentido central de nossos estudos: acompanhar os modos de relação que se constroem na diferença e no cotidiano de uma sala de aula, e como tal relação faz ressonância com as dinâmicas da escola pesquisada. À potência de um *devirencontro*, nossas investigações se deslizam a fim de produzir ciências outras, desenhando mapas e seguindo processos. Portanto, utilizamos da narrativa cartográfica como ferramenta para construção metodológica. À arte cartográfica, os afetos compuseram traçados que consideraram a potência dos atravessamentos possibilitados por cada encontro, materializando-se em títulos e temáticas distintas. A aposta na imprevisibilidade ao lançarmo-nos no território de pesquisa, com a intenção de participar das significações inscritas no contexto de uma sala de aula junto de uma docente e um aprendiz com autismo, dá abertura a deslocamentos revelando outros sujeitos, dispositivos e movimentos, para além da docência e do aprendiz com autismo. Caos, cais, bifurcações, desencontros, tensões... *Devirencontro*, talvez seja sobre acontecimento, sobre modos de relações, sobre invenções e produções de escolas costuradas por linhas costumeiras, mas também por outras linhas, outros/as praticantes. *Devirencontro* são também deslocamentos, diferença, avessos e outros nomadismos. Longe de pontuar conclusões tecidas em verdades ou legitimidades, esta pesquisa ressalta que caracteriza-se como uma dimensão que parece não querer findar-se, apresentar dada. Um pesquisa com inconclusões minúsculas que sublinha a variedade e multiplicidade de acontecimentos e rizomas que parecem apostar no infinito, no não-ter-fim: desvios, criações e outros possíveis.

**Palavras-chave:** *Devirencontro*. Docência. Autismo. Inclusão. Deslocamento.

## ABSTRACT

AZEVEDO, Matheus Modesto de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July 2023. **The power of a *devirencounter* between a school and the autistic spectrum: displacements, difference and inclusion.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

Deleuze-Guattari aesthetics, which introduces us to the concept of the rhizome, helps us to think and affirm life as a network of connections. In this dissertation we use the in-between as an existential dimension in which modes of relationship, territories, displacements emerge. The encounter between a teacher and a student with autism traces the central meaning of our study: to follow the modes of relationship that are built in the difference and everyday life of a classroom, and how this relationship resonates with the dynamics of the school under study. In the power of a *devirencounter*, our research slides to produce other sciences, drawing maps and following processes. This is why we use the cartographic narrative as a tool for methodological construction. To the cartographic art, the affections composed traces that considered the power of the crossings made possible by each meeting, materialised in different titles and themes. Betting on the unpredictability of entering the field of research with the intention of participating in the meanings inscribed in the context of a classroom, together with a teacher and a pupil with autism, opens up displacements that reveal other subjects, devices and movements, beyond teaching and learning with autism. Chaos, quays, bifurcations, disagreements, tensions... *Devirencounter*, perhaps, is about events, about modes of relationships, about inventions and productions of schools that are sewn by customary lines, but also by other lines, other practitioners. *Devirencounter* are also displacements, differences, aversions and other nomadisms. Far from punctuating conclusions woven into truths or legitimacies, this research emphasises that it is characterised as a dimension that does not seem to want to end, demarcate and endorse truths. It is a research with minuscule inconclusions that underlines the variety and multiplicity of events and rhizomes that seem to bet on the infinite, on the never-ending: deviations, creations and other possibilities.

**Keywords:** *Devirencounter*. Teaching. Autism. Inclusion. Displacement.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 UFF/INFES - Santo Antônio de Pádua/RJ.....	18
Figura 2 Nothing about us without us.....	33
Figura 3 Capacitismo.....	40
Figura 4 Escola Tradicional.....	48
Figura 5 Capelinha Santo Antônio dos Brotos.....	65
Figura 6 Praça Ary Pareiras/ Praça das Mães.....	66
Figura 7 Escola Municipal Capitão João Bueno.....	68
Figura 8 Régua e Alfabeto.....	76
Figura 9 Plano de Aula Semanal.....	78
Figura 10 A fila.....	80
Figura 11 Atividades e Gael.....	81
Figura 12 Gael e sua “produção”.....	87
Figura 13 Contação de Histórias: A lebre e a tartaruga.....	90
Figura 14 A produção de Gael.....	91
Figura 15 Pepa Pig.....	93
Figura 16 Imagem Ilustrativa.....	95
Figura 17 Ritornelo.....	95
Figura 18 Lia acalenta Gael.....	99
Figura 19 Aprender .....	106
Figura 20 Dinossauro e Escola .....	109
Figura 21 Pontuações e Perguntas .....	112

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI Ação Direta de Inconstitucionalidade  
ADEM Avaliação Diagnóstica da Educação de M.  
APA Associação Americana de Psiquiatria  
APAE Associação de Pais e Alunos Excepcionais  
BNCC Base Nacional Comum Curricular  
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
CF Constituição Federal  
CID Classificação Internacional de Doenças  
DSM Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
FAETEC Fundação de Apoio à Escola Técnica  
GRUPES Grupo de Pesquisa Educação e Saúde  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INFES Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior  
ISE Instituto Superior de Educação  
LDB Lei de Diretrizes e Bases  
NAPSE Núcleo de Atenção Psicossocial Escolar  
PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PNEE Política Nacional de Educação Especial  
PSB Partido Socialista Brasileiro  
STF Supremo Tribunal Federal  
TEA Transtorno do Espectro Autista  
TGD Transtorno Global do Desenvolvimento  
UFF Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

1. O ENTRE COMO MULTIPLICIDADE .....	15
2. NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	28
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO GOVERNO DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO: ENTRE TENSÕES E POLÊMICAS .....	37
4. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A FABRICAÇÃO DE UMA CATEGORIA .....	42
5. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERLOCUÇÕES SOBRE (DES)ENSINAR E (DES)APRENDER NO ENCONTRO COM AS DIFERENÇAS, COM O OUTRO .....	47
5.1. Docência ignorante: A docência como lugar de inexistência de garantias do aprender.....	49
5.2. Docência responsável: acolhida do Outro a partir da incondicionalidade.....	51
6 NARRATIVA CARTOGRÁFICA: OU SOBRE UMA DEVIR-METODOLOGIA .....	56
6.1. Entre o caminho da pesquisa e a pesquisa do caminho: um lugar de fala?..	63
6.2. Pau que brota, gente que nasce: Entre os esteios e a produção da cidade .	64
6.3. Escola Municipal C. J. B.: Uma pequena escola de uma cidade pequena.....	67
6.4. Habitar o território: Movimentos do <i>fazerpesquisa</i> .....	69
7 DESDE OS AFETOS, CARTOGRAFAR! .....	71
7.1 Da imagem “inicial” .....	72
7.2 Maria Teresa e Gael: Composições, Mundos e Singularidades? .....	72
7.3 Docente e Aprendiz .....	73
7.4 Da sala de aula: rotina! .....	75
8 GAEL: QUANDO A DIFERENÇA DIFERE-SE .....	84
9 REDES FORMATIVAS: MARIA TERESA E GAEL EM DESENHOS, MAPAS, RABISCOS, TRAÇADOS, HISTÓRIAS, ESCOLAS, VIDAS .....	93
9.1 Afirmação da vida em um território.....	94
10 APRENDIZ CARTÓGRAFO EM DEVIR-RELAÇÕES: O QUE ESCAPA A ESTRADA... FINITUDES E DECLÍNIOS IMPROVÁVEIS .....	101
11 (IN)CONCLUSÕES MINÚSCULAS .....	110
REFERÊNCIAS .....	115
ANEXO A – Aceite Institucional .....	124
ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	125
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	127
ANEXO D – Parecer Comitê de Ética em Pesquisas .....	129

## 1 O ENTRE COMO MULTIPLICIDADE

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando. (BENJAMIN, 2013, p. 14).

As primeiras linhas deste ensaio problematizam as pretensões de ordenamento e continuidade. Pretensiosamente, projetamos escutas com a ousadia de quem decide se lançarno caminho. As notas introdutórias evocadas neste título são, na verdade, partículas de linhas outras que desconhecem pontos de partidas e chegadas, no entanto se abastecem no *entre*: movimentos constantes que ditam à vida uma dinâmica existencial em que nos constituímos sempre em processos ausentes de juízos finais.

O *entre*, outrora tomado por Guimarães Rosa em *Grandes Sertões Veredas*, num caminho-travessia, protagonizado por Riobaldo, concentra-se ao pensarmos que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p. 84). O meio, como intensidade em que se ativam encontros, misturas, aprendizagens. Portanto, transitar no “entre” nos convoca à condição de uma constante dinâmica e imprevisibilidade, mas também a uma construção muito próxima da perspectiva que Antonio Machado descreve quando afirma que: “caminante, no haycamino, se hacecamino al andar” (MACHADO, 1995, p. 66). Assim, aqui há a defesa de que a vida, como processo a se intensificar no “entre”, não está pronta ou acabada, mas em constante produção.

Na medida em que a preposição *entre* aciona e convoca forçosamente nosso pensamento ao desconforto, à inquietação, somos instigados a lançar mão de dois filósofos da diferença, os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, que, ao apresentarem o conceito de rizoma, propõem a potência da multiplicidade.

Rizoma é, na botânica, uma espécie de caule (subterrâneo ou aéreo) composto de ramos em diversas localizações. Foi roubando o conceito de rizoma da botânica que Deleuze e Guattari fazem dele um importante uso no sentido de propor um diferente entendimento da realidade; realidade esta que não teria uma raiz fundante, mas tramas, conexões, agenciamen-

tos. Segundo os referidos autores, “[...] Num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida — em suma, o rizoma é uma multiplicidade [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3). Enquanto a ideia de árvore traz consigo a perspectiva de uma raiz centralizadora; e se o pensar-árvore nos remete à verticalidade, hegemonia e unidade; em contraposição a esta análise, o pensar-rizoma subverte este último, ampliando o caminho das conexões, não demarcados por princípios e finalidades e/ou homogeneidades, mas, sobretudo, chama nossa atenção à multiplicidade.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Há nesta conjunção a demarcação do *entre* enquanto possibilidade criadora da vida, que não se abriga em absoluto determinismo, mas em flutuações. Nessa forma de pensar o conhecimento, não há compartimentos estanques e as relações não prezam a condução por uma hegemonia. O *entre* desenhado na classe de palavras em Deleuze e Guattari sacodem e desenraizam o verbo Ser, apontando à capacidade da criação como possibilidades.

Hospedando o caráter caótico e transbordante de vida nesta geografia da multiplicidade, os encontros comunicam encruzilhadas caprichosas de invenção de mundos. Tudo nessa trama é produto de conexões, do emaranhado de passos e da força da estrada. O novo é possibilidade no meio desses movimentos, no entanto ele se dá sem prescrições, bagagens com ferramentas escolhidas ou outras predisposições.

O *entre*, portanto, trama-se em um território existencial muito mais do que num espaço geográfico localizado, medido, encontrado. Assim sendo, as palavras que reverberam neste trabalho não são escutas que são transformadas em escritas de uma maneira mecanicista, antes se compõem de solidão porque coletividade.

Acerca disso, Deleuze e Parnet (1998), afirmam que:

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6).

Distantes, portanto, da lógica mecanicista de uma modernidade que apregoa uma ciência que se sistematiza no controle e programação de eventos, neste trabalho pretendemos operar com as produções cotidianas da vida que, tantas vezes intensificadas na dimensão *entre* dos encontros, são fontes inesgotáveis que se encontram em todas as partes do caminho.

Assim, este projeto não pode ser considerado como sendo uma entidade desencarnada, neutra, estéril de contágios. Ele nasce a partir do meu encontro com o mundo que construí e também inventei em meu caminhar. Há, portanto, por detrás destas letras, um humano, dotado de subjetividades: Afetos, Sentidos e Experiências que, neste projeto, busca seguir os sentidos da docência na dita Educação Inclusiva.

O sentido da docência chamado à presente narrativa, compartilha de seguir processos inclusivos em educação no interior de uma sala de aula comum do ensino regular. Assim, o foco deste trabalho vem a ser acompanhar os movimentos que se dão no cotidiano de uma sala de aula junto a um aprendiz diagnosticado com transtorno do espectro autista. Tenho a impressão de que o encontro “entre” o autismo e a docência na sala de aula, enquanto experiências, produzem realidades, compondo mundos que intervêm junto às intensidades presentes na escola e também fora dela. Nesse sentido, as análises que pretendemos produzir buscam indícios que deem conta de, ao interrogar a trama da docência na inclusão escolar, seguir na escola possíveis indícios, ainda que minúsculos, de rupturas com o convencional, com o já estabelecido como estável rotina que, no aparentemente desimportante, possam oferecer passagem ao instituinte.

Consideramos, assim, ser importante trazer, aqui, alguns encontros que nos constituíram enquanto docentes, uma vez que a docência a ser pesquisada neste trabalho atravessa também nossas próprias referências de realidade. Longe de traçar uma autobiografia, sentimos autorizados a produzir o exercício de nos valermos das memórias, uma vez que

[...] de todas as experiências que nós vivemos no aqui e no agora, selecionamos, como impressões ou lembranças, aquelas que nos afetam em um campo de relações. Todavia o que nos afeta é o que rompe com a mesmice que vivemos; a mesmice não nos impressiona ou nos marca. O que nos afeta é antes um encontro, uma palavra nova, uma experiência singular. (GONDAR, 2005, p. 25).

Filho mais velho de uma família muito pobre, juntamente com mais três irmãs; tendo por pai um faxineiro que prestava serviço às empresas dos Correios dos municípios próximos à Miracema/RJ e por mãe uma dona de casa, eu residia no *entre*: na roça e no morro, a depender das condições financeiras em que estávamos.

No tocante à escolaridade, sempre me mantive com dedicação e afinco nos estudos,

mesmo longe dos meus pais e mesmo sem qualquer auxílio nas tarefas e proposições escolares. Ao final do Ensino Fundamental, comecei a ter muita dificuldade de concentração e aprendizagem. O ingresso no Ensino Médio trouxe uma novidade: a possibilidade de cursar, na Modalidade Normal, Formação de Professores, área que nenhum gosto me despertava. Ao concluir tal curso, ingressei no curso de Pedagogia no Instituto Superior de Educação – ISE, vinculado à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC. Ao iniciar o 3º período na mesma instituição, fui aprovado em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense – UFF, o que foi um grande divisor de águas em minha trajetória pessoal e profissional.

Éramos mais de 30 alunos no início do curso, em agosto de 2015. Eu era bem dedicado, mas tinha lá minhas opções por disciplinas. O meio do curso operou decisivamente em minha vida. Duas questões ficaram muito claras para mim naquele momento, a saber: a constituição da Universidade em suas principais características pelo ensino, pesquisa e extensão, e o sentido da docência frente aos desafios do ensino neste século.

Figura 1: UFF/INFES - Santo Antônio de Pádua/RJ



Fonte: Facebook INFES TV<sup>1</sup>

Os quatro anos e meio de estudo e pesquisa neste espaço promovem em mim construção e desconstrução, afetos que vão de um continuum ao outro: amor/ódio. Inegavelmente, a Universidade incitou justiça social ao me acolher, ao me dar condições de permanecer e ao significar o aprender em mim. Atualmente, em 2021, o Instituto do Noroeste Fluminense de

---

<sup>1</sup> Imagem retirada do facebook do Instituto Noroeste Fluminense de Ensino Superior – INFES/UFF. Disponível em: <https://www.facebook.com/infestv.uff/photos/a.1453775738186090/1477637082466622>. Acesso em 26 de outubro de 2022.

Ensino Superior encontra-se com uma infraestrutura bem mais elaborada, mas por participar da primeira turma no campus, as estruturas eram bem precárias e inviáveis. Usávamos a biblioteca como sala de aula e banheiro químico. Assim, como o campus era construído, eu comungava também em vida dessa construção.

Transitava por Movimentos Sociais e Grupos de Pesquisa, de modo muito tímido e observador. No sétimo período, tive uma disciplina chamada Educação Inclusiva, na qual discutíamos questões voltadas à Inclusão Escolar, mas de modo e forma diferente de tudo o que havia debatido em todo o meu processo universitário até aquele dado momento. Era um debate muito radical sobre o acesso e permanência de todos os sujeitos na escola. Entendia sempre que nenhum atributo nos conceituava por completo e que a aprendizagem não se desenvolvia em um ponto específico, mas em um emaranhado, em uma rede, em uma complexidade, que faz do “eu” e da individualidade um ponto de confluência de diversas influências e afectos.

O que nos remete a Deleuze e Guattari (1997, p. 18), quando afirmam que: “Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra”. O termo afecto, caro aos filósofos Deleuze e Guattari, afirma a potência do encontro, do atravessamento de forças e da desterritorialização. É nesse sentido que fui afetado pelas proposições oferecidas pela disciplina Educação Inclusiva. A cada encontro, mais sensibilizado com conceitos, legislações, debates acalorados, também era conduzido a inquietações e a questionamentos que me atravessavam, sendo confrontado com questões até então muito fixadas e, aparentemente, resolvidas em mim dentro daquela temática.

O trabalho de caráter ensaístico nomeado “O sentido da Docência frente à diversidade no século XXI”, de autoria da Professora Doutora Maria Goretti Andrade Rodrigues (2015), inaugurava não apenas a disciplina, mas as produções subjetividades que se abandonavam com os saberes e práticas inerentes à escola que trabalhava com o caráter inclusivo como algo inédito. O texto abarcava consigo termos e objetos muito atuais, que por vezes eram nomeados por diferentes modos na escola. Era uma escrita muito bonita para a complexidade inscrita na recepção de crianças com consideráveis comprometimentos na escola. Seria mesmo possível a escola receber todas as diferenças em suas maiores e graves singularidades na escola? Seriam mesmo capazes de aprender sujeitos atravessados por deficiências, transtornos e outras questões congêneres? Por que esses sujeitos não poderiam permanecer em suas casas ou em instituições especializadas? O ensaio não dava resposta alguma a estas questões, pelo contrário, potencializava as dúvidas e as intermináveis condições do mal-estar com a temática.

Nas primeiras aulas, a professora inaugurou um convite ao seu trabalho com seu Grupo e Projeto de Pesquisa. Se as multiplicidades que construíamos nas aulas tramavam em

crescimentos e desconstruções, todo o caos que habitava à elaboração de nossas subjetividades não titubearam, mas se comprometeram com a proposta. Desde então, a participação do Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde (GRUPES-INFES/UFF), que ampliava a tematização no campo da Educação e Processos Inclusivos, era condição de assiduidade e empolgação a mim. Os encontros no GRUPES, semanalmente, aportavam temáticas que processavam desde a recepção de crianças com deficiências na escola à questão da medicalização da aprendizagem e do comportamento neste mesmo espaço. A visão crítica e filosófica dava óculos a debates fundamentais que, por vezes, eram vistos como comuns na escola.

Vinculado ao mesmo Grupo de Pesquisa, atuei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto ao projeto de iniciação à docência via mediação escolar para crianças com autismo e/ou deficiência mental. Ele objetivava a formação de docentes no envolvimento no cotidiano escolar da sala de aula com a inclusão escolar.

Sem respostas às questões interrogativas que nos rasgavam, ao menos uma convicção: Inclusão – ou o que convenciamos assim nomear – era uma pedra no sapato de muitas secretarias de educação. Os termos Inclusão Efetiva, Inclusão de Verdade, Inclusão de Fato, entre outros, davam a tônica da inclusão como um ideal mascarado, servindo mais de propaganda política e limitada do que de uma perspectiva que carecia o que as escolas dificilmente executavam: a transformação em sua lógica de fazer escola. O que víamos era o sonho da homogeneização: de estudantes, de aprendizagens, de comportamento, e mais, por vezes, fórmulas de “incluir” eram instruções comuns em cursos de capacitação ou outros dessa natureza.

A mediação escolar era defendida por nós como uma tecnologia inovadora potente. Mousinho et al (2010), ao debaterem a questão da inclusão com o mediador escolar, afirmam que:

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. O mediador também atua em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico. Também pode acompanhar a criança ao banheiro, principalmente se estiver com objetivo de desfralde, auxiliando nos hábitos de higiene, promovendo independência e autonomia no decorrer da rotina. Isso poderá ser acordado junto à equipe escolar, se esta tiver auxiliar de turma, para que não aconteça conflito nas ações. Adaptar a estrutura física para organizar objetos no entorno, evitando grandes distratores ou exposição daqueles que representam manias é uma ação igualmente relevante. (MOUSINHO *et al*, 2010, p. 4).

O mediador escolar, atuando junto à criança em suas singularidades próprias, é apresentado antes e, sobretudo, como uma ponte, uma via que contribui ao processo de inserção de uma criança com exigências próprias de suas particularidades na escola comum. A mediação escolar, dessa maneira, é assumida como um instrumento potente capaz de fazer com que crianças com transtornos globais do desenvolvimento tenham uma melhor oportunidade no processo de inclusão escolar.

A política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, caracteriza o público-alvo da Educação Especial em três categorias, uma delas a que destaco acima: alunos com transtornos globais do desenvolvimento. O que viria a ser essa terminologia?

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) podem ser conceituados como sendo aqueles que “representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas.” (BRASIL, 2010, p. 8). No entanto, é preciso explicar que esse conceito é atual, portanto recente, podendo ser proposto, assim, devido aos avanços nos métodos dos estudos, bem como na superação dos primeiros modelos explicativos do autismo.

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento tem seu surgimento no final da década de 1960, o que se deve aos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. A compreensão do autismo, a partir deles, é concebida como um transtorno do desenvolvimento, de forma que o autismo tem sua descrição e explicação como um dos conjuntos de transtornos qualitativos de funções que envolvem o desenvolvimento humano. (BRASIL, 2010).

Santos (2016) realça que é importante entender que nem todos os estudantes com diagnósticos relativos a transtornos mentais são estudantes da Educação Especial, dentro do campo dos TGD. Nessa categoria, encontram-se um público específico. Aprofundando esse entendimento, a PNEE/2008 esclarece que os TGDs não dizem respeito ao autismo de modo exclusivo. Sob a classificação de TGD, descrevem-se variados transtornos que em comum delineiam o que são afetadas qualitativamente nas funções do desenvolvimento, a saber: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação - termos/nomenclaturas atualmente obsoletos com o advento do CID 11.

Atuei durante um ano e meio junto a um aprendiz com transtorno do espectro autista (TEA). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V, 2014), o transtorno do espectro autista (TEA), comumente nomeado por autismo, localiza-se em um dos transtornos do neurodesenvolvimento com maior predominância na infância. Esse

transtorno traz consigo características que comprometem dois domínios principais, a saber: 1) déficits na comunicação social e interação social; e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades. O Transtorno do Espectro Autista vai do nível 1 ao nível 3: Nível 1 (Exigindo apoio); Nível 2 (Exigindo apoio substancial e Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial). Foi com um aprendiz no nível 3 que eu exerci o ofício de mediador escolar, existindo uma articulação entre sala de aula, aprendiz com autismo, mediador e docente. O que saltavam aos nossos olhos eram as conquistas diárias de progressos no desenvolvimento (cognitivo, motor, comunicativo, linguístico) do aprendiz e a natureza, por vezes, conservadora da Unidade Escolar. Conservadorismo esse que não considerava a singularidade do aprendiz com autismo: a fila, os horários de chegada e de saída rígidos, os olhares de reprovação antes das crises e irritações do aprendiz, a limitação de conteúdos e de atividades e tarefas justificando-se pela condição dele entre outros.

A diferença na escola era entendida, por mim, como um artefato comum a todos os sujeitos, ditos com deficiências ou não. Apesar de um estilo conservador, a escola era entendida na cidade como uma escola “inclusiva”, sobretudo porque tinha proximidade com a Universidade e lançava mão de serviços e apoios que considerava processos inclusivos. Crianças com autismo, com síndrome de down, bem como crianças com comprometimento físico juntos na escola, podiam ser facilmente enxergadas naquele ambiente de ensino. De modo que era uma instituição escolar diferenciada, exatamente pelo acolhimento em seu interior de todas as crianças com alguma singularidade longe das lógicas da normalidade. Para além da escola não promover tantas mudanças em seu caráter pedagógico que fossem de encontro às questões particulares daquelas crianças, era visível que, apesar de todo o contexto tradicional, diferenciava das demais que sequer acolhiam os diferentes.

Apresentação de trabalhos em congressos e eventos acadêmicos, produções de artigos, organização de minicursos, aquisição de materiais pedagógicos e bibliográficos que entremavam educação e saúde faziam parte da minha rotina de pesquisador. E, até o sétimo período, meu trabalho de pesquisa se reclinava para questões da relação família, escola e religião.

Antes de conhecer a disciplina, o Grupo de Pesquisa e atuar como Mediador Escolar, minha pretensão era investigar o que faziam famílias optarem por uma unidade escolar dentro de moldes confessionais. O interesse por essa busca em muito compartilhava de minhas questões “pessoais” e enxergava dentro da região do noroeste do Estado do Rio de Janeiro um campo interessante para materializar tal pesquisa. Aqui ressalto, então, que eu pertencia a um outro Grupo de pesquisa, sendo orientado por outro professor para o Trabalho de Conclusão de Curso. Contudo, as novas vivências dentro da Educação, voltadas para a Diferença, fize-

ram-me perceber que este último grupo já não mais ia ao encontro com o que me inquietava a pesquisar.

O encontro entre a criança com autismo, as reuniões do novo Grupo de Pesquisa, as produções de materiais e as tecnologias assistivas produziram, em mim, um efeito que inaugurou um outro cenário em meu interesse de pesquisa, o que me fez reformular todo o meu Trabalho de Conclusão de Curso. O meu interesse, antes, tinha como objeto a relação família-escola, entendendo que as famílias, ao optarem por instituições de ensino confessionais, estabeleciam essa escolha a partir de visões e anseios particulares. Contudo, a pesquisa mudou à medida que me envolvi com o novo grupo de pesquisa.

“A docência como prática instituída a partir da medicalização da aprendizagem: construindo 'linhas de fuga' com o trabalho de mediação escolar” foi o título do meu trabalho final do curso de Pedagogia, em que busquei compreender o processo de medicalização e a sua interferência na recepção de uma criança com autismo na escola, o qual enceno por um estudo de caso a mediação escolar como tentativa de rompimento com os processos de exclusão e encaminhamento para a escola especial.

Considerando as diversas visões sobre a inclusão, sobretudo aquelas muito atreladas à caridade, ao assistencialismo e àquelas que enxergam as especificidades das pessoas como consequência de uma vontade divina, percebo que estar no interior da escola e defender a “Inclusão” de uma forma incisiva é por demais desgastante e por vezes desanimador. Ao mesmo tempo que é tão necessário assumir a potência do *entarjuntos* e do respeito à alteridade no ativar de espaços e relações capazes de trazer olhares, sensações e atitudes outras ao que está aparentemente consolidado como verdade estabelecida.

Assumi, desde então, uma postura de defender a perspectiva da escola como espaço comum a qualquer sujeito que quisesse se beneficiar desta instituição. Nenhum aprendiz, desde a mais tenra idade – seja considerado “normal” ou abrigado em alguma singularidade que o adjetivasse pela ausência ou pelo excesso – deveria ser colocado em questionamento quanto à sua capacidade de construir conhecimento, pois:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2005, p. 67).

Antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, fui aprovado nos primeiros concursos públicos que fiz, optando por permanecer na minha cidade, Miracema, município pacato do

interior do Estado do Rio de Janeiro. A docência era mesmo algo fascinante. Era o que havia de mais incrível neste mundo. Atuava como professor do Ensino Fundamental, no primeiro segmento, atuando nos ciclos de alfabetização.

Eu tinha um olhar para os olhares que meus colegas (professores) lançavam sobre as crianças com alguma singularidade acentuada em diferença aos alunos vistos como "normais". O Outro era entendido como aquilo que deveria ser lançado para longe da escola quando não se assentava às proposições homogeneizantes no interior dela. Era recorrente que meus colegas professores só enxergassem o diferente quando algum aprendiz, num ímpeto de expor seu nome, jogasse-se contra a parede ou produzisse sons estranhos. Quando, no entanto, a diferença que os destacava era uma diferença reduzida à estética, aos comportamentos ou ao que de ambos fugia completamente.

A Unidade Escolar em que eu comecei a trabalhar era, notadamente, conhecida no município por elevar consideráveis pontuações em Avaliações em Larga Escala<sup>2</sup>. As famílias faziam filas ao final do ano para matricularem ou rematricularem seus filhos/as naquela escola. Mensalmente, existiam simulados que culminavam com a exposição em gráfico do quantitativo alcançado por cada turma. Nos primeiros dias de trabalho naquela escola, uma professora me disse, diante de minhas preocupações com a inclusão escolar: - *Pare com esse negócio de inclusão; o lugar desses meninos é na APAE*<sup>3</sup>. Ainda, outra professora me situava acerca de um aluno: - *É filho de traficante, cuidado!* Essas vocalizações cumpriam sempre o papel de demarcar a alteridade como estranheza presente no corpo da escola.

Desvinculado totalmente da Universidade, compreendi que a solidão era a companhia para um professor que carregava em si o desejo utópico de transformação da escola em um lugar aberto às diferenças.

As experiências eram incipientes, mas o desejo, em mim, de uma outra escola era(hiper)imperativo. Impossível não se contaminar na esperança trazida por Deleuze quando pensa as sociedades de controle com seu indicativo: "não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas" (DELEUZE, 1992, p. 220). Eu entendia que para uma boa vitó-

---

<sup>2</sup> Welter e Passini (2014) elucidam que a avaliação em larga escala tem o objetivo de aferir todo o sistema educacional, não se delimitando apenas ao desempenho dos alunos, mas de forma indireta a todos que estão envolvidos no processo de ensino, uma vez que o IDEB divulga os resultados individuais com a classificação detalhada de cada escola. A partir dos resultados dos estudantes nestas avaliações, calcula-se o Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, um indicador que serve para medir a educação básica no país e quem servido, também, de orientador de ações no âmbito municipal, objetivando a melhora da qualidade da educação em diversos recantos do país.

<sup>3</sup> A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, comumente chamada APAE (2022), tem sua origem no Rio de Janeiro no ano de 1954. Tem por característica ser uma organização de cunho social, com o objetivo central da promoção da atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

ria em guerra era preciso de artilharias, de estratégias. Muni-me de estudos, livros, viagens para congressos, seminários e produção de artigos, ainda que simples.

Senti a necessidade de um investimento pessoal por caminhos da graduação, por isso recorri à Licenciatura em Educação Física e à pós-graduação em nível *lato sensu*. Nisso, aprofundei-me em algumas vertentes educacionais, a saber: Educação Especial, Orientação Educacional e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Propositalmente, eu trabalhava com políticas moleculares, quase que invisíveis, dentro do campo hegemônico. Se, portanto, a escola delimitava conteúdos semanais para o simulado no final da semana, eu não aplicava o conteúdo de forma enfadonha junto aos aprendizes, ou mesmo indicava estratégias para que eles não ficassem atentos ao que era exigido. Eu tinha um aprendiz que necessitava de dois dias para fazer a prova. Em uma semana de provas diárias, ou seja, 5 dias, esse menino necessitava de 10 dias. Eu não oferecia resistências, mas deixava. Tinha certeza que os erros dele seriam pequenos frente à sua força de se dedicar a cada questão, mesmo sendo lento.

Havia muito mais sentido a sala em círculo do que submeter crianças a exercícios mecânicos com a finalidade de expor números. Recordo-me de Nise da Silveira e da sua ousadia transgressora para construir uma psiquiatria mais acolhedora da diferença em tempos tão cruéis com pessoas em sofrimento mental.

Durante esses anos todos que passei afastada, entrou em voga na psiquiatria uma série de tratamentos e medicamentos novos que antes não se usavam. Aquele miserável daquele português, Egas Muniz, que ganhou o Prêmio Nobel, tinha inventado a lobotomia. Outras novidades eram o eletrochoque, o choque de insulina e o de cardi-azol. Fui trabalhar numa enfermaria com um médico inteligente, mas que estava adaptado àquelas inovações. Então me disse:

– A senhora vai aprender as novas técnicas de tratamento. Vamos começar pelo eletrochoque.

Paramos diante da cama de um doente que estava ali para tomar eletrochoque. O psiquiatra apertou o botão e o homem entrou em convulsão. Ele então mandou levar aquela paciente para a enfermaria e pediu que trouxessem outro. Quando o novo paciente ficou pronto para a aplicação do choque, o médico me disse:

– Aperte o botão.

E eu respondi:

– Não aperto.

Aí começou a rebelde.

(MELLO, 2015, p. 89)

A política de cuidado em Nise nos ajuda a pensar a rebeldia docente enquanto um manifesto a favor de uma *docência microscópica*, resistente às demandas de sistematização e reprodução da vida na escola e atenta ao outro. O molecular em docência é, talvez, o que foge às prescrições e às delimitações normativas e regimentais, construindo espaços onde a vida

não sucumbe, mas transborda.

No campo da invenção, a realidade não era reticente, mas caprichosa. O molecular como política e potência chama atenção para a existência ou a resistência. Deleuze e Guattari (1996) pontuam que “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 83). Os planos micro e macro da política são realidades que a sociedade, bem como o indivíduo, são atravessados pelas duas segmentariedades ao mesmo tempo, sendo elas uma molar e a outra molecular.

Do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares. Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação: aquilo que se atribui a uma "evolução dos costumes", os jovens, as mulheres, os loucos, etc. Maio de 68 na França era molecular, e suas condições ainda mais imperceptíveis do ponto de vista da macropolítica. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 86-87).

Faz-se, então, necessário pensar as micropolíticas como um campo de forças atravessado em sensações, afetos, percepções e desejos que ganham força de existência em meio às lógicas estabelecidas, hegemônicas e, portanto, molares. Assim, o molecular presta-se ao crédito de uma dimensão política, ainda que não tenha reconhecimento das organizações oficiais. Mas as dimensões moleculares são, no entanto, possibilidades, ainda que minúsculas ou quase que invisíveis, que podem ativar e serem ativadas em movimentos inventivos capazes de produzir flutuações criadoras de diferentes vetores de produção de realidade. Dentro dessas características, “a revolução molecular não é uma palavra de ordem, um programa, é algo que sinto, que vivo através dos encontros, das intuições, através dos afetos, e, também um pouco, de algumas reflexões” (GUATTARI, 2016, p. 25).

Atualmente, sou pedagogo no Núcleo de Aplicação Psicossocial Escolar – NAPSE junto à Secretaria Municipal de Educação no município de Miracema, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Esse setor encontra, em casos escolares voltados à dificuldade de aprendizagem e outras queixas escolares, uma tentativa de investigar e oferecer às crianças e às famílias apoio e direcionamentos. Trabalho, também, no município de Palma, no Estado de Minas Gerais, atuando como monitor de creche, lidando diariamente como docente junto a crianças de 3 anos de idade.

Destaco, também, que sou membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade no Núcleo do Noroeste Fluminense/RJ, entidade que articula diversos grupos de enfrentamento e superação do evento da medicalização, promovendo um diálogo crítico aos processos de medicalização tanto da aprendizagem quanto do comportamento.

Essas implicações profissionais e existenciais me levaram a problematizar as práticas

educacionais, em especial aquelas relacionadas à ação docente nas práticas inclusivas e no lidar com as políticas da diferença. E aqui estamos nós, a fim de dar sentido a uma pesquisa pequena que se constrói a partir de um encontro, entre mestre e aprendiz.

O encontro sempre é produtor de relações, portanto o que nos interessa nas investigações que faremos e em seu objetivo é a processualidade que tende a emanar do *encontrar*, da compreensão das presenças sempre em dinâmicas, portanto de suas relações, do que o sentido da docência é capaz de dizer ou não dizer a partir do encontro com as outras diferenças.

Sem perguntas definidas de antemão ou mapas com roteiros definidos, esta pesquisa, realizada em uma escola de uma cidade pequena - que é de onde falamos - pretendeu seguir dinâmicas e processos inclusivos no interior de uma sala de aula junto a um aprendiz com Transtorno do Espectro Autista.

## 2 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Indudablemente, cada generación se cree destinada a rehacer el mundo. La mía sabe, sin embargo, que no podrá hacerlo. Pero su tarea es quizás mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga*  
(Albert Camus)

Com frequência, observamos interlocuções que, na tentativa de trazer à tona a questão da escola e as diferenças, aplicam de modo equivocado os termos Educação Especial e Educação Inclusiva em suas mais variáveis e pretensas relações. Nesta seção, nossa tentativa é provocar apontamentos acerca do objeto Educação Especial e Educação Inclusiva, sendo que, no interior destes polos, convivem embates, defesas, contextualizações históricas, avanços e retrocessos.

Antes, portanto, de seguir este diálogo, pontuamos que tais questões que descortinam estes campos são condicionadas neste não como artefatos de nossas moralizações, tampouco desimportantes às reflexões que julgamos pertinentes; nossa intenção principal é abrir campos de pensamento que entendam, considerando as questões históricas, filosóficas, tensões e conversas, como estes construtos são marcados por complexidade de ideias e desenvolvimentos.

E, talvez, uma das questões que de início devemos pontuar, é que a Educação Especial não é nociva, bem como a Educação Inclusiva não é uma terra sem males, mas construções que serviram a seus tempos, frente às produções de mundo que este reclamou e solicitou homens e mulheres a construírem. Evidentemente que há excessos e interdições no interior de ambas, pois imersas num território social assumem vozes e defesas ora para manutenção do status quo vigente, ora progressistas.

A Educação Especial é anterior à Educação Inclusiva e a base legal que rege a educação – a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) – define-a como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim sendo, entendida como modalidade, é transversal, ou seja, atravessa a todos os níveis, etapas e, inclusive, as outras modalidades, de modo que, onde quer que tenha a educação formal, existirá essa modalidade. Modalidade esta que, para além de ser assim definida como fizemos anteriormente, é um dispositivo que oferecerá apoio especializado, bem como Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, transcendendo muitos outros apoios e serviços, oferecerá ao seu público-alvo proposições curriculares, professores especializados, terminalidade específicas e outros. Dessa forma, retornando à questão que encabeça o desvelar dessas ideias, a Educação Especial é um espaço importante na construção da escola em sua organização e

estrutura.

Entretanto, ressaltamos que a Educação Especial, sobretudo anterior às prerrogativas legais mais democráticas e com preceitos nos Direitos Humanos, organizou-se, tradicionalmente, como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, como elucidado na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008:

[...] evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

No trecho acima destacado da Política Nacional de Educação Especial de 2008, o que salta aos olhos é como as raízes da Educação Especial estão estreitamente ligadas à concepção biológica da deficiência e à compreensão dessa concepção possui sua centralidade no que “falta”, nas ausências. O patológico como atributo primordial no campo específico da Educação Especial se aprofunda na busca do conserto, da reabilitação mediada por testes psicométricos para determinar o normal e o anormal.

O modelo biomédico que “não se debruça sobre a prevenção da doença e não aceita práticas não tradicionais de cura. Ele prioriza o diagnóstico e a cura.” (CEBALLOS, 2015, p. 7), assume como referência a deficiência sob o viés do déficit e da doença. Diante dessa perspectiva, Rampelotto (2004) concebe a Educação Especial a partir de uma visão fragmentada e especializada da educação, fortemente caracterizada, em muitos momentos, por sua inserção médico-pedagógica, embasada em um modelo sumamente clínico que, por vezes, dispõe-se à condição da normalização.

Tendo como ponto de partida o século XIX, a Educação Especial, no Brasil, tem sua reprodução muito motivada em experiências norte-americanas e europeias. Mazzota (2011) destaca que o processo histórico da Educação Especial, no Brasil, fora delineado por dois consideráveis períodos, sendo o primeiro caracterizado por iniciativas governamentais isoladas ou particulares, compreendendo os anos de 1854 a 1956; e o segundo assumido por iniciativas oficiais de âmbito nacional, processando-se a partir de 1957 até 1993.

A criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, constituem marcos na Educação Especial, sendo as duas instituições surgidas no período imperial. Ainda assim, Mazzota (2011) ressalta que essa educação representava, no século XIX, uma “medida precária em termos nacionais, quando em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e

17 surdos.” (MAZZOTA, 2011, p. 30).

O estudo feito por Mendes (2012) ressalta que a Primeira República Brasileira se interessou pelos “estados inferiores” da inteligência. Instaurada a constituição de 1891, a definição das responsabilidades pela política educacional (no ensino primário e profissionalizante) foi relegada aos estados e aos municípios e à União o ensino secundário e superior. Nesse bojo, os médicos saíram à frente no estudo de casos de crianças com prejuízos graves, criando, então, instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. A repercussão tornou-se ainda maior no interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências “após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.” (MENDES, 2010. P. 95).

Para Jannuzzi (1992), há a identificação neste princípio da história da Educação Especial do Brasil duas vertentes, que ela nomeará como médica-pedagógica e psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica define-se como a mais subordinada ao médico, não só apenas pela determinação diagnóstica, mas também no que se concerne ao âmbito das práticas escolares. “Já a vertente psicopedagógica: que não independem do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos (...)” (JANNUZZI, 1992, p. 59).

O entrelaçamento entre saúde e educação na Educação Especial apresenta-se nos primórdios deste campo educacional como espaços que condicionam o corpo como objeto explicado pela medicina, sendo de sua responsabilidade o ajuste, a reabilitação. O saber médico, por conseguinte, veicula modos de produção de verdade sobre a vida, assim capaz de reduzi-la puramente ao biológico, condição central e foco de intervenções para reajustes objetivando a lógica normatizadora da vida. Skliar e Souza (1999) elucidam que isso se deve à “consequência de uma tradição histórica de controle do [outro] sujeito deficiente por expertos e aficionados na Medicina”. (SKLIAR; SOUZA, 1999, p. 17)

Nacinovic e Rodrigues (2020), ao refletirem sobre a terminologia “Educação Especial”, pontuam que ela se vincula fortemente à organização sistemática da educação que antepõe modelos de separação com deficiência dos/as demais, sendo essa separação viabilizada por “escolas especiais, classes especiais ou outro arranjo que impossibilite o convívio e a presença desses/as alunos/as em turmas regulares.” (NACINOVIC; RODRIGUES, 2020, p. 210). O modelo supracitado tem como centro a oferta às crianças “com deficiência” um ensino paudado em atividades desarticuladas das demais pessoas de idade igual. Carlos Skliar (1997) sustenta uma crítica a tal perspectiva ao afirmar que:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma carac-

terização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. (SKLIAR, 2013, p. 7)

Evidenciando o ensino à parte em sua origem, a Educação Especial toma juízos de valores que incidem sobre si moralizações que categorizam excludentes, quiçá tal visão pode ser entendida como compreensiva, mas também injusta, uma vez que a Educação Especial, ainda que em sua origem, travou embates importantes para as garantias que logramos e beneficiamos na atualidade. Sim, de forma e modo consideráveis, ela se distingue da Educação especial, pois a Escola Inclusiva alarga os portões da escola comum; por sua vez, a Escola Especial atrela-se a “uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador” (MANTOAN, 2006, p. 30).

A Educação Especial, em sua origem na educação brasileira, assistiu a um momento histórico, e neste período hospedou as produções de um mundo que entendeu necessária. Glat e Blanco (2007) ressaltam algo de suma importância:

Alguns autores vêm pontuando, direta ou indiretamente, uma dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma modalidade representasse a descontinuidade da outra. A perspectiva básica que permeia esta obra porém, é justamente oposta. A Educação Especial constituiu-se um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 18)

Portanto, e nunca é demais sublinhar, a Educação Especial não constitui um espaço nocivo ao contexto educacional nacional, mas tramas constitutivas de complexidades inerentes a um tempo, a uma história e a um modelo de ser humano a que se pretendeu escolarizar. Outro ponto importante é que, apesar de sua característica clínico-terapêutica, foi no interior desta área que emergiram possibilidades de educar aqueles que não faziam parte do processo educacional. Nisso, Glat e Blanco (2007, p. 19) destacam que:

[...] é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental.

A Educação Especial é uma configuração que toma, atualmente, a perspectiva da Educação Inclusiva para si, configurando esse campo, sobretudo, na garantia de participação comum na escola regular junto a seus pares. Reconfiguração essa que representa os consideráveis avanços da Educação Especial. Fruto da mudança de conceitos, de políticas e da legisla-

ção, a Educação Especial, na característica Inclusiva, traça um horizonte outro nessa área com novas conquistas, embates e desejos.

A Educação Inclusiva consiste em um movimento amplamente oriundo de movimentos sociais que reivindicavam lograr os benefícios das práticas sociais diante da segregação e da desigualdade que tomava uma parcela da população. Um movimento consistente e evidente surge nos anos 1960, no Reino Unido, trazendo consigo o Modelo Social de Deficiência, sendo um marco considerável para pensar a deficiência em outra seara que não a da medicina. O Modelo Social de Deficiência “provocou reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade, experimentada pelos deficientes, e devolvê-la à sociedade.” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6). Antecedido por um Modelo Clínico da Deficiência, que reduzia ao individual o que a deficiência abrigava, o modelo social desloca a desigualdade que atravessa as pessoas com deficiência à ordem coletiva. O presente modelo é visto com “uma corrente teórica e política que se contrapõe ao modelo médico dominante” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p.6).

No final do século XX e emergência do século subsequente, coletivos de pessoas com deficiências em diversos países adotaram o lema: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS (SASSAKI, 2007). Especialmente em países desenvolvidos, mas cada vez mais frequentemente em países do Terceiro Mundo, a premissa básica desse lema considera a exigência das pessoas com deficiência em serem ouvidas em questões decisivas que afetam suas vidas.

No livro de David Werner, intitulado: “Nothingaboutuswithoutus: developinginnovativetechnologies for, byandwithdisabledpersons”<sup>4</sup>, uma imagem bem emblemática traduz os reclames das pessoas atravessadas por deficiências por meio de uma faixa estendida que em muito contribui com o percurso que essas linhas se propuseram a desenvolver.

Figura 2: Nothingaboutuswithoutus

---

<sup>4</sup> Nada sobre nós, sem nós: desenvolvendo tecnologias inovadoras para, por e com pessoas com deficiência.



Fonte: Ilustração livro de David Werner (1998)

Os “nós” relegados a espaços segregados, as instituições asilares e manicomiais, o apagamento de subjetividades e formas de viver, a condição de sujeitos de direitos, são trazidos à cena mesmo diante de muitos obstáculos. Evidencia-se um tempo em que o mote das políticas e ações públicas dá abertura à Inclusão.

No alvorecer de um novo século, já recepcionado por um movimento de abertura política e de evidenciação dos Direitos Humanos, alimento subsidiário das transformações sociais que dá à vida humana a dignidade e a garantia de prerrogativas beneficiárias de diversas práticas sociais, visionamos um cenário promissor para a Educação de pessoas com deficiências e outras singularidades. No Brasil, a Constituição de 1988 desponta como um marco na defesa da inclusão escolar. Nela, é apresentado no artigo 3, inciso II – e em seguida no artigo 205 – que a educação é um direito de todos.

Em convergência com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estendeu às proposições da educação formal o caráter irrestrito dos sujeitos que se beneficiarão da escola. Nesse sentido, a escola comum passou a ser considerada como sendo o dispositivo preferencial para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades.

Entre avanços e retrocessos, pontuamos a ascendência nos dispositivos inclusivos como mais consideráveis em conquistas. Os contornos legislativos tomam corpo não apenas nacionalmente, mas, por vezes, são produtos de convenções e encontros internacionais que sinalizam a Inclusão como imperativo contemporâneo de cunho irrefreável e irrevogável, contribuidor de países em desenvolvimento. A essas considerações, o Brasil tornou-se signatário de muitos documentos que preconizam pelos Direitos Humanos, a Inclusão Social como fundamento de um mundo menos excludente e que se repele a discriminações e preconceitos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990,

marca internacionalmente caminhos para compromissos dos governos frente ao fracasso no tocante à educação. Em seu documento, fica expressa tal realidade, quando é elucidado que:

Apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; (...) (BRASIL, 1990, p. 1)

A luta constante pela transformação social na promoção dos Direitos Humanos no final do século XX inaugura uma nova era que se abriga de democracia e defesa dos direitos, sobretudo os mais indispensáveis à vida, à participação social e à cidadania. Portanto, as formas de exclusão e discriminação humanas caminham para uma nova sociedade. A declaração de Salamanca é um marco mundial para o ideário inclusivo na educação:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. (UNESCO, 1994, p. 11)

A Declaração de Salamanca como um dispositivo altamente inovador pousa o olhar sobre a necessidade da Escola Inclusiva como aquela que atinge plenamente os preceitos integrativos de educação das pessoas com deficiências. Freitas (2006) entende que a Educação Inclusiva é uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. A sociedade, segundo ele, para incluir todas as pessoas, deve ser transformada com a compreensão de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

Um ponto importante na Declaração de Salamanca é a Pedagogia centrada na Criança, sendo, portanto, grande desafio aos sistemas educacionais, a acolhida de quem quer que seja em seu interior. Dentro do contexto político, histórico e social das diversas nações, as diretrizes desse documento chamam atenção para a educação como substância essencial para o desenvolvimento de seus países, mas não qualquer educação, senão aquela que inclua.

As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. (BRASIL, 1994, p.6)

A inclusão evidencia-se pela recepção sem barreiras de todos na escola comum, recepção que precede a participação junto aos demais pares da mesma geração. Sem reservas, os sistemas educacionais cumprem um desafio de estabelecer o direito de escolarização como

condição fundamental para o exercício da cidadania.

A inclusão fundamentada em um projeto é extenso, compartilhando, ao mesmo tempo, de intensidades, pois fixa novos valores, bem como novos modos de ser e de agir, em um processo que não está parado, mas em andamento e que, ao mesmo tempo, não está inerte às melhores condições para sua realização (Mantoan, 2017a).

O Movimento Global de Educação para Todos, as mobilizações em torno da escola inclusiva são, na contemporaneidade, debates e defesas efervescentes. A defesa dessa escola é aberta a todos, no entanto é bem delineada por Comenius já no século XVII.

João Amós Comenius é considerado o Pai da Didática em sua principal e mais reconhecida produção, A Didática Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos evidencia-se sua precursão ao sistematizar a pedagogia e a didática. Nessa obra, a teoria é articulada, mas, ao mesmo tempo, atrelada à realidade da sala de aula, da atuação do professor. A figura de Comenius para a Educação tem um caráter eminentemente revolucionário ao adjetivar o ensino como para todos: “Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados” (COMENIUS, 2001, p. 38). A justificativa para esse envio dava-se por sua trajetória cristã, em que ele ressaltava a questão de que todos deveriam ser reformados à imagem de Deus e que todos deveriam ser preparados para os ofícios de sua futura vocação.

Comenius refere-se às diferenças ou às pessoas que fogem ao padrão de normalidade, denominando-os rudes ou estúpidos e ressalta, a partir dessas condições, a necessidade ainda maior deles serem ajudados por mediação da cultura para que eles pudessem sair desta condição:

Não deve fazer-nos obstáculo o fato de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos. Com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal. Não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria. (COMENIUS, 2001, p. 38).

Numa outra obra de nome Pampaedia, alarga seu pensamento de metodologia educativa universal para a educação de todos os povos, com a finalidade de que todos, indiscriminadamente, sejam educados.

Nenhum homem deve ser excluído, e muito menos impedido, do estudo da sabedoria e da cultura do espírito. [...] Nenhum se exclua a si mesmo e se exime da instrução. [...] Pergunta-se: mesmo os cegos, os surdos e os deficientes (isto é, aqueles que, por causa de uma insuficiência de órgãos, não podem ser plenamente instruídos) devem participar também na instrução? Respondo: Ninguém deve ser excluído da educação humana, a não ser quem não é homem (COMENIUS, 1971, p. 58-59, apud OLIVEIRA E COSTA, 2002).

Aquilo que convencionamos chamar Educação Inclusiva não parece ser uma concepção nascida no século anterior e intensificada neste, mas uma característica que desde o século XVII já demonstra existência, ainda que carregada de questões contextuais do tempo discutido. Parece possível pensar que o fundamento da escola reforçando o óbvio é um espaço para todos, a tal ponto que a universalidade como característica de acolhimento não reserva restrições, mas democracia.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO GOVERNO DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO: ENTRE TENSÕES E POLÊMICAS

*Mandão, teimoso, implicante, xereta! Ele era tão xereta, tão mandão que queria mandar em tudo o que acontecia no reino. Quando eu digo tudo, era tudo mesmo. A diversão do reizinho era fazer leis e mais leis. E as leis que ele fazia eram as mais absurdas do mundo.*

*Olhem só esta lei: "Fica terminantemente proibido cortar a unha do dedão do pé direito com noite de lua cheia!" Agora, por que é que o reizinho queria mandar no dedão das pessoas, isso ninguém jamais vai saber. Outra lei que ele fez: "É proibido dormir de gorro na primeira quarta-feira do mês". Agora, por que é que ele inventou essas tolices, isso ninguém sabia. Eu tenho a impressão de que era mesmo mania de mandar em tudo.*

*(Ruth Rocha)*

Educação Especial e Educação Inclusiva são campos que trazem, diariamente, contextos tensionados em disputas e polêmicas. Não obstante, o enfrentamento desses campos trazem consigo concepções de mundo nas quais debruçam seus créditos e defesas. Para tanto, ao iniciarmos este diálogo, traremos à cena as recentes (tensões e polêmicas referentes aos anos de 2020/2021) nuances políticas e narrativas de um Ministro de Estado responsável pela pasta da Educação e a visão que se pretende desses campos.

No dia 30 de setembro de 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) pelo decreto presidencial 10.502/2020, a nomeada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que, entre tantas prerrogativas, previa a possibilidade de matrículas de crianças e adolescentes em instituições e classes especializadas criando, nesse sentido, espaços à parte que não somente os da escola comum.

Gerando um grande ruído na população educacional, em pais e associações de pessoas com deficiências e outras congêneres com visões divergentes entre si, a validade desse decreto foi suspensa pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) a partir de uma ação de inconstitucionalidade (ADI) – 6590 que o Partido Socialista Brasileiro (PSB) apresentou.

Outros eventos, quereiteradamente são encontrados por nossos ouvidos, partem dos discursos do ex-Ministro da Educação, o senhor Milton Ribeiro; discursos que carregam consigo concepções de educação voltadas às pessoas com deficiências ou

com singularidades acentuadas em outros modos de ser que não os tidos como “comuns”. Em uma entrevista à TV Brasil<sup>5</sup>, no programa Educação em Debate (2021), ele afirmou que "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à socie-

<sup>5</sup>Entrevista do Ministro da Educação à TV Brasil, no programa Sem Censura: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censura/2021/08/ministro-da-educacao-milton-ribeiro-e-o-convidado-do-sem-censura>.

dade" e que alunos com deficiência são de "impossível convivência", aprofundando essa questão, ele ressalta que quando o aluno com deficiência é "incluído" em sala de aula comum, além dele não aprender, ele atrapalha a aprendizagem dos demais colegas. O ministro da Educação sustentou, na referida entrevista, que "Nós não queremos o inclusivismo, criticam essa minha terminologia, mas é essa mesmo que eu continuo a usar". Ao também se expressar dessa forma, trama um modelo à parte de escola a determinados tipos de crianças que são atravessadas por singularidades biológicas, cognitivas e, inclusive, sociais.

Em comunhão às falas capacitistas do Ministro da Educação, o então presidente da República, o senhor Jair Messias Bolsonaro, após questionado sobre a suspensão do decreto 10502/2020, expressa que:

O que acontece na sala de aula: você tem um garoto muito bom, você pode colocar na sala com melhores. Você tem um garoto muito atrasado, você faz a mesma coisa. O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A tendência é todo mundo ir na esteira daquele com menor inteligência. Nivelado por baixo. É esse o espírito que existe no Brasil. (VENTURA, 2021, s/p).

Aqui, mostra-se uma primeira distinção da Educação Especial e Educação Inclusiva, àquela em que se pontua a antiga Educação Especial como substitutiva do ensino comum, dessa forma, a escola comum era uma instituição que tinha em seu interior alunos que se encaixavam naquele perfil ou modelo de escola; já alunos com deficiência tinham um modelo de escola que, marcadamente, era o local para alunos com determinadas características, particularidades, entre outros, um modelo segregatório, pois diferenciava os sujeitos por suas diferenças.

Historicamente, a Educação Especial assume contornos voltamos à lógica terapêutica, por isso ela se evidencia na Lei de Diretrizes e Bases localizando um público-alvo, descrito dentro de pelo menos três sujeitos, a saber:

Art. 58 Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, s/p).

Pois bem, ao descrever uma clientela para seu atendimento, a Educação Especial como modalidade educacional localiza singularidades em sujeitos para que sejam alvos desse tipo de educação que, por muito tempo, realizou-se em classes e instituições especializadas ou ditas especializadas. A Educação Inclusiva, no entanto, não é descrita nessa lei por ser uma perspectiva inovadora que é ou deveria ser própria do cotidiano escolar. Ao pensarmos Educação

Inclusiva, reiteramos o caráter educacional como um direito subjetivo, assim é uma educação que não se encontra voltada aos modelos de pessoas, mas para todos.

Mantoan, em uma entrevista, alerta-nos que para compreendermos a inclusão, antes é necessário:

Saber qual é a questão de fundo da inclusão. A inclusão é a diferença e não a pessoa diferente, pois todos nós somos diferentes, desta maneira, estudar a diferença é um ponto crucial. A diferença é um conceito muito importante e que traz o cerne da compreensão da inclusão, pois quando compreendemos que todos nós somos diferentes e que estamos constantemente nos diferenciando percebemos que não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes.

Desta forma, excluir uma pessoa, por exemplo, por causa da cor, da deficiência ou qualquer outra forma de exclusão, além de ser um ato discriminatório, estamos negligenciando o indivíduo como pessoa. Portanto, enquanto pesquisadores não podemos fixar paradigmas e criar um modelo, uma vez que, as pessoas estão constantemente se diferenciando; nós estamos sempre sujeitos a esse processo de transformação. (ALVES; ARAÚJO, 2017, p. 244).

O diferente não se fixa em identidades senão em multiplicidades. Portanto, o autista, o cego, o surdo são condições que afirmam categorias e em inclusão o Outro é um potência fluante, e toda tentativa de representação de sua identidade é produzida em lógicas hegemônicas, distante do pensamento inclusivo.

A virada de chave da Educação Inclusiva é a convivência diária no cotidiano escolar com os pares de seu tempo. É a participação contínua no interior da escola frente às surpresas que o encontro pode promover. Quando essas noções não são muito claras no imaginário social e condição de construção em nossa vida cotidiana, falas como as do Ministro de Estado e do Presidente da República assumem condição natural e corriqueira: faz-nos necessário, sempre que esses dispositivos assumirem corpo entre nós, levantarmos questões, demonstrar sua obsolescência e contracenso com a dignidade da pessoa humana que perpassa a natureza das negativas do preconceito e discriminação.

As falas de ambos representam, como elucidamos acima, o **CAPACITISMO!** Termo comum aos nossos dias, em que a garantia de direitos e de dignidade à vida fazem a leitura do outro a partir de uma incapacidade.

Anahi Mello (2016) colabora com nossas escritas que tentam refletir sobre o capacitismo, quando em seu trabalho tem o ponto de partida que nos convoca, primeiramente, a pensar que:

O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está em nosso marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou

etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? (MELLO, 2016, p. 3267).

Apesar de se apresentar com uma nomenclatura nova, inclusive muito desconhecida, diferentemente de racismo, homofobia, entre outras, o capacitismo é uma prática que sempre existiu. O conceito em si define-se por uma leitura que fazemos do outro - de uma pessoa com deficiência sempre sob a ótica de diminuí-la quando consideramos sua diferença.

Acompanhando esse pensamento, Vendramin (2019) entende que, por vezes, o capacitismo se presentifica em acontecimentos sutis e subliminares, disparado tanto pela repetição de um senso comum que nos faz rapidamente associar a imagem da pessoa com deficiência quanto que fora construído socialmente acerca de algumas variações dos estigmas, aos quais são muito comuns e que, devido a isso, têm a tendência de não serem percebidos e questionados.

Todavia, o capacitismo também reforça uma lógica que intensifica marcadores étnicos, raciais, de gênero, religiosos etc. sob a visão de mundo, de vida, e das coisas como se construídos modelares e normativos, fora desses, fossem desvio ou lugar de menor valia.

Imagem 3: Capacitismo



Fonte: Ricardo Ferraz

Às nossas falas, e pior, ao nosso pensamento que sempre captura o outro deficiente e o aplica a vida sempre recheada de incapacidade por sua condição cognitiva, membros retorcidos ou ausentes, bem como outras singularidades, desenha-se um mundo que gesta preconceitos e discriminação.

Faz-se mister salientar que como preconiza o artigo segundo da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (Brasil, 2008), constitui discriminação por motivo de deficiência:

[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. (BRASIL, 2008, s/p).

## 4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A FABRICAÇÃO DE UMA CATEGORIA

*Tudo o que se vê não é  
Igual ao que a gente viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo no mundo  
(Lulu Santo/Nelson Motta)*

A fabricação da categoria diagnóstica do autismo, atualmente denominada Transtorno do Espectro do Autista – TEA, estabelece-se em mundos que produzem uma demarcação nosológica complexa e entremeada em disputas, tensões, afirmações e contra-afirmações. No ensejo de acompanhar as tramas que envolveram a definição do TEA, consideramos importante revisitarmos a história dessa classificação.

Etimologicamente, o termo autismo é “uma palavra de origem grega (autós), que significa ‘por si mesmo’.”(ORRÚ, 2011, p. 17). Junto desse entendimento e tentando dar maior ou melhor definição, autismo seria algo próximo a um “voltado para si mesmo”, “um ensinamento” ou “orientado em si.” De tal forma, o precursor dessa terminologia tem como ponto de partida o psiquiatra Plouller, que cunhou em 1906 esse vocábulo ao estudar o desenvolvimento de pensamento de pacientes diagnosticados com demência. No entanto, somente alguns anos adiante, o termo começou a ser difundido. (DIAS, 2015)

Da obra mais importante de Eugen Bleuler, chamada *Demência precoce ou o Grupo de Esquizofrenias*, publicada originalmente em 1911, vê-se uma intensificação das discussões no campo da etiologia das doenças mentais.

[...] Bleuler vai se dedicar ao estudo da demência precoce, só que dessa vez munido do instrumental teórico e metodológico fornecido pela psicanálise freudiana. De Jung, ele já recebera a noção, expressa em *A psicologia da demência precoce*, segundo a qual o que faz a especificidade dessa psicopatologia não é propriamente a qualidade dos complexos, mas a extrema fixação que o sujeito tem a estes, instalando-se uma situação insuportável de absorção de todos os interesses do indivíduo em seu próprio mundo psíquico, isolando-se dos laços afetivos, da vida social e do próprio contato com a realidade. A noção bleuleriana de “esquizofrenia” buscaria, justamente, colocar em relevo aquele que seria o fenômeno nuclear desses estados mentais, a ruptura, a cisão do eu, em função do rompimento dos vínculos associativos que assegurariam um funcionamento unitário da personalidade. (PEREIRA, 2000, p. 161).

Dessa intensificação dos estudos de Bleuler, inicia-se um processo que tem por base a observação psiquiátrica. Eugen Bleuler (1857-1939), um psiquiatra suíço, inventou o termo “autismo”, muito em função da ideia freudiana de “autoerotismo”. Em seus estudos, Bleuler(1985) buscou emergir questionamentos quanto à concepção nosológica da “demência

precoce”, conceituada por Kraepelin, contrapondo a noção de “verdadeira demência”, que essa não era “sempre precoce”, entendendo, também, que o processo de danificação psíquica era frequentemente tardio. Bleuler criou, então, em 1911, o termo esquizofrenia, significando “mente dividida”, em grego, noção essa que substituiria a nosografia de Kraepelin de demência precoce. (FERREIRA; VORCARO, 2019)

Ao descrever a tentativa de fuga da realidade para um mundo interior dos pacientes com esquizofrenia, Bleuler (1985) indicou o conceito de autismo a partir da descrição de um modo particular de pensamento, a saber: autístico ou derreísta, ou seja, aquele que não é orientado por atividades externas, mas apenas pelo universo fantasioso do sujeito. Bleuler chamou de autístico o pensamento dos esquizofrênicos. Nesse sentido, de acordo com Dias (2015, p. 308) “os sintomas essenciais esquizofrênicos das crianças autistas podem ser englobados sob um comum denominador: uma ruptura das relações entre eles e o mundo exterior.” (DIAS, 2015, p. 308).

Bleuler (1985, p.75-78) esclarece tais questões quando ressalta acerca da esquizofrenia e do autismo:

Os esquizofrênicos graves já não têm qualquer relação com o mundo externo, vivem num mundo a se; ali vivem com seus desejos que consideram satisfeitos ou com o sofrimento da própria perseguição. Limitam, ao máximo os contactos com o mundo. Chamamos autismo ao destaque da realidade e à predominância da vida interior. Em casos menos graves (...) os doentes ainda se movem no mundo externo mas nem a realidade, como se apresenta, nem a lógica tem o poder de modificar o delírio deles. Tudo o que se contrapõe aos seus complexos não existe, nem para o pensamento nem para o sentimento (...).

O psiquiatra austríaco Léo Kanner desenvolveu estudos referentes às psicoses infantis nos Estados Unidos, na Johns Hopkins University, em 1943 (Ferreira; Vorcaro, 2019). Neles, Kanner apresentou uma entidade nosológica inédita, dissociada da esquizofrenia a que antes estava relacionada: o autismo infantil precoce.

Ao descrever com detalhes as singularidades de 11 crianças, todas com menos de 11 anos, Kanner apresentou a característica comum a elas, “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (KANNER, 1943, p. 243, grifo do autor). Kanner (1943, p. 243, 245, 247) descreve algumas marcas muito preponderantes nessas crianças, ao que ele nomeia “isolamento autístico extremo” a saber: “excelente capacidade de memorização decorada”; “desejo obsessivo e ansioso pela manutenção da uniformidade” ; “um profundo isolamento domina todo o comportamento”.

Um ano após o estudo de Kanner, o psiquiatra Hans Asperger, também austríaco e que

residia em Viena, publicou, no ano de 1944, o artigo *Psicopatia Autística na Infância* (1999), utilizando do termo “autismo”, cunhado por Bleuler, para descrever quatro crianças que, em seu modo de ver, demonstravam como quadro central a dificuldade em estabelecer relação com as pessoas ao redor. Asperger, no entanto, interpreta essa questão como estando relacionada ao alto nível de originalidade no pensamento e na atitude das crianças. (BRASIL, 2015). Asperger destacou, em sua pesquisa referente ao autismo:

[...] a ocorrência preferencial em meninos, que apresentam falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. As crianças são chamadas de pequenos professores, devido à habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente. Como seu trabalho foi publicado em alemão na época da guerra, o relato recebeu pouca atenção e, só em 1980, foi reconhecido como um pioneiro no segmento. (REVISTA AUTISMO, s/d)

A história do autismo, tal como descrevemos acima, fabrica-se em ramificações, correntes e defesas. Nesse sentido, destacamos dois documentos importantes: 1) O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DMS), hoje em sua quinta versão, que é um documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria com o objetivo de definição/conceituação do diagnóstico dos transtornos mentais; 2) A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), o qual é um dispositivo epidemiológico do cotidiano médico. Desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), seu objetivo está no monitoramento da incidência e da prevalência de enfermidades via padronização universal das doenças.

Na primeira versão do DSM, em 1952, o autismo tomou materialidade como uma sintomatologia da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”. Dentro dessa categoria, eram classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas, portanto o autismo não era uma entidade nosográfica (MAS, 2018).

A segunda versão do DSM, publicada em 1968, trouxe, em suas primeiras linhas, a seguinte assertiva: “the people of all nations live in one world” (APA, 1968, p. vii). Nessa construção de pessoa dentro de um determinado mundo, “o autismo” seguiu sendo visto a partir do comportamento autístico como uma manifestação esquizofrênica na infância, ou seja, o autismo seguiu sendo um dos sintomas da esquizofrenia infantil.

Por sua vez, em 1980, na terceira versão do DSM, o diagnóstico de “Esquizofrenia tipo infantil” foi eliminado, sendo justificado que era extremamente raro na infância (APA, 1989). Surgiu, então, um espaço específico para a criança na psiquiatria, uma seção denominada “Distúrbios” que, habitualmente, manifesta-se primeiro na Infância e Adolescência. Essa

seção se apresentou organizada em três entidades diagnósticas: Retardamento Mental; Distúrbios Específicos de Desenvolvimento e Distúrbios Globais de Desenvolvimento (DGD). O autismo é categorizado, aqui, como Distúrbio Autista e passa de forma inédita à condição de entidade nosológica (MAS, 2018).

Sob o código 299.00, o Distúrbio Autista era apresentado como uma das características do Distúrbio Global de Desenvolvimento grave, localizado na primeira infância, sendo também definido por outras características, a saber: “A) incapacidade qualitativa na interação social recíproca; B) Incapacidade qualitativa na comunicação verbal e não-verbal e na atividade imaginativa; C) repertório de atividades e interesses acentuadamente restritos,” (APA, 1989, p. 41-42) e, por fim, o que já havíamos destacado: o aparecimento na primeira infância.

A quarta versão do Manual, o DSM-V, como elucida Mas (2018), inaugura a palavra transtorno como tradução do termo disorder, ao invés de distúrbio. Nessa mesma versão, o autismo é mantido como entidade nosológica dotada de referência para classificações novas de Transtornos Globais do Desenvolvimento, que passa a englobar o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra especificação (incluindo o Autismo Atípico). As características que esse DSM traz acerca do Transtorno Autista no código 299.00 demarcam “a presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses” (APA, 2002, p. 99) As manifestações no transtorno possuem uma variação imensa, a depender do nível de desenvolvimento, bem como da idade cronológica do indivíduo. A nomeação do transtorno autista ocasionalmente se dará por meio das seguintes denominações: autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner (APA, 2002).

Chegando por fim à quinta versão do DSM, publicada em 2013, temos a clareza de que a categoria “Transtorno”, geralmente diagnosticada pela primeira vez na infância e na adolescência, é substituída pela categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento. Esses passam a englobar as deficiências intelectuais, Transtornos de Comunicação, Transtornos do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem e Transtornos Motores. O Transtorno do Espectro Autista, nessa versão do DSM, engloba todas aquelas nomenclaturas usadas no Manual anterior (Transtorno Autista, somando-se a ele o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra especificação). A utilização do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), surge da:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvol-

vimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (APA, 2014, p. XLII).

Do Autismo Infantil Precoce ao Transtorno do Espectro Autista, vemos a condição de construção e desconstrução que o conceito sofreu no decorrer histórico de sua fabricação.

## **5 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARTILHAS SOBRE TALVEZ, QUEM SABE... (DES)ENSINAR E (DES)APRENDER NO *ENCONTRO* COM AS DIFERENÇAS, COM O OUTRO**

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro [...] (SKLIAR, 2003, p. 44).

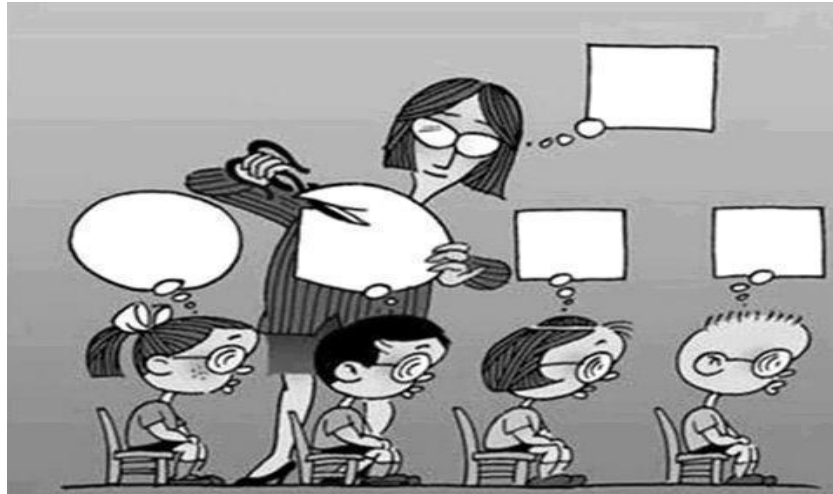
Docência e Alteridade são binômios de constantes hiperatividades acontecimentais. Nesse encontro, quase impostergável, atravessado por conflitos e diálogos, estabelece e comunica-se uma Pedagogia do Outro, dos Outros. Uma Pedagogia da Alteridade, fundamentalmente alicerçada na evidência da estranheza, na anormalidade, no desvio, na condição marginal da vida, na diferença, muito mais que na diversidade. Docência e Alteridade não são condições de acréscimo, mas de existências em produção que refletem o *entre* habitado em sentidos, significados e efeitos de coisas.

Ao destacarmos a docência, logo vem à nossa mente a figura do professor e, conseqüentemente, os juízos que fazemos dele. Por professor, a ilustração que produzimos em nossas mentes é aquela figura à frente de uma sala repleta de alunos, com livros sobre a mesa, aplicando sanções por comportamentos “inadequados” aos do ambiente escolar, entre outros.

Parece comum, nessa concepção, o professor apresentar-se como figura ímpar dentro de uma identidade de detentor do saber, da autoridade máxima, da verdade absoluta, o objeto de respeito e veneração, entre outras.

Os sentidos de docência que a escola tradicional revela visibiliza múltiplas vivências e criações em que a verticalidade das relações assume considerável representatividade na produção de um outro. Formatado à sua maneira, em grande parte por intervenção do professor, do aluno se espera que seja um reproduzidor de um saber enciclopédico e, por vezes, dissociado de sua realidade.

Figura 4: Escola Tradicional



Fonte: Site<sup>6</sup>

A engenharia cotidiana do funcionamento dessa escola, incisivamente, tem dois objetivos muito comuns, a homogeneização, ou seja, na busca pela uniformidade e na normalização, portanto na conversão de alunos em seres “normais”. Segundo Sacristán (1995, p. 83), “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Tais condicionantes estão intimamente ligados ao modelo liberal de sociedade da cultura hegemônica vigente que prima pela manutenção no/do poder. Sacristán (1995, p. 84) destaca que “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”. (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Nesse sentido, a complexidade do ensinar e do aprender frente à docência na Educação Inclusiva é desafio permanente, diferentemente do professor da escola tradicional, que não se adapta às realidades e às singularidades do aprendiz, a docência na Educação Inclusiva enxerga no encontro, comum cultura e crença, de modo que a proximidade com os pares de sua idade na escola afirme as subjetividades como presença do complexo. Há um constante movimento de diálogo e, por consequência, o aprendizado com o Outro, dito “diferente”. A normatividade das mais diversas formas: do ser, do sentir, do aprender, do se comportar, bem como as demais, tramam hegemonia.

A tarefa de pensar a docência na Educação Inclusiva é uma tarefa que traz consigo a necessidade de olhares atentos sobre este Outro que na educação ocupa um lugar que traz consigo novidades, ansiedades e formas outras de educar. Sassaki (1998) elucida que a inclusão aqui dita por nós se trata de um modo de inserção, desse modo, a escola tradicional comum transforma-se para ser capaz de receber, acolhendo qualquer aluno sem apresentar bar-

<sup>6</sup> Imagem retirada de site. Disponível em: <https://www.vermelho.org.br>. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

reiras, dando-lhe uma educação de qualidade. “Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.” (SASSAKI, 1998, p. 8).

Entretanto, não há professores prontos, de modo que não existe pronto um professor inclusivo da mesma forma que não existe uma escola “acabadamente” inclusiva. O acabamento e a rigidez imóveis não caracterizam, em primeira instância, uma educação e uma escola aberta à diferença, cumprindo um papel metódico de seguir caminhos pré-dispostos e, consequentemente, justificados em questões dessa mesma natureza: - *É assim! Não há mudança.* Desta maneira, a docência que figuramos acima delinea modos de se fazer que muitas vezes são criados no viver cotidiano, uma vez que:

A expressão reta não sonha.  
Não use o traço acostumado.  
A força de um artista vem das suas derrotas.  
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.  
Arte não tem pensa:  
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.  
(BARROS, 1996, p. 75).

Talvez o desafio de pensar uma *docência inclusiva* seja, antes de mais nada, dar à docência seu lugar de sentido, longe de expressões retas, de traços acostumados ou de visões estanques e, mais importante, afastada da territorialidade em que políticas educacionais enquadram a docência: docência inclusiva, professor especial, professor especializado...

O que nos incomoda, no entanto, são as linhas que se constroem e incidem na insistente tendência de subjetivação dos sujeitos na escola a partir de suas diferenças e a naturalização das exclusões. Como ressalta Skliar (2014): “Cada vez que alguien dice: ‘es normal’, un fruto se seca y se arroja desde lo alto de un árbol, un niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre” (SKLIAR, 2014, n. p.). Rasgamos, aqui, a rotina do costumeiro e provocamos uma contra afirmativa que interroga: - *Por que tem que ser normal?* Com a intenção de dar continuidade a uma conversa, pensamos a docência sob óticas abertas e passíveis de questionamentos, incoerências e outros limites. Óticas que se apresentem muito hospedadas em encontros. Primeiramente, pensaremos a *docência ignorante* e, em seguida, a *docência responsável*.

### **5.1 *Docência ignorante*: A docência como lugar de inexistência de garantias do aprender**

Jacque Rancière (2020) descreve, no livro *O Mestre Ignorante*, uma aventura intelec-

tual que transgride a lógica tradicional da docência sustentada na noção de transmissão vertical do conhecimento. O ponto central parte do pressuposto de que ninguém conheceria/saberia mais que o outro, mas todos se concebem em conhecimentos sem hierarquização de aprender.

O enredo da narrativa trazida por Jacques Rancière remonta ao enfrentamento ocorrido na França do século XIX quando, na construção de uma Política Educacional, eram expressas duas visões de mundos que defendiam diferentes modelos para a legitimação dessa política. O primeiro modelo, de cunho mais socialista, o sociologismo progressista, defendia que os sistemas educacionais que lidavam com estudantes de classe inferior deveriam ter um ensino adaptado, ou seja, um ensino modificado para que suas realidades não os prejudicassem diante de um ensino classista. O segundo, de ideologia dita republicana, entendia que todos os estudantes deveriam ter o mesmo tipo de ensino.

Dentre esses dois modelos, Joseph Jacotot apresentou-se como voz dissonante, com **a ideia de que o mestre é capaz de ensinar o que ignora**. Dessa consideração assustadora, abre-se um caminho revolucionário na obra de Rancière: a possibilidade de uma docência ignorante, mas ensinante.

A experiência de Jacotot permite tornar esclarecedor tal afirmativa. Joseph Jacotot, ao que podemos ver, era um homem ativamente político, participava de movimentos e eventos de cunho político, além de ser professor e estudante de direito. Diante de um cenário conflitivo e temendo a prisão pelo retorno dos Bourbons, Jacotot se exila na Holanda, em Louvain, e tendo a liberalidade do rei dos Países-Baixos, obtivera o posto de professor em meio período.

Entretanto, havia um artefato que soava como impedimento para que Jacotot pudesse ensinar: entre os alunos, um número significativo ignorava o francês. Frente a esse obstáculo de comunicação junto aos estudantes, Jacotot entende que:

[...] era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma raça comum. Ora, publicara-se em Bruxelas, naquela época, uma edição bilíngue do *Telêmaco*: estava encontrada a coisa comum e, dessa forma. *Telêmaco* ente-ou na vida de Joseph Jacotot. Por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela Tradução, o texto francês. Quando eles haviam atingido a metade do livro primeiro, mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo. Era uma solução de improviso, mas também, em pequena escala, uma experiência filosófica, no gosto daquelas tão apreciadas no Século das Luzes. E Joseph Jacotot, em 1818, permanecia um homem do século passado. (RANCIÈRE, 2020, p. 18).

Jacotot até aquela experiência acreditava que “a grande tarefa do mestre é [seria] transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência.” (RANCIÈRE, 2020, p. 19). Surpreso com a experiência na superação de suas expectati-

vas, ao observar que seus alunos, mesmo que não orientados e instruídos por sua docência, haviam produzido resultados tão bons, ele enxerga aquele evento como algo revolucionário.

A tarefa de caminhar na vida dos aprendizes é a virada de chave dentro dessa composição que reconhece a ignorância como princípio docente. Caminhar, nesse sentido, vincula-se à tarefa de fazer com que quem aprende saiba que é capaz dessa aquisição por seus próprios meios. A liberdade, nesse caminho, germina o enriquecimento na relação mestre-aprendiz a ponto de se contaminarem de suas tarefas, quem é algo deixa de o ser para tornar o outro que antes não poderia ser.

O mestre ignorante, a partir da experiência em Jacotot, permite-nos uma aposta, a de que a docência, enquanto prática inventiva, permite-se a outras formas de ensinar e de aprender... É possível, dessa forma, refletir sobre a *docência inclusiva* como aquela que promove a chance de outros mundos junto aos aprendizes, sem o objetivo de subtraí-los, de classificá-los, de impor modos, de experimentar o conhecimento, de ressignificar a docência como aquela que não se apresenta como detentora do saber, mas como aquela que coloca em cena os aprendizes e com eles aprende.

*Ah! Já íamos nos esquecendo...* Tudo isso se dá por conta do *encontro como potência!* Vinicius de Moraes poetizou e cantou: *A vida é arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida.* Em nada o encontro tem a ver com momentos passageiros e rotineiros. No caso tratado acima, mestre e aprendiz formulam um estranho paradoxo em que encontros se desencontram, papéis se misturam e tomam outros rumos: **DESENCONTROS!**

Permanentemente, pensamos a inclusão atrelada a um emaranhado de acessórios: mediação escolar, currículo adaptado, atividades reduzidas, conteúdos suspensos àquele aprendiz que não tem determinada habilidade... Parte-se sempre de um outro que cabe em nossas expectativas ou julgamentos, se nos vale a reflexão, a docência não dá conta de compor o Outro-estranho em sua completude, tão pouco pode julgar o que ele é capaz ou não de aprender.

## **5.2 Docência responsável: acolhida do Outro a partir da incondicionalidade**

Partindo da *docência ignorante*, rumamos a refletir sobre a *docência responsável*, para tanto, faremos uso de uma bibliografia literária. Referimo-nos à clássica obra de Mary Shelley, *Frankenstein: ou o Prometeu moderno*.

A bibliografia utilizada para explicar as ideias compõe a produção da Editora Excelsior, do ano de 2019, numa tradução de Rafaela Caetano, o texto desse livro é fidedigno à edição de 1831, no entanto, ressaltamos que uma das primeiras publicações ocorreu em 1818.

É importante ressaltar que esse livro compõe de forma inédita a literatura caracterizada de ficção científica e horror.

O texto composto de uma escrita narrada conta, com riqueza de detalhes, a história de Victor Frankenstein a partir do diálogo com o jovem capitão Robert Walton, para quem Victor narra a sua vida. A história do pesquisador Victor, entrelaçada por seu gosto e experimentações científicas, desenha um caminho da glória à desgraça em sua vida. Ao encontrar Victor em uma geleira, Walton, curioso, consegue fazer com que toda trajetória de Victor seja contada e ele narra esse feito em cartas a sua irmã Margareth:

Ontem o estranho me disse: “Você pode facilmente perceber, capitão Walton, que sofri desventuras grandes e sem precedentes. Havia decidido que a lembrança desses males deveria morrer comigo, mas você me convenceu a mudar minha determinação. Você busca conhecimento e sabedoria, como eu busquei uma vez, e espero ardentemente que a satisfação de seus desejos não se torne uma serpente a picá-lo, como aconteceu comigo. (SHELLEY, 2019, p. 44).

Victor Frankenstein nasceu em Genebra por volta do século XVIII, oriundo de uma família rica. Desde muito jovem, demonstrava muito gosto por alquimia, inclusive se aproximando de algumas literaturas que, à época, eram tidas como obsoletas - de alquimistas como Cornelius Agrippa. Ao ficar mais velho e ir para a Universidade de Ingolstadt na Alemanha, ainda muito interessado no mistério da criação, mas freado quanto aos conhecimentos de alquimia que na Universidade era tido como algo ultrapassado, Victor Frankenstein, ainda tomado por aquele desejo que o percebe desde a mais tenra idade, num gosto exacerbado pelas ciências naturais, decide investir e acreditar em sua própria pesquisa.

Colecionei ossos de jazigos e perturbei, com dedos profanos, os tremendos segredos da estrutura humana. Em uma câmara solitária – ou melhor, uma cela – no topo de minha casa e separada de todos os outros apartamentos por uma galeria e uma escada, mantive minha oficina de criação imunda. [...] A sala de dissecação e o matadouro ofereciam muitos dos meus materiais [...] instigado por uma ansiedade que aumentava perpetuamente, levava meu trabalho a uma conclusão. (SHELLEY, 2019, p. 80-81).

E foi assim que Victor Frankenstein contemplou a realização de seus esforços. Trazendo narrativas que ressaltam a surpresa ao dar vida à criatura, assim como alguns traços de sua beleza ao horror de algumas outras características. Anos de estudos e pesquisas, além das buscas por materiais, para assim que criada a sua obra, o fazer sentir invadido de um sentimento de decepção ante à sua criatura, à sua criação. Diante de sua obra, Victor enfatiza que: “[...] incapaz de suportar o aspecto do ser que eu havia criado, saí correndo da sala e andei por muito tempo pelo meu quarto, incapaz de recompor minha mente a fim de dormir. [...]”

(SHELEY, 2019, p. 86).

O enredo de Mary Shelley possui uma singularidade e riqueza no decorrer de toda a literatura; a narrativa não se concluiu no ponto em que descrevemos acima, mas, neste trabalho, é ponto importante a fim de pensarmos humanidade e monstrosidade residida no encontro “humano-monstro” e a *docênciaresponsabilidade*.

Ao perceber o quão horrível é sua criatura, Victor, sem titubear, abandona-o à própria sorte e aquela, sem entender a que se justifica tal fato, percorre os caminhos de seu criador para entender esse porquê e para lhe pedir que faça uma companhia para que ele não fique só, entre outras questões. Estabelecemos, no desenrolar dessas linhas, a relação de docência e de responsabilidade frente à centralidade dessa célebre obra literária de terror.

Em muito, a criatura identifica-se com a relação docente-aprendiz, relação que se dá no cotidiano da sala de aula e que tem por fundamento uma relação de responsabilidade, relação essa que pode se dar com tranquilidade – digamos assim, para tratar dos que aprendem, dos que obedecem a regras e a normas, dos que tiram boas notas, dos que, sob nossos olhos, são normais; no entanto, essa relação tende a se estabelecer em conflito quando o outro entra em cena. Esse outro é tratado por Skliar a partir de uma pedagogia da alteridade, tratando-se de uma pedagogia que vocaliza ao outro seu desejo normativo:

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: "está mal ser o que és", e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: "está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser" — está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc. (SKLIAR, 2003, p. 46).

Parece que Skliar (2003) nos conduz à reflexão de uma pedagogia da alteridade que, antes de mais nada, extirpa o outro e o que ele traz consigo para tê-lo “puro”, essencialmente limpo para recebê-lo na escola: - *Pode vir sim, será muito bem aceito, mas deixe suas estereotipias, hiperfocos, ali fora!* Está tudo bem ser o outro, desde que não interfira sobremaneira na condição ordeira da instituição escolar. É como Skliar (2003) muito bem coloca: “A mesmice da escola proíbe a diferença do outro”. (Skliar, 2003, p. 46)

Chamado a pensar e a provocar professores ao desafio da inclusão de crianças com deficiências e a outras singularidades, o texto Reflexões em torno do sentido da docência frente à diversidade na escola pública do século XXI (RODRIGUES, 2015) inquieta-nos a repensar o compromisso docente no lidar com as questões relacionadas à inclusão neste início de século. O Sentido da Docência desloca-nos a assumir a importância da responsabilidade docente

no contexto da sala de aula do ensino comum, sublinhando a questão pedagógica como fundamento da acolhida à diferença.

A *docênciaresponsabilidade* em nada dialoga com a tentativa de culpabilizar professores ou de direcioná-los discursos que os reduzam no campo da inclusão educativa, mas tenta pensar com e a refletir com questões complexas como as que este trabalho problematiza. Talvez, o caminho seja o de olhar o que as bordas revelam, jamais cair na visão cômoda de individualizar problemas, mas de colocá-los em posição de diálogos.

A docência, em sua prática, nutre-se de uma responsabilidade ética que se faz porque o outro existe, um outro que não é vazio de si, mas tem sonhos e esperanças, exigindo, do educador, amor e atenção à sua prática ao invés de abandono e exclusão.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 1996, p. 19).

Se o desafio do encontro com as diferenças, com as criaturas que trazem consigo particularidades tidas como incomuns, possibilita à docência outras formas de lidar, de olhar, de ensinar, de aprender, não fixadas ao que convencionamos entender por ensinar e aprender em contextos hegemônicos, deixa-nos inertes e desnorteados, por que eles não podem ser o ponto de partida para dar às nossas angústias docentes espaços para perguntar ao outro quais as cicatrizes que de repente ele traz?

Em um dos encontros com a criatura, Victor Frankenstein, tomado de uma fúria, exclama e a ameaça: “Monstro abominável! Demônio que é! As torturas do inferno são uma vingança muito suave para seus crimes. Diabo miserável! Você me condena por tê-lo criado. Venha, então, para que eu possa extinguir a centelha que tão negligentemente lhe concedi.” (SHELLEY, 2019, p. 145). Se as falas furiosas de desprezo e ódio dominavam Victor a ponto

de seguir subtraindo a criatura, esta, por sua vez, implora de seu criador calma e questiona:

– Fique calmo! Peço que me ouça antes de despejar seu ódio em minha cabeça devotada. Já não sofri o suficiente para que você tente aumentar minha tormenta? A vida, embora seja apenas um acúmulo de angústias, é querida para mim, e irei defendê-la [...] Em todo lugar vejo felicidade, da qual sou irrevogavelmente excluído. Eu era benevolente e bom; a infelicidade me tornou um demônio. (SHELLEY, 2019, p. 145-146).

A pedagogia do monstro é fundamentalmente questionadora da diferença como possibilidade de existir, por isso ao indagar sobre o porquê do abandono à criatura que quer, antes de mais nada, ser querida e amada, e não abandonada ao léu e à solidão, o monstro interroga-nos em nossas monstruosidades, sobretudo de abandonar aprendizes com singularidades acentuadas.

## 6 NARRATIVA CARTOGRÁFICA: OU SOBRE UMA DEVIR-METODOLOGIA

Como a foz de um rio – Bernardo se inventa...  
(Barros, 2010, p. 240).

O que nos leva a pesquisar? O que nos leva a entender fenômenos e acontecimentos? E mais, o que nos conduz a entender como entenderam fatos, eventos? Segundo Corazza (2007), “toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é” (CORAZZA, 2007, p. 109). Seria muito pouco justificar o pesquisar por pesquisar, sendo um fim em si mesmo ou não se dotar de qualquer tipo de vaidade para essa prática. A gênese da pesquisa se vale da insatisfação, do incômodo com um saber já dado, dito, normatizado. Situa-se, assim, muito mais numa condição dinâmica, portanto, sempre em um *entre*, o que não se paralisa no já sabido.

Veiga-Neto (2002), valendo-se da metáfora do olhar, compõe em seu trabalho, intitulado *Olhares* alternativas para análises, buscas e práticas docentes que não aquelas atreladas ao pensamento positivista. Os olhos, nas perspectivas pós-modernas, não se fixam em uma perspectiva privilegiada para enxergar e compreender melhor a realidade social, cultural, econômica, entre outras. Para conhecer uma realidade, não há um porto seguro, uma plataforma de segurança na qual a ancoragem é possível para produzir análises, pois “em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 33)

Veiga-Neto (2002) considera que os moldes tradicionais de pesquisa têm por crença a ponderação de que a realidade exterior é passível de acesso através da razão. Diferentemente dessa ideia, assumimos, nesta pesquisa, que a realidade não está dada, mas em constante produção, e os olhares praticam modos de enxergar irreplicáveis.

Diferentes pesquisadores/as têm procurado experimentar conceitos e procedimentos de pesquisas retirados da Filosofia da Diferença, especialmente os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para pesquisar e discutir temas da educação. (...) Desse modo, as pesquisas pós-críticas em educação têm feito o currículo, a pedagogia, o ensino e outras práticas educativas movimentarem-se. Ao “atirar flechas” e realizar investigações que perseguem as condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos, essas pesquisas, por um lado, expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos e, em contrapartida, criam novos sentidos e fazem a educação movimentar-se, “dançar”. (PARAÍSO, 2004, p.295).

Assim, a concepção metodológica que nos permitimos fazer é uma “metodologia efêmera” (FERRAÇO, 2008) que compartilha o diálogo entre dinâmicas que não estão fora do mundo, mas nele em fluxos. Ao destacar uma metodologia efêmera tentando pensar várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano, Ferração (2008), ao operar crítica ao paradigma cartesiano, conta que este nos ensinou a pensar o mundo parecido com um cosmos mecânico, um universo relógio, com materiais rígidos e movimentos predeterminados dentro de tempos e espaços absolutos.

A pesquisa, neste modelo, prima pela captura de um objeto que existe fora do sujeito. O cientista moderno, porque se vê separado do objeto, busca uma teoria (a sua, sujeito) e uma metodologia (a dele, objeto) e, em vão, forja uma união que lhe revele a “verdade objetiva”. Compartimentalização, causalidade, hierarquia, linearidade e determinismo são alguns dos princípios básicos que sustentam os conhecimentos aí construídos. (FERRAÇO, 2008, p. 101).

Uma metodologia efêmera nos dá a pensar outras próximas a essa lógica, metodologias cansadas do fundamento fabril que distancia o pensar do fazer. Aberta. Plural. Dinâmica. Ignorante. Em devir. Inventiva e, ainda assim, uma metodologiacomprometida com a reflexão, com a democracia dos fazeres e saberes.

Costa (2019) nos faz um convite ousado a uma possibilidade de pesquisas dimensionadas em uma grande aventura passível ao contingente, à diversidade, às diferenças e ao imprevisível.

Nosso desafio [...] é desnaturalizar concepções, subverter regras, deixar que os silêncios também falem, aceitar a provisoriedade, a errância, os mistérios, transitar por outras geografias, adentrar as margens. Tudo isso para que seja possível pensar o supostamente impensável, inventar outras narrativas e, sem descuidar das razões e da ética, assumir a pesquisa também como gesto de delicadeza e sensibilidade. (COSTA, 2019, p. 14).

Minaxema, 16 de janeiro de 2022

"Daa tarde, querida Gorthi. Seria possível o envio do Texto..."

A mensagem do dia anterior fora respondida dentro de poucas horas atrás. A professora me justifica um dia depois que o referido texto foi, visto assim por um amigo.

O começo sem justificativa de domínio, parece-se ao começo de uma escrita dentro e chata. Parece não existir sentido, coerência, parece não ver criatividade, tem kerão!

Os pais leem, a cabeça coça... É a música do vizinho questiona: "Para que a gente pode se entender?" Ely (o que equivale a não abstratização, mas as diversas mãos que sustentam esta, canta) precisamos como a professora reconhecer incertezas, apontar fragilidades. A construção do método-ponto em construção do trabalho questiona modos iluministas de o fazer, talvez por isso betomo o caderno e não as telas já formatados em modelos acadêmicos "university". Não para não de fazer-las, mas para tomar fôlego neste espaço em que o método aponta o "erro", os limites de lições são gerados por uma desmedida, uma escrita comada de coerência e que de micismes, mas vinte vezes um outro movimento. Uma escrita-pesquisa leva a uma escrita comada. Uma escrita método a cada diferença. Sem lapsos, falco sem notas, sem preocupações em dogmatizar, metodologia errante, que não se propõe a responder em definitivo. Precisamos) seguir... mesmo comado, mesmo sendo chate. É preciso tratar de pensar o que nomeamos NARROCARTOGRAFIA



Ao pensarmos a *narrativa cartográfica* como possibilidade do aspecto metodológico na construção desta dissertação, enunciaremos uma provocativa forma de *fazerpesquisa* interessada em trazer o que se fabrica no contexto de uma sala de aula junto a um aprendize com autismo, considerando a docência na mediação das relações escolares.

Desenhando um “caminho metodológico”, localizado nas dimensões de pesquisas qualitativas em educação, transitei no território da pesquisa praticando uma narrativa cartográfica. Distantes, no entanto, dos modelos modernos de Ciência que preconizam a classificação, a quantificação, a adoção explicativa dos fenômenos por leis específicas e verdades absolutas, “ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhadados por outros” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 25).

O *entre*, o *meio*, o *rizoma*, sempre supõem o reverso da inércia, da imobilidade, do costumeiro, da igualdade, do padrão. As ciências produzidas nas pesquisas qualitativas não deixam de sê-las [Ciências] simplesmente por acionarem outros movimentos de fazer pesquisa, pelo contrário, esta pesquisa é ciência exatamente por evidenciar a diferença. O crédito, então, nestas pesquisas, está “no potencial dessas pesquisas para desarrumar e desmontar o que já foi pensado na educação e, a partir daí, criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar...” (PARAÍSO, 2012, p. 42).

Nossas investigações, na tentativa de discutirem o objeto desse estudo, têm a pretensão de, pelas abordagens cartográfica e narrativa, multiplicar nossas conexões por meio de vivências, histórias, encontros no calor do cotidiano de uma sala de aula. Ao optar por esse tipo de pesquisa, valemo-nos de Deleuze e Guattari (1995, 1997) como suportes teóricos que trouxeram a cartografia como caminho de pesquisa, junto ao enfoque narrativo com Chaves e Mori (2019), bem como Benjamin (1994).

A cartografiacomo uma forma de estar no percurso da pesquisa tem a proximidade e a participação como características que entendem o processo como um lócus em que nossos esforços podem exercer ofício.

Em suma, a perspectiva metodológica da cartografia visa acompanhar processos, mais do que representar estado de coisas; intervir na realidade, mais do que interpretá-la; montar dispositivos, mais do que atribuir a eles qualquer natureza; dissolver o ponto de vista dos observadores, mais do que centralizar o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. Com esta finalidade, a cartografia se pratica no habitar um território existencial; no cultivo da atenção concentrada, à espreita dos movimentos, processos e intensidades. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 819).

O dicionário on-line de português conceitua a cartografia como a *ciência que analisa a*

*representação plana dos aspectos naturais e artificiais de uma área, tendo em conta a superfície de um planeta, que se subdivide em linhas menores (paralelos e meridianos), com o intuito de avaliar os detalhes com a precisão de uma escala.* Transcendendo o sentido denotativo da cartografia, Deleuze e Guattari roubam esse termo da geografia para pensar:

[...] que se as malhas rizomáticas não possuem profundezas a serem escavadas, são elas, porém, engendradas em linhas de intensidades diversas (biológicas, políticas, linguísticas, econômicas, estéticas, etc.) a indicarem movimentos que traçam um mapa de intensidades e afetos no compor de territórios existenciais [...]. (SIMONINI, 2019, p. 79).

A pesquisa cartográfica pressupõe algumas questões muito peculiares, de modo que não formula regras ou protocolos fixos, não se realiza por meio de aplicações, mas de práticas. A cartografia constitui possibilidade no acompanhamento de processos, ao contrário de buscar pela representação de objetos. Sua preocupação se materializa nas transformações, no acompanhar de fluxos afetivos, políticos, estéticos etc., que ganham forma quando, igualmente, dão forma a diferentes práticas sociais, dentre elas, as docências.

“Cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 11-12) junto do pensamento, do escrever, é muito mais que significar, pois talvez significar reduza, localize o objeto. Pensamos que cartografar é uma tarefa de seguir devires que pedem passagens. Esses últimos, no entanto, não se dimensionam ao acabamento, mas ao capricho que sempre escapa.

Se o *entre* é uma dimensão que sempre está em movimentos, cartografar é fazer companhia a eles, no “acompanhamento de percursos, implicação em processo de produção, conexão de redes ou rizomas.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 10). Há, nesses territórios, a vida; e, na vida, há sempre aberturas, brechas por onde ela engendra, foge e constrói outros possíveis, portanto o território ao qual nos referimos é um território existencial, inventivo e complexo, muito mais que fissurado na representação, mas aberto ao emaranhado de caminhos que se entrecruzam.

Parece-nos que a cartografia como um método subverte o pensamento transcendental, convocando-nos ao pensamento imanente que integra a exterioridade e as forças que nela habitam. Não mais é considerado a dicotomia sujeito e objeto, esses condicionantes são consideravelmente rompidos na cartografia, mas a produção da subjetividade é condição considerada na cartografia, sendo que esta, a todo tempo, é atravessada por potências hegemônicas e movimentos singulares.

De modo geral, a cartografia dispõe a sua produção tendo como objetos principais a

exploração dos “jogos de verdade e de enunciação, jogos de objetivação e subjetivação, modos de sujeição e assujeitamento, produção de corpos morais, sexuais, produtivos, estetizações e produções de si mesmo, formas de resistência, práticas de liberdade” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 56). Ao considerarmos essa premissa, entendemos que o trabalho de uma cartografia sentimental, como o empreendido por Rolnik (2016), toma o termo sentimental no sentido de afeto, cujo objetivo se orienta no traçar diagramas do afetar e ser afetado, como reforçam Prado e Teti (2013).

Assim, cartografar não tem relação apenas com o que condiz com geográfico, mas também com a coisa viva, com o que há de emergente e dissoluto:

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (ROLNIK, 2016, p. 23).

Rolnik (2016) expressa que, antes de mais nada, o cartógrafo é um antropófago, pois, mergulhado nas intensidades temporais que lhes são próprias e com atenção aguçada, a linguagem que encontra devora aquelas que são significativas e possíveis para a composição de cartografias que se fazem necessárias. Aqui, a tarefa do cartógrafo é “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2016, p. 23). O pesquisador não se esconde, mas participa dos processos que acompanha, não é um mero “buscador” de hipóteses, ele opera seguindo as linhas, as tramas, no *entre* ele se entrelaça nos movimentos, por isso segue os ritmos, os fluxos, dança:

O cartógrafo em educação fábula, pinta, borda mundos. Não descreve mundos preexistentes, sugere a invenção de novos mundos para a educação. Faz, em linhas bailarinas da escrita educacional, uma máquina de afectos e perceptos, reinscrição em um império dos sentidos, de sensações e signos. É na escrita que o movimento da pesquisa, finalmente, ganha seu sopro de vida, seu ritmo e sua música. A cartografia nos lembra que a pesquisa em educação tem a função de atualizar a potência de uma vida. Pode-se, realmente, querer mais? (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 176).

O método cartográfico, neste trabalho, aproxima-se e vale-se, também, de uma abordagem metodológica narrativa para seguir as tramas de produções de subjetividades agenciadas na vivência do cotidiano escolar. Narrar, prescindindo de um mero exercício de escrita que se vale por vezes da memória, constitui fundamento construtivo das percepções e dos afetos que dão poesia, singularidade e generosidade à vida; poesia que, também, pode narrar o avesso, o caos e os escombros. Sendo e considerando afetos como produções que se dão nos e

a partir dos encontros, dificilmente sua romantização tem papel enriquecedor quando compreendemos que a vida é sempre um constante vir a ser.

A tarefa narrativa nas pesquisas, ao privilegiar o qualitativo nessa abordagem de investigação, traz à cena “o silêncio do existir e o mistério da palavra” (CHAVES E MORI, 2019, p. 113). Narraré uma atitude cara e enriquecedora, pois rompe com os silenciamentos ensurdecadores e mesmices como modos de fazer pesquisa. O narrador não é alguém à parte ou que apenas transcreve conteúdos, objetos, acontecimentos. Seguindo essa compreensão, cotidiano e pesquisador-narrador não são condições fragmentadas e estanques, do contrário, a narrativa constrói-se no processo da pesquisa

Para o dicionário on-line de português, narrar é *expor as sequências de um fato ou acontecimento real ou imaginário, oralmente ou por escrito, contar, historiar, relatar: narra-va um jogo de futebol; narrou a história da família; no livro, narrei o acidente com todos os detalhes. A esse exercício, atrela-se sempre a subjetividade do pesquisador-narrador (subjetividade plural, pois o narrador sempre narra um mundo a partir dos agenciamentos e das narrativas que o formaram) por condição dessa prática, de modo que o narrador não é alguém distante, mas alguém circunscrito às tramas em que se envolve.*

A constituição da natureza metodológica deste ensaio, valendo-se das narrativas como inspirações que emergem implicações vividas no campo de pesquisa, hospeda redes de intensidades que produzem e compõem mundos preconizando a experiência como acontecimento. Entendemos, como elucidada Jorge Larrosa (2002), que a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, considerando a experiência, requer de nós alguns condicionantes, a saber:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 21).

## 6.1 Entre o caminho da pesquisa e a pesquisa do caminho: um lugar de fala?

Cidadezinha

Cidadezinha cheia de graça...  
Tão pequenina que até causa dó!  
Com seus burricos a pastar na praça...  
Sua igrejinha de uma torre só...  
Nuvens que venham, nuvens e asas,  
Não param nunca nem um segundo...

E fica a torre, sobre as velhas casas,  
 Fica cismando como é vasto o mundo!...  
 Eu que de longe venho perdido,  
 Sem pouso fixo (a triste sina!)  
 Ah, quem me dera ter lá nascido!  
 Lá toda a vida poder morar!  
 Cidadezinha... Tão pequenina  
 Que toda cabe num só olhar...

Mario Quintana

Nossos olhares, na pesquisa em que produzimos, compreendem que as singularidades, as impressões e a aparência têm muito a dizer, não sendo essas simples questões ou artefatos sensocomunizados, mas representações de um mundo que a todo tempo é produzido. O *locus* desta pesquisa insere-se em constantes *modus* de mundos. Os cenários da pesquisa não são prédios ou pessoas imóveis, mas, principalmente, territórios existenciais a ganharem consistência em uma escola de uma cidade pequena.

A grande incidência de encontros em cidades pequenas, portanto, predispõe ao olhar contínuo sobre quem passa. Uma breve mirada abarca um universo de percepções diferenciadas, e quem olha também é visto; aliás, em cidades pequenas não faz muito sentido olhar sem ser visto. Quem caminha pelas ruas e observa os transeuntes não o faz de forma unidirecional, mas busca capturar em seu olhar, o que vê de si, refletido pelo outro. O outro, na cidade pequena, carrega consigo algo das histórias individuais dos demais, e a troca de um olhar entre duas pessoas revela, para ambas, como seus reflexos são produzidos. (LACERDA, 2013, p. 93).

Lacerda (2013) amplifica o que tomaríamos como aparentemente comum nas cidades pequenas: os encontros. Os encontros favorecem os olhares que não se interrompem, mas carregam múltiplas percepções. Nós lançamos olhares sobre os outros e os outros, de forma igual, fazem conosco. As cidades são tramadas em encontros, histórias, significados, fatos e outras construções.

Lacerda (2013) nos leva a entender as cidades pequenas dentro de suas questões problemáticas complexas, como espelhos da realidade do mundo e a relação das singularidades dos acontecimentos desses espaços que podem influenciar os estudos que se produzem naquele espaço. “Os problemas do mundo são encontrados nas cidades pequenas e também o seu contrário, mas há nas cidades pequenas dinâmicas e lógicas que lhes são próprias e que, de alguma forma, poderão interferir junto aos estudos realizados neste lugar.” (LACERDA, 2013, p. 97).

Uma pesquisa que se pretende realizar numa cidade pequena, nada tem a ver com uma pesquisa pequena, no sentido pejorativo e quantitativo. Uma pesquisa pequena germina devires, andanças, complexidades. Assim, entendo que pesquisar em uma escola pequena, na pe-

quena cidade de Miracema/RJ, é também se abrir a mundos plurais e complexos.

## **6.2 Pau que brota, gente que nasce: Entre os esteios e a produção da cidade**

Localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, Miracema, atualmente, é um município pacato do noroeste fluminense. Município com a população estimada em 27.134 segundo o IBGE (2021), tendo como relevância seus prédios e arquiteturas que, a todo tempo, convida-nos a revisitar a história desse pequeno município.

Graças aos esforços de Dona Ermelinda, a história deste município tem sua gênese na primeira metade do século XX, no local onde atualmente se situa a praça que traz consigo seu nome, bem como onde foi construída a capela dedicada ao culto de Santo Antônio.

Segundo a tradição, por volta de 1846, a referida senhora mandou erigir, no local onde atualmente existe a praça que tem seu nome, uma capela dedicada ao culto de Santo Antônio. Era intenção de D. Ermelinda transformar suas propriedades em bens de uma paróquia, que pretendia entregar, mais tarde, a um de seus filhos, de nome Manoel, que concluíra seus estudos em um seminário de Mariana – MG. Prosseguindo com seu intento, a referida senhora doou 25 alqueires de terra, dos 2.000 que possuía, para a formação da futura freguesia de Santo Antônio, posteriormente, Santo Antônio dos Brotos. (SITE PREFEITURA DE MIRACEMA).

O acréscimo ao nome já imposto à freguesia “dos brotos” se dá no contexto de um acontecimento que, popularmente, é demarcado como “milagroso”. A mudança consiste no fato de que entre os esteios sólidos da capelinha construída por Dona Ermelinda terem brotado. A freguesia de Santo Antônio dos Brotos toma outros rumos após tal evento, consistindo na interferência de sua história.

Imagem 5: Capelinha Santo Antônio dos Brotos



Fonte: Quadro Casa de Cultura Melchíades Picanço

Aos mandos de Dona Ermelinda, a capela construída em 1846 carregava consigo uma pretensão: a de que seu filho Manoel a tomasse para si, uma vez que ele estava próximo de terminar seus estudos no Seminário de Mariana em Minas Gerais. O objetivo de Dona Ermelinda frustra-se uma vez que seu filho abandona a carreira eclesiástica e foge com sua namorada.

Em janeiro de 1880, devido ao crescimento populacional, é criado o distrito policial de Santo Antônio dos Brotos. Através da Câmara de Santo Antônio de Pádua, cidade ao qual essa freguesia se torna pertencente em grau de distrito em atendimento à solicitação da comunidade, o governo da província resolveu mudar a denominação Santo Antônio dos Brotos para MIRACEMA em 1883. A cidade possui sua etimologia atrelada ao idioma tupi guarani, a saber: YBIRA (pau, madeira) e CEMA (BROTAR). Por conta da eufonia da palavra, o Dr. Francisco Antunes Ferreira da Luz sugeriu que trocasse o Y por M.

O município logrou prosperidade econômica e social de modo bastante considerável em progresso no século XIX, período em que se torna importante produtora de café, algodão e cana-de-açúcar, delineando indústrias e comércios bastante prósperos. O progresso elevou Miracema à categoria de Município em 7 de novembro de 1935.

A dimensão fugidia presente na conjuntura histórica deste município traz à cena o que se revela nas estrias existenciais de um território, onde transitam composições de verdades reveladoras do que pode o entre. Geografias pequenas podem ser tão representativas que não alcançam nossos óculos embaçados pelo corriqueiro e, naturalizado aos nossos olhos e ouvi-

dos, essas geografias acionam outros movimentos e dinâmicas, em que a vida se vale das brechas para seguir multiplicando.

“A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.” (BARROS, 2008, p. 67). E, talvez, a relação de intimidade que é promovida a partir do lugar que pesquisamos há, sobremaneira, uma transgressão da dimensão adjetiva. Pequena, mas antes entremeada por enormes complexidades, amplos relevos e acidentes existenciais.

Figura 6: Praça Ary Parreira/ Praça das Mães



Fonte: Site<sup>7</sup>

Já não existe mais a capelinha dos brotos, nem sequer vestígios. Onde a cidade nasceu, há um conjunto arquitetônico formado por casarís antigos, 2 praças (uma, inclusive, com o nome da fundadora do município e a outra conhecida como Praça das Mães, com uma bela imagem em bronze de uma mulher acalentando duas crianças, uma sobre seus braços e rosto e a outra em seu colo) e uma imponente Igreja, a primeira matriz da cidade que carrega o nome de Paróquia de Santo Antônio.

A imagem de uma praça com igrejinha, prefeitura, venda e fórum em seu entorno, com pessoas convivendo em um cotidiano repetitivo e estéril, muitas vezes tem servido para sustentar aquilo que se pode compreender por uma cidade pequena. Esta imagem, contudo, não pode mais nos servir, assim como não pode mais oferecer serventia qualquer imagem que coloque o outro em situação de inferioridade em uma relação desigual. (LACERDA, 2014, p. 111).

Lacerda (2014) nos desloca ao pensamento de um objeto de estudo que não se materializa num plano simplificador do real, relegando-o à inércia e à esterilidade. Talvez Lacerda

<sup>7</sup> Imagem retirada de site. Disponível em: <https://bafafa.com.br/turismo/roteiros/miracema-municipio-comemora-85-anos-com-160-imoveis-tombados-pelo-patrimonio-historico>. Acesso em 24 de julho de 2022.

nos põe a pensar que o que é adjetivado por pequena em nossas cidades tramam importâncias e valores que fogem à delimitação geográfica.

A afirmativa de que uma cidade é pequena pode ser verificada em seu território reduzido, bem como a pequena densidade demográfica ou, ainda, em relação ao quantitativo de habitantes, mas jamais a afirmativa de uma cidade pequena pode ser dita quando nossa referência se relaciona ao que é produzido nas relações das pessoas. (Lacerda, 2014).

Nesse sentido, enquanto pesquisadores temos de operar rupturas com modelos de pensamento que enxergam a cidade pequena como lugar de repetição e monotonia. É necessário não mais sucumbirmos à “tendência de nos tornarmos cegos quando estamos dentro do quadro. Uma cegueira que torna difícil perceber as fugas e escapes.” (LACERDA, 2014, p. 92). E, por entender que as fugas e os escapes contribuem muito num pesquisar no *entre*, dando-nos sentidos e ressignificando relações instituídas, investimos na intensidade dos encontros oportunizados nas cidades pequenas como caminho inventivo.

O que nos leva a pesquisar sobre dinâmicas que se dão no interior da sala de aula e trazer a cidade pequena como objeto de estudo para esta pesquisa? Parece existir uma incoerência nisso, não é verdade? Porém, ao entendermos que existe um lugar de onde falamos e esta geografia é produtora de outras relações: escola e cidade articulam-se. O lugar de onde falamos, e que constitui parte de nossas subjetividades, é um lugar que dispõe diariamente de encontros para provocar nossa pesquisa.

[...] O espaço reduzido da pequena cidade, ao favorecer tantos encontros, também permite que possamos nos conhecer uns aos outros e estabelecer relações de proximidade e/ou distanciamentos, tecendo cotidianamente as redes em diversos espaços, entre os quais, a escola. [...] (LACERDA, 2014, p. 52).

Os encontros parecem ser nascedouros de complexos movimentos que não se restringem a lugares ou a instituições, que não se dissociam do que é vivido no cotidiano da cidade ou da escola. Isso porque a proximidade favorece o conhecimento de eventos ocorridos. É possível, assim, que esta pesquisa pule os muros da escola e se colida na missa, no culto ou nos trabalhos do terreiro. Pode ser que esta pesquisa se suje com os sorvetes e pipocas na praça. É possível, ainda, que se esbarre na academia ou no parque ecológico. É possível que esta pesquisa evidencie outras questões nas terapias no NAE, no NAPSE ou nos Conselhos de Classe.

### **6.3 Escola Municipal C. J. B.: Uma pequena escola de uma cidade pequena**

Tudo é vivo e tudo fala, em redor de nós, embora com vida e voz que não são humanas, mas que podemos aprender a escutar, porque muitas vezes essa linguagem secreta ajuda a esclarecer o nosso próprio mistério. (MEIRELES, 1964, p. 35).

O território sob o qual nosso caminhar acompanhará processos e produções trata-se de uma das dezoito unidades escolares do Município de Miracema - RJ, chamada Escola Municipal C. J. B., uma escola pequena do município, situada numa localidade próxima ao centro da cidade, portanto, trata-se de uma escola pública do ensino regular.

A referida escola carrega este nome a partir de uma homenagem de um amigo. Pois bem, a Escola Estadual Capitão João Bueno fora criada no ano de 1965, quando o então Deputado Dr. Sebastião Bruno fez este pedido. O nome da escola é uma homenagem deste último ao seu amigo. As aulas, no entanto, só tiveram seu início no ano de 1966. A municipalização da unidade escolar ocorreu no ano de 2004, quando a Prefeitura Municipal de Miracema assumiu tal administração. (PPP - Escola Municipal C. J. B., 2021) .

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal C. J. B., tramando uma “identidade” que a escola se constrói, sublinha seus praticantes, bem como o público ao qual atende em seu interior:

A Escola Municipalizada C. J. B. atualmente com 229 alunos e 13 professores em sala de aula, recebe alunos provenientes do bairro e da zona rural atendendo alunos da Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental, considerada como educação básica que é aquela que toda pessoa precisa ter para integra-se na dinâmica da sociedade atual e realiza seu potencial humano. (PPP - Escola Municipal C. J. B., 2021) .

Figura 7: Escola Municipal C. J. B.



Fonte: PPP - Escola Municipal C. J. B., 2021

Imersos neste território, valemo-nos de pensar o saber da experiência, enquanto aber-

tura ou possibilidade de que algo nos passe, aconteça ou toque (Larrosa, 2002) no cotidiano escolar desta instituição.

#### **6.4 Habitar o território: O fazerpesquisa “estando juntos”<sup>8</sup>**

As experimentações nesta pesquisa dentro de um território possuem a condição de um intermediário capaz de aguçar e de produzir uma *escritaexperiência* que nos amplie em inventividades, acontecimentos e olhares, sonoridades, sentimentos e outros artefatos. Apostamos que esta *escritaexperiência* possa trazer ao que pesquisamos formas de uma narrativa que trame os deslocamentos dos encontros.

O que se produz no encontro entre um aprendiz com autismo e uma docente? Que mundos são reverberados nessas relações? Quais movimentos se desenham nesses encontros? Quais as dinâmicas eclodem nesse *entre*? Que/Quais bifurcações são evidenciadas como efeito dos encontros neste território de pesquisa? Que deslocamentos são produzidos considerando docente e aprendiz, bem como os demais praticantes deste território?

Imersos no território de pesquisa, a Escola Municipal C. J. B., lançamo-nos ao desafio de *fazerpesquisa* junto ao cotidiano escolar, em específico uma sala de aula da Educação Infantil - Pré Escola, classe essa que, dentre os aprendizes que a compõe, possui uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista: um menino, recém-chegado à cidade. As movimentações que acompanhamos não incidem apenas sobre esse aprendiz, mas também sobre a professora regente da turma e a sua responsabilidade frente às questões do desenvolvimento dessa criança no interior de sua sala e também as tramas enviesadas no cotidiano desta sala de aula que extrapolam esses dois sujeitos (docente e aprendiz).

De tal forma, nossa atividade neste fazer necessitava de instrumentos e abordagens a fim de seguir pistas e movimentações próprias da sala de aula junto da relação docente-aprendiz e aprendiz-docente. Como dar corpo a estes encontros? Junto a esse incômodo, lançamos mão de um caderno cartográfico – o qual construímos uma *Escrita Cartográfica* que, junto da câmera fotográfica, possibilitaram a construção de mapas cotidianos.

Este *fazerpesquisa* se vale de uma pesquisa participante, entendendo-a como sendo uma pesquisa que traz a “possibilidade metodológica de investigar a realidade social. Ela tem como premissa principal a participação do pesquisador no seu objeto de pesquisa e na mudança da realidade pesquisada.” (BARTELMÉBS, 2012, p. 53). Ao narrar os fluxos que com-

---

<sup>8</sup> Pesquisa submetida e aprovada para realização ao Comitê de Ética em Pesquisa inscrita sob o número: 5.552.726. Documento anexado ao final desta pesquisa.

põem uma realidade, colocamo-nos juntos a esses fluxos, no interior das tramas conectivas que se dão no mundo das relações.

Junto desse movimento disparador e dessa ferramenta, acompanhamos as linhas que se produzem na realidade da sala de aula estudada, estando presente junto ao docente e ao aprendiz com autismo durante algumas/alguns semanas/meses nesta classe, abrigados da “rotina” da sala, das proposições pedagógicas que se dão nesse interior e outras.

O mergulho no campo nos deixou encharcados dos acontecimentos que nele emergiram: entrada na escola, fila, oração, hino, acolhida, músicas, atividade do dia, recreio, saída... Dentro dessas dinâmicas, que são muito próprias da rotina escolar, não nos apresentamos como observadores que, a distância, concluir algo de um fenômeno social. Tão pouco nosso objetivo foi trazer algo a fim de representá-lo, no entanto estamos misturados nas relações que se estabelecem neste cotidiano, mapeando mundos que se constroem entre docente e aprendiz na sala de aula.

O movimento posterior desta pesquisa produziu uma *escritaexperiência* que evidencia documentos, arquivos, imagens, proposições pedagógicas e outras movimentações que retrata a configuração de mobilizações da instituição no tocante a aspectos inclusivos.

A *escritaexperiência* é um convite à apreciação dos dispositivos que colaboram e/ou enriquecem as geografias que são desenhadas na sala de aula. Escrever a partir da experiência não é uma escrita sobre algo ou que submeta um objeto, mas é uma escrita que se pretendeu como afirmativa que permitisse que a vida (compreendida como redes de relações a oportunizar territórios existenciais e as consequentes produções de sentido) fosse cartografada no se fazer de uma sala de aula e de uma escola.

Essas pretensões de *fazerpesquisa* em nada materializam caminhos fechados e verdades que se findam em si mesmo, tendo sofrido alterações a partir dos trajetos desta pesquisa - uma vez que esta ainda se produz. Caminhar em pesquisa, seguindo linhas em fluxos que não se agenciam em estruturas universais, é uma premissa no estudo da diferença. Dessa forma, à geografia que nos tem sido apresentada, seguimos conexões, transpondo-as em *escritasexperiências* a fim de indicar os efeitos que os encontros ativaram.

## 7 DESDE A EXPERIÊNCIA, CARTOGRAFAR!<sup>9</sup>

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

O mundo é uma partilha de vidas, por isso, existimos em coexistência. A alteridade, como fundamento reflexivo na produção desvelada nestas letras, figura o *Outro* enquanto praticante num caminho sempre em potencial, sempre em construção, tramado em contextos sociais, econômicos, políticos etc.

Thomas Stearns Eliot, um poeta inglês, ao construir seu poema “*A Terra Devastada*”, faz erguer uma questão:

Quem é o outro que sempre anda a teu lado?

Quando somos, somos dois apenas, lado a lado,

Mas se ergo os olhos e diviso a branca estrada

Há sempre um outro que a teu lado vaga

A esgueirar-se envolto sob um manto escuro, encapuzado

Não sei se de homem ou de mulher se trata

- Mas quem é esse que te segue do outro lado? (ELIOT, 1999, p. 47).

Por mais que essa interrogativa contextualize o formato do texto em que este outro é alguém desconhecido, indeterminado ou oculto, acho interessante duas questões: primeira, a de que a pergunta não é direcionada a este outro; e a segunda, a tutela sobre este outro. Faço essas provocações iniciais a fim de trazer imagens que cartografamos no campo de investigação no processo de encontro com a docente e um aprendiz com transtorno do espectro autista, bem como as redes que conectam esses sujeitos. Redes essas de afetos que solici-

---

<sup>9</sup> Ao iniciar a *experiência escrita*, demarco que os afetos em pesquisa no cotidiano não se iniciam de modo direto em sala de aula junto a professora e a criança com autismo. Durante os primeiros encontros no “chão da escola”, perambulei por entre os espaços que estavam ao redor da escola, ou seja, fora dela, observei as diversas pessoas que faziam parte daquela escola, sendo assim os funcionários e aprendizes, esbarrei em realidades que não as específicas desta pesquisa: Fiz favores, brinquei com as crianças, tomei café na sala dos professores, fiz a refeição com as crianças, visitei a biblioteca, a sala de recursos, entre outros. Antes de estar em pesquisa, eu tentei desfigurar a figura de um pesquisador no sentido mais tradicional da palavra, até então cartografar a sala de aula e as relações entre docente e aprendiz com autismo.

tam caminhos em que não há certificações ou contextos predeterminados; e tal como a vida em suas indigências, nossas observações do mundo se estabelecem como partes de um contexto, de uma história, de uma vida ou de um encontro, como os que acompanhamos na escola pesquisada.

### 7.1 Da imagem “inicial”

*- Reforma da cozinha - RUÍDOS!*

*[...] A orientadora pedagógica e a diretora me trazem questões um pouco delicadas da escola... A professora Maria Teresa, ao passar pela janela que está no caminho de sua sala, me cumprimenta e eu a questiono: Posso ficar em sua sala hoje? Ela responde positivamente e ressalta que dentro de poucos minutos irá para sala. [Escritas Cartográficas, 29 de julho de 2022]*

Esse encontro com Maria Teresa não se deu no interior da sala de aula, mas no pátio da escola, em seu corredor. Poucos minutos após a passagem da professora pela janela, a pedagoga da instituição passa com Gael (nome fictício). A pedagoga cobriu os ouvidos do menino com as mãos dela, e ele, com os olhos apertados, evidenciava no corpo um desconforto por conta do ruído excessivo em função da reforma da cozinha da escola.

A primeira cena de minha pesquisa abre-se a dizer dessas duas expressões: docente e aprendiz. A docente carregando bolsas, papéis, óculos e pressa; o discente, de mochila, evidenciando dores, uniforme... Aqui, apresento-me a conhecer os mundos que essas duas condições em que acompanhei durante o processo da pesquisa: *Umdevirencontro!*

### 7.2 Maria Teresa e Gael<sup>10</sup>: Composições, Mundos e Singularidades?

Maria Teresa é a professora regente da turma pesquisada; uma professora muito simpática e engraçada. Mulher alta, preta, muito vaidosa, voz potente. Maria Teresa é a professora da turminha da Educação Infantil - Pré-escola, com a nomenclatura de Pré-II na instituição em que pesquisei. Gosta de conversar e partilhar as suas experiências, bem como as suas atividades! Quando no início da pesquisa, Maria Teresa havia chegado há alguns meses à turma, substituindo uma professora que necessitou tirar licença por questões pessoais. Mas parecia que a turma já era dela desde o início do ano, tamanha interação e carinho que lançava às cri-

---

<sup>10</sup> Esclareço que, na intenção de preservar os dois sujeitos da pesquisa, os nomes atribuídos a ambos são fictícios.

anças. Maria Teresa não era uma professora iniciante; já possuía cerca de 30 anos de trabalho em docência (inclusive aposentada em uma matrícula), sempre se concentrava na Educação Infantil desde a sua chegada na educação do município.

Na turma de Maria Teresa tinha de tudo um pouco: duas gêmeas muito irreverentes e com personalidades fortes; meu sobrinho, um moleque muito falante; um menino que sentava na cadeira da frente e copiava de cabeça pra baixo e de trás pra frente; um menino que transformava em piadas tudo que os colegas e a professora falavam...Enfim, era uma turma muito diversificada. Dentro dessa diversidade, Gael era um menino diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista a se compor na dinâmica daquela sala.

Gael é um aluno do Pré-II – portanto, um aluno da Educação Infantil – tinha 5 anos quando a pesquisa se iniciou e estudava desde o final do ano de 2021 naquela mesma unidade escolar. Junto com a sua família, ele chegou à cidade no mesmo período supracitado. Possuía, na sala, uma mediadora escolar, profissional que, visivelmente, estabelecia uma forte conexão com Gael, um menino que parecia gostar de correr em sala de aula, com seu olhar aparentemente vago, corpo pequeno e desconjuntado. Das muitas estereotípias que caracterizam algumas pessoas com TEA, havia uma que assustava aqueles que com ele conviviam: enquanto uma de suas mãos produzia balanços descompassados, a outra, posta na altura dos ombros e pescoço, desferia socos sobre si, em uma atitude de autoagressão. Outras características do TEA que o acompanhavam, era andar, por vezes, na ponta dos pés, promoção de gritos repentinos e agudos, misturados com choros e sorrisos, além da já citada sensibilidade a sons altos. Eu mesmo, em minhas escritas cartográficas, grafiei que:

*- Aniversário de Lia*

*As primeiras percepções acerca de Gael é que este tem marcas acentuadas em seu desenvolvimento: estereotípias, dinâmicas autoagressivas, vacância na fala (linguagem oral), postura que a todo tempo estrutura-se por um vagar sem sentido, produções de gritos, bem como outros. Gael é um menino com autismo caracterizado por seus vários comportamentos estranhos. [Escritas cartográficas, 05 de agosto de 2022]*

O que mais desvelar sobre uma docência e um aprendiz com autismo na sala de aula? O que além de docência e aprendiz este cotidiano ensinante/aprendente desenha? Que pistas acompanhamos nessa produção de escolas desde um espaço minúsculo?

### **7.3 Docente e aprendiz!**

Parece que os termos professor e aluno trazem, junto de si, uma avalanche de signifi-

cados e sentidos, e dessas entidades emanam campos de modos de relação que se situam (historicamente) a partir de uma verticalidade. Pensar em modos de relação professor-aluno é compreender a configuração de hegemonia de uma parte para a outra, no encontro cotidiano, dentro do espaço que convencionalmente nomeamos escola. Se o imaginário social sustenta significações de autoridade que se fazem hegemônicas na interação dessas entidades, tais significações se aprofundam quando o aluno também é habitado por alguma diferença acentuada e evidente.

Tenho dificuldade de escrever sobre esta relação e não pensar e revisitar minha trajetória de professor quando, ao encontro com os discentes, compreendi que a minha docência era campo de poder, era espaço de dedo apontado, de mandos e atribuições de ordens. Por professor e aluno, sempre tive dificuldade com a construção de dinâmicas de comunhão de ambos, sempre entendi que as tensões desse enredo determinavam uma relação que estabelece constantes modos de conflitos que pode, por vezes, assumir dificuldade em aproximar tais sujeitos.

Ao acompanhar a relação que Gael e a Maria Teresa produziam diariamente, observei que as redes e conexões que os atravessavam se dava com encontros pacíficos. Talvez pela intensidade dos encontros numa sala de aula de crianças pequenas, eu enxergava uma produção de autoridade que era comunhão de corpos, de aprendizagens, de olhares, uma espécie de controle que não reclamava cetros e cátedras, mas proximidades e compreensões.

*- Reforma da cozinha – Ruídos*

*Em um desses encontros, a professora toma para si um livro e anuncia às crianças que este será compartilhado e para que eles seguissem o enredo apresentado pelo livro. Prontamente, todos/as se atentam para ouvi-lo. Gael, que corria na sala e fazia suas graças, abandona inclusive suas reiteradas repetições estereotipadas e senta na mesa de uma colega. A professora olha para a mediadora e, com tom de muita simpatia, diz: - “Olha só o Gael!”. Olhando para o garoto, ela diz: “Menino, aí não é lugar de sentar, desce!”. Ele não desceu e ainda deu um sorrisinho e a história do livro seguiu...[Escritas Cartográficas, 29 de julho de 2022]*

A relação entre docente e aprendiz, naquela cena, sinalizava paramim a potência dos encontros; não dos encontros em que o Deus-Professor sancionaria mandatos, inclusive reprimindo o sentar na mesa, mas a de compreensão que a diferença do outro não suporta o vazio de delegações. A professora poderia fazer daquele movimento um problema enorme, por exemplo, paralisando de vez sua contação de história até que Gael descesse da mesa, mas não o fez. A professora preferiu transformar aquele comportamento em um lugar em que a expressão de diferença se construísse em outro movimento de se escutar a história narrada;

que se construísse prazer em ouvir histórias sentado em uma mesa. Esta cena é ilustrativa do ativar de singularidades que se abrem a perspectivas na relação professor-aluno que se costumaram em molecagem, estereotípias e vontades.

Em minha inserção dentro da sala de aula de Gael, senti a relação da professora com a turma em gerale com Gael em particular, como sendo uma relação pacífica, pois era constantemente marcada por atitudes de acolhimento e colaboração. Julguei, inicialmente, que ela estivesse circunscrita desse modo por conta da minha presença naquele espaço. Eu era um corpo incomum que poderia, inclusive, ser compreendido como sendo uma espécie de fiscalizador da inclusão, uma vez que, antes do início da presente pesquisa, estava sempre naquela escola para tratar desses assuntos.

Penso que Maria Teresa não me associou à figura de um “corpo-pesquisador” no interior de sua sala, mas muito mais a um “corpo-trabalhador” que estava imerso em questões que envolviam crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e outras questões. De minhas visitas às escolas, os tensionamentos eram efeitos, sobretudo, das demandas a mim direcionadas, com relação a casos graves e bastante delicados que a escola recepcionava. Em minha imersão no cotidiano da escola pesquisada, eu era convidado a participar em mediação de conflitos, elaboração de outros caminhos, proposições curriculares outras, mediação escolar... Eram fazeres, ali, em que eu estava emprestando meu corpo à negociação de mundos tensionados em suas diferenças e negociações inclusivas.

Já nos encontros em sua sala, era visível a movimentação de Maria Teresa para mostrar a mim seu trabalho, sua forma de apresentar às crianças o currículo escolar. Recordo que, ao chegar à sala de aula, apresentei-me a Maria Teresa ressaltando que não estava ali para fiscalizar seu trabalho, senão para acompanhar o que eles produziam em sala. Desde então, a professora me deixou bem livre em minhas movimentações pela sala e, por vezes, solicitava minha ajuda nas questões de atividades mais complexas à turma em meio à insegurança dos alunos. Fato é que, desde minha entrada em sua sala, eu não fiquei sem uma função a desempenhar. Os próprios alunos iam à minha mesa para pedir ajuda, contar suas histórias, questionar minha presença ou mesmo conversar fiado.

#### **7.4 Da sala de aula: rotina!**

Em geral, é bem comum que a dinâmica diária nas salas de aula, sobretudo naquelas que se dedicam à Educação Infantil, sejam construídas dentro de rotinas bastante demarcadas: posturas, horários, mandatos, enfim... A rotina, no trabalho com crianças pequenas, é enten-

dida, segundo Barbosa (2006, p. 201), como:

[...] uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas.

O Ministério da Educação, em documento produzido em 2013, tematiza o papel dessa rotina ao considerar que:

É necessário estabelecer uma rotina nas creches e pré-escolas? Como deve ser essa rotina? A rotina é a estrutura do cotidiano em creches e pré-escolas. São práticas educativas previamente definidas e planejadas pelo professor (a) para o trabalho com as crianças. É importante que sejam planejadas para assegurar a qualidade e acolher as novidades. É da autonomia da instituição definir as rotinas. As práticas pedagógicas devem ter estruturas diferenciadas, pois as necessidades e possibilidades dos grupos são diferentes, ainda que dentro de uma mesma instituição. (BRASIL, 2013, p. 14).

As rotinas na sala de aula de Maria Teresa e Gael eram bem demarcadas. Por elas, era possível entender o tempo a partir das sequências de acontecimentos. Existia um ponto de partida, que se iniciava no pátio da escola, com a fila e a oração, e se desenvolvia em sala de aula. Todos eram convidados a estarem imersos na rotina e, por vezes, aquilo se tornava tão mecânico que as respostas das crianças eram automáticas e previsíveis.

Figura 8: Régua e o alfabeto



Fonte: Arquivo Pessoal

Fixo esta imagem, pois ela condensa a representatividade do aspecto rotineiro da sala de aula em que cartografamos. Nessa, a partir das vocalizações destas letras do alfabeto, a turma, como um grande coral, recita-as em entonação e melodia.

Depois que todos/as os/as alunos/as tomavam seus assentos e organizavam seus materiais, a professora fazia um convite às musiquinhas (melodias musicadas com finalidade de introduzir às crianças os cenários pedagógicos do dia): “Bom dia!”, “Cabeça, ombro, joelho e pé”, dentre outras. A canção anteriormente citada, era a que mais deixava Gael feliz, inclusive, ele fazia as coreografias enquanto cantava. Depois de todo o canto, a professora pegava sua régua e indicava as letras do alfabeto, os/as alunos/as de pronto reproduziam as letras; e quando alguém confundia ou errava as letras, a professora pedia para que eles repetissem. Ao final da recitação do alfabeto, ela questionava quais eram as vogais e as consoantes. Posteriormente a isso, a professora questionava os/as alunos/as acerca do tempo, das condições climáticas do dia, passando, então, para os números e as suas respectivas quantidades. Depois passava ao questionamento das formas geométricas e, por fim, apresentava aos alunos/as as proposições pedagógicas em atividades que sempre se iniciavam com uma tarefa de folha e depois com uma atividade manual (massinha, recorte de papéis, pinturas, desenho livre, entre outros). Depois desses momentos, o recreio era a outra prática vivida na escola e, por fim, a espera para retornar para casa.

De alguma forma, a construção de um território acompanhado pela repetição faz-se muito em função de dispositivos institucionais, componentes um tanto que expressivos em hegemonias que articulam o *fazer* em sala de aula. Ao dizer isso, tomo nessas escritas uma cena.

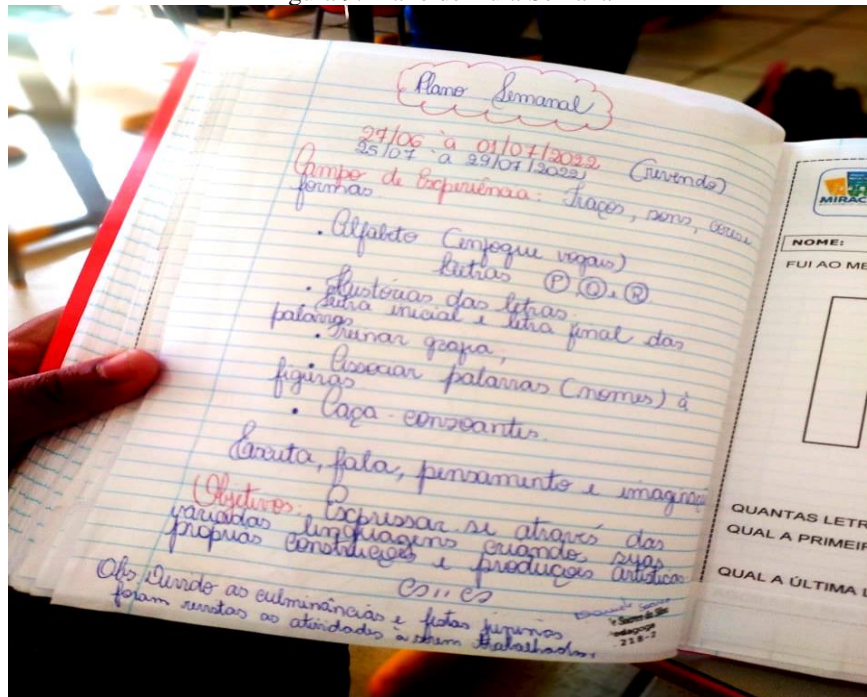
*- Reforma da cozinha - RUÍDOS*

*Era muito comum que ao oferecer as atividades de folha aos/as alunos/as, Maria Teresa também me disponibilizasse alguma, ora me apresentando espontaneamente, ora questionando se eu tinha interesse nestas. Por vezes, ela oferecia apostilas de atividades para mim; em outros momentos eu mesmo pedia a ela. Eram atividades bem interessantes, diretas, sem figuras excessivas, com uma impressão bem feita. Os laços entre mim e a professora eram a cada encontro mais estreitados. Ela partilhava diversas questões comigo: dizia que sua neta de 4 anos estava lendo as primeiras palavras, mostrava os vídeos de Gael em seus atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais, perguntava como eu estava na escola que recentemente havia começado a trabalhar, entre outras questões. Certo dia, ela me apresentou seu “Caderno de Planejamento Semanal”; achei interessante aquele movimento, apesar de não compreendê-lo por completo. Imaginei que ela pudesse me associar a uma espécie de corpo fiscalizador de seu trabalho que, ao enxergar o mínimo deslize, aplicaria possibilidades de crítica, ou então, pelo estreitamento de nossas relações na escola, seria algo sem tanta intenção de apresentar seu trabalho para um olhar soberano.[Escritas Cartográficas, 29 de*

julho de 2022)

Que território poderia ser erguido no interior de uma sala de aula com uma professora que demonstrava muita tranquilidade em sua docência e que se valia de um documento construído por si (o Plano de Aula Semanal) para organizar sua rotina em sala de aula? Quais mapas possíveis seriam construídos na proposição daqueles conteúdos?

Figura 9: Plano de Aula Semanal



Fonte: Arquivo Pessoal

Neste planejamento semanal da professora, três questões me chamaram atenção, a saber: 1. As inscrições produzidas nele se fundamentam nas prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC; 2. O plano é demarcado como uma revisão; e, por fim, 3. Ao final existe um carimbo com a assinatura da pedagoga.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que propõe, a partir de uma organização sequencial, saberes acadêmicos dentro dos mais variados níveis e etapas da educação básica. Trata-se, assim, de um documento curricular de natureza prescritiva a conformar um modelo de mundo nas escolas deste país. As primeiras páginas desse documento ressaltam que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter **normativo** que define o conjunto **orgânico e progressivo** de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação

(PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 9).

Percebi, porém, que aquele Plano Semanal nos moldes da BNCC não aprisionava a professora, sendo que parecia que ela não seguia de modo litúrgico tais implicações curriculares.

Das muitas vezes que eu observei sua atuação ao propor uma atividade, era muito comum que Maria Teresa somente indicasse as intenções da atividade e, por sua vez, as crianças construíssem tranquilamente, autonomamente a tarefa. Existiam alguns alunos/as – entre eles o próprio Gael – que até expressavam alguma dificuldade em executar o que era proposto, mas não deixavam de fazê-las. E, especialmente no caso de Gael, ele sempre arrumava um jeito de não fazer toda a atividade. Mas era muito visível que todas as atividades tinham seu nome, de modo que era um cuidado da professora com ele. Mesmo que ele não tivesse condições de fazer, sobretudo pelo seu empobrecimento motor, as atividades dele eram demarcadas como suas. Ao início das orientações para o manejo das atividades, eu percebia que as atividades de Gael não eram diferentes daquelas que a professora trazia para os demais. Somente depois de as atividades apresentadas e por Gael negadas, é que eram propostas outras atividades ao menino.

Gael era um moleque esperto. Frente a atividades que ele vivenciava como muito exigentes, a criança criava espaços de fuga para não realizar as atividades que a professora apresentava à turma. Procurava, assim, lançar-se a outros fazeres que não respondiam às rotinas propostas. Em dois momentos muito distintos, essas cenas têm palpabilidade.

A primeira cena se passa na recepção das crianças na escola. Gael havia chegado atrasado após todos já estarem na fila. Ele, então, direcionou-se ao último lugar de sua fileira, mas não ficou ali muito tempo, deixando sua mochila ao lado da fila e produzindo uma correria. Entre aquela correria, Gael fazia saltos e giros no ar que se somavam àquela movimentação. Eu via aqueles movimentos como sendo um tanto perigosos, mas ele aparentava felicidade.

Figura 10: A fila



Fonte: Arquivo Pessoal

A segunda cena - mais relacionada ao campo da sala de aula junto com sua professora, ilustra Gael frente a uma proposta de atividade e a sua constante negação diante do que lhe era colocado.

*Vai ter avaliação este mês!*

*[...] Gael chegou há um pouco na sala, aparentando alguma resistência, mas a professora entoou sabiamente uma música e rapidamente ele entra. Aparentou estar um pouco quieto hoje. Pegou o livro-brinquedo da Pepa e sentou-se... [...] Em um outro momento - apresentação de propostas de atividades - depois de oferecer bastante resistência Gael se senta em sua cadeira para realizar as tarefas. [Escritas Cartográficas, M. 08 de setembro de 2022]*

Ao lançar uma música à turma, a professora conduz naturalmente Gael à sala de aula. Uma música de acolhida, que Gael gosta muito, mistura palmas, batidas dos pés nos chão, gritos, sorrisos entre outros. Uma simples música fez o menino ficar em sala até que a professora de AEE o chamasse. A professora estabelecia estratégias para que Gael estivesse e permanecesse naquele espaço, considerando suas particularidades, sobretudo sua necessidade de estar em companhia de si mesmo a fim de organizar no mundo, fosse através de seus gritos, seus giros e outros comportamentos.

Um dia após o feriado escolar, por ocasião das comemorações da Independência do Brasil, as tarefas de sala de aula eram sobre o país: Hino Nacional, Bandeira, Histórias sobre a independência do Brasil de Portugal, entre outras. Era uma aula que envolvia artes, pintura, histórias. Na última atividade antes do recreio, Gael novamente resistiu. Tentou correr pela sala, chorou, levantou-se da cadeira. Lia e Maria Teresa entendiam que ele estava cansado e cheio de estímulos, uma vez que toda a turma estava muito agitada. A atividade em específico era exigente. Partia do nome “BRASIL”, para explorar questões como primeira e última letra, quantidade de letras, vogais e consoantes. Era uma atividade complexa para Gael, ele conse-

guiria fazer, mas naquele dia, além de ter chegado relutante, já havia produzido muitas das propostas pela professora. Desta vez, a professora orientou Lia que o levasse para caminhar no pátio. Assim que voltou, ele se sentou à sua mesa e pediu seu suco, realizando, posteriormente, a atividade.

Entendo que, por mais complexa ou simples que fosse a atividade, se Gael estivesse nervoso, ansioso ou muito alegre, recursos e meios para levá-lo à realização das tarefas seriam intermediários para a concretização do que a professora proporia. Do contrário, teríamos um espaço conflituoso e desnecessário.

Na construção de dinâmicas adaptativas e na tentativa de acompanhar os ritmos de Gael, ele tinha diversas atividades em uma pasta separada com seu nome no armário de Maria Teresa. Muitas dessas atividades faziam parte daquelas que ele não havia conseguido concluir junto de seus colegas, atividades de reforço, entre outras. Muito em função da compreensão das singularidades de Gael, Maria Teresa flexibilizava questões do cotidiano da sala de aula, sinalizando e orientando ações e atividades com materiais concretos junto a Gael, ao invés de, simplesmente, apresentar atividades impressas que a ele eram enfadonhas. Era um contínuo processo no exercício de assumir Gael em sua singularidade e não apenas como alguém “portador” de um diagnóstico.

Figura 11: Atividades e Gael



Fonte: Arquivo Pessoal

Transcendendo o pensamento de um ensino unificado, mas antes uma escola que tenha por principal função ensinar o que fora construído pelo ser humano no decorrer das diversida-

des de seu processo social, pontuo que se proliferam e se bifurcam modos muito diferentes de escolas. A liberdade de Gael, o acolhimento dos outros alunos a ele, a abertura à questão da inclusão por parte da mediadora, a docência em questão que não enxerga aquela criança com dificuldade ou como problemática. Escolas são produzidas a partir de um devireencontro que transborda em outros encontros, em outros sujeitos e *saberesfazeres*.

Assim, na pequena sala de aula, numa pequena cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, entrecruzam docência, aprendizes, mediadora e pesquisador em movimentos singulares onde a vida em questão se afirma nos caminhos em que aprender parece ser uma viagem particular em que cada um desses praticantes teria a produção de um sentido a dar a essa paisagem, numa apreciação dos cheiros e sons dos desafios deste trânsito...

Gael é partícipe e produtor de um mundo. Um ser humano transbordante de energias. Com uma comunicação limitada no aspecto da fala, ele inventava um mundo. Inventava um outro tempo desde sua chegada para sua entrada e recepção, novas rotinas de alimentação e higiene, compondo igualmente modos inéditos de se usar a sala. Que aprendiz é este que até histórias pode ouvir sentado em uma mesa? E mais, quem é este menino que tira sorriso das pessoas sem sequer abrir a boca?

Narrativa sempre difícil é a de construir um dia em que Gael se alimentou das rotinas instituídas pela escola. Entrada, aulas, recreio e despedida... Sua entrada na escola já denota seu modo hiperativo de estar no mundo. Não fica na fila... Tampouco toma o café... Já se direciona à sala de Atendimento Educacional Especializado. Lá elabora proposições específicas de aprender estruturadas pela professora. Das vezes que o acompanhei, observei que não oferece tanta resistência na execução do que lhe é apresentado, no entanto, se a natureza das atividades fosse motora, Gael entendia que não era tão bom e que possuía muitas limitações: movimentos de pinça, amassos, recortes, eram tarefas muito difíceis para ele, mas, ainda assim, ele fazia até o momento em que apresentava cansaço. Ao retornar à sala, muitas das vezes fazia as tarefas, outras vezes corria durante grande parte da aula, vigiava a tarefa dos outros, rabiscava a lousa. Apesar de não se alimentar na escola, ele sempre levava seu lanche e sua mamadeira grande azul com suco, que tinha cheiro de abacaxi. Devia ser um dos seus preferidos. Era comum ausências das aulas por conta de questões de sua saúde ou mesmo pela sua rotina terapêutica.

Entre um ensinante e um aprendiz com autismo, cabe nossa análise frente ao instituído numa instituição fortemente marcada pela permanente mutabilidade e formatação de subjetivações. Gael encontra-se em uma outra dimensão de existência que não as que convencionalmente acostumamos a ver, lidar. Ele é uma criança que, dentro das prescrições curriculares e

exigências institucionais escolares, talvez se situe em outras dimensões do aprender e, conseqüentemente, do que se pode ensinar, sendo um potencial objeto de marginalização pelo sistema educacional. Sendo encontrado por uma professora muito alegre, paciente e despojada que o deixa livre à medida de suas capacidades e de necessidades próprias.

## 8 GAEL: QUANDO A DIFERENÇA DIFERE-SE

A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere. (SILVA, 2002, p. 66).

Sinto necessidade de trazer a esta *escritaexperiência* as questões que me atravessam frente aos olhares, aos sentidos e aos fazeres inerentes à relação cotidiana com o menino Gael, sob a perspectiva de seguir as redes que indicam a multiplicidade que afeta esta criança diagnosticada com transtorno do espectro autista.

A diferença, enquanto multiplicidade, não advoga coisa alguma, mas produz-se, cria-se, inventa-se, agencia-se: DIFERE-SE, desrespeitosamente como afirma Tomaz da Tadeu da Silva (2002) ao nos forçar o pensar sob os signos das impertinências próprias da diferença. A diferença, como devir, desloca-nos, provoca-nos, faz com que revisitemos nossas ignorâncias e ciosidades.

Pois por diferença, não me refiro, aqui, ao elencar de rótulos: Autista, Cego, Surdo, Preto, Branco, Viúvo, Estranho, Mulher, Esquizofrênico... Dessas identificações, adensam-se implicações que se inscrevem em nosso imaginário acerca desses grupos, um rótulo, quase que natural, vinculado aos dispositivos identitários próprios das naturezas supracitadas, mas parece que a vida, enquanto diferença, não preenche em totalidade modos e formas absolutos de definições desta.

A presença de Gael, na escola, tensionava essa relação entre identidade e diferença, uma vez que as identidades demandam a construção de territórios, enquanto as diferenças dizem respeito ao acompanhar a produção de encontros, agenciamentos, conexões que abrem a novidades expressivas que podem vir a desorganizar as territorialidades estabelecidas. Assim, mais do que localizar Gael como sendo uma expressão diferente dentro do território identitário da escola, nosso investimento, nesta pesquisa, foi tentar compreender como a presença de Gael ativa diferenças, novos arranjos, outras potências no cotidiano escolar. Uma presença que, potencialmente, produziria tensões como efeitos em um espaço que demanda condicionantes da normatividade: de se comportar, de aprender, de ser, de se afetar...

Nesse campo reflexivo, a identidade parece produzir, na escola, uma interpelação à recepção de um corpo autista. O elemento desviante do sujeito passa, então, sob o risco de ter que receber um aval a produzir “condições” para estar na escola.

- *Aniversário de Lia*

[...] *Ao observarem minha chegada, Orientadora e Pedagoga me solicitaram para falar exatamente de Gael, aluno de Maria Teresa, o menino com autismo. Reclamaram a neces-*

*sidade de terapias, uma vez que Gael havia sido encaminhado no final de 2021 para o dispositivo de saúde que é responsável para atendimento ao público-alvo da Educação Especial e, até a presente data, ele não estaria frequentando o núcleo. Segundo elas, o menino estava muito agressivo com ele mesmo e, ao ressaltar esse aspecto, a orientadora produziu uma relação comparativa com um outro menino com autismo na escola, com diversos comprometimentos (cognitivo, linguístico, motor, entre outros), sendo um desafio para a escola, sobretudo no aspecto da agressividade. [Escritas Cartográficas, 05 de agosto de 2022]*

Expresso minha dificuldade de acompanhar os caminhos no *ethos* deste trabalho, vide as múltiplas reverberações e acontecimentos no cotidiano escolar que é atravessado pelas relações professor-aluno, vide a minha posição de tocar essas realidades, que não se replicam, e não cumprir um mandato moralizador. O relato acima é um desses complexos eventos em que este pesquisador se apresenta vulnerável e temeroso. De toda forma, vejo que a diferença do diferente, na escola, assume um lugar tensionado por uma presença que se apresenta e se manifesta no alvorecer do que assusta a normalidade. Gael, em suas produções de existência, ativa estranhamentos a tal ponto que a escola se vê na posição de, mais uma vez, comparecer como norma e ativar recursos de normalização para tentar sanar um “problema”.

Gael, ao apresentar-se e, mais que isso, ao existir e produzir existência na escola, abala suas raízes históricas engendradas em grande parte por modos institucionais de produção. Digo isso, sobretudo, considerando ordenações erguidas historicamente nas instituições escolares com seus regimes disciplinares e outras lógicas que apregoam conservações construídas e tornadas tantas vezes intocáveis. Nesse espaço de inquietações, a escola pesquisada enxerga, no interior de instituições terapêuticas, caminhos para “dar conta” das expressões e manifestações comportamentais de Gael.

*- Aniversário de Lia*

*Ele é um menino autista. Como pode ficar sem terapias? Sem tratamentos? Ele pode regredir muito. Nós estamos esperando o atendimento desde o ano passado quando o enviamos. Essa semana mandei uma mensagem para o outro núcleo, porque ele não pode esperar. [Escrita Cartográfica, 05 de agosto de 2022]*

Na fala da orientadora pedagógica da escola que destaco acima, temos que o traço identitário de Gael – fixado em uma categoria diagnóstica – é a justificativa para sustentar a tentativa de normalidade, de modo que, ao encaminhar Gael a esse dispositivo “especializado”, algo de suas questões estaria sob os cuidados e afirmações terapêuticas que assegurariam, pelo menos nas expectativas da orientadora pedagógica, uma margem da normalização e adaptação à escola. Assim, a presença de Gael tensiona a escola a lidar com dimensões de

estranhamento e penso que Vitorino e Félix (2021) muito bem trazem tal tensão ao produzem uma pequena explanação acerca da diferença na educação:

A educação cuida de múltiplos seres, e por isso ela é unívoca, ou seja, ela expressa uma só voz para toda uma multiplicidade de seres, de forma que todos se dizem da mesma maneira, mas em sua própria diferença. Desta forma, em sua univocidade, a educação não exclui a multiplicidade. Essa é a verdadeira natureza da educação. E é isso que Deleuze nos ajuda a compreender, porque o grande objetivo dele é libertar a diferença das antigas malhas da representação. A diferença, ao ser submetida às regras da identidade e da semelhança, perde força ao ser enredada pelas tesas malhas da representação, a qual obedece aos critérios rígidos do raciocínio lógico e representativo. (VITORINO; FELIX, 2021, p. 2).

A identidade situa-se na geografia das unidades, da fixação de taxações: autismo, homem, mulher, deficiente, preto, professor. Que, por vezes, encontra-se em coletivos: LGBTQIA+, Coletivo Negro, Neurodiversos, Teologia da Libertação, entre outros. Também essas se relacionam à produção de identidade, ainda que seja em uma ótica multicultural, de uma lógica diversitária. Gael também traz marcadores identitários de criança, aluno, autista, mas também se ativa em diferenças, em agenciamentos, sendo que seu Transtorno do Espectro Autista não se reduz a uma identidade nosográfica, mas se multiplica em encontros que ativam diferenças e multiplicidades. A diferença assim não é, mas perambula sempre. Acerca dessa questão, Vitorino e Félix (2021) se valem de Deleuze (1988) para afirmar que:

[...] enquanto a diferença é submetida às exigências da representação, ela não é nem pode ser pensada em si mesma. A diferença em si mesma parece excluir toda relação do diferente com o diferente, relação esta que a tornaria pensável. Parece, também, que ela só se torna pensável quando domada, isto é, quando submetida à quádrupla sujeição da representação: a identidade no conceito; a oposição no predicado; a analogia no juízo; a semelhança na percepção (VITORINO; FELIX, 2021, p. 3).

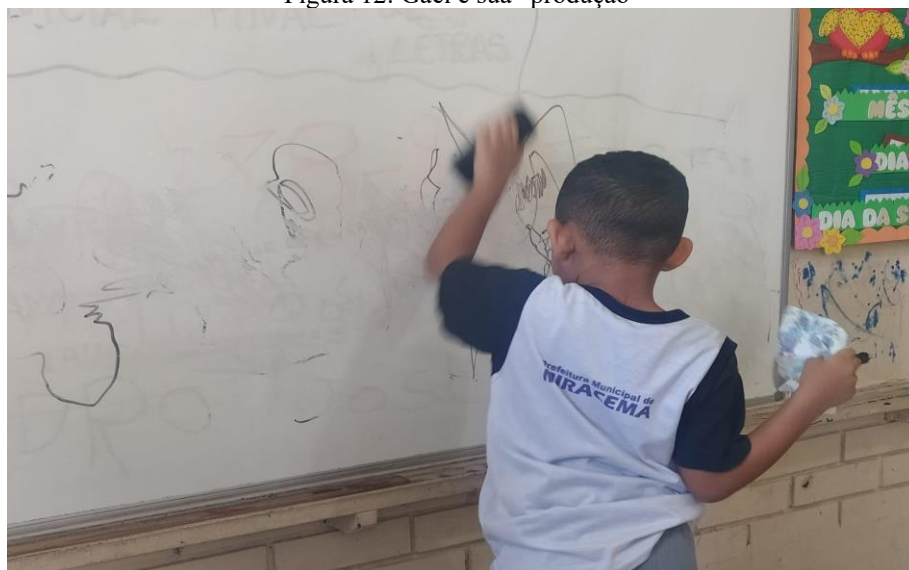
Assim sendo, Gael, antes de um sujeito diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, compõe-se em DEVIR na relação que estabelece com um mundo sempre movente, e devir não é, em Deleuze e Guattari, um movimento que aspira a alcançar um ideal, mas movimento de multiplicação que hospeda a conjunção e...e...e... pois a “diferença em si não é quantitativa, empírica; os seres humanos tornam-se humanos estão em constante devir.” (MANTOAN, 2017b, p. 7).

E o pensar sobre a diferença, a multiplicidade e o devir nas escolas tem relação com a inclusão. Inclusão essa que não seria o silenciamento desse outro que estranha a partir das multiplicações e encontros que ele coloca em movimento, mas de compor arranjos com esse outro que está neste emaranhado de redes conectivas e que oportuniza, nas relações, a produção de mundo, composição singular de existência, longe de um critério de valoração universal, pois:

[...] Se o “outro” se apresenta aqui encarnado em algum indivíduo, foi apenas para intensificar a sua maior característica: o efeito da produção de um estranhamento. E é nesse estranhamento que assumiremos o “outro” como a própria experiência na diferença; mas uma diferença que não é substantiva, mas rítmica, uma vez que coloca em vibração uma diversa - e tantas vezes conflitante - maneira de se compor em um mundo. (GUIMARÃES; SIMONINI, 2019, p. 463).

Que incômodo Gael, pois, produzia, como “outro”, na escola e que escola era produzida a partir deste incômodo? A mim, eram visíveis que o menino autista era alguém implicado em estranheza, solicitando, a todo tempo, outras dinâmicas que não asfixiadas pela escola. Destaco dois exemplos, um destes trazido por Maria Teresa: temendo questões de estresse e desregulação, por vezes, Maria Tereza vai ao encontro de Gael e abafa seus ouvidos com suas mãos; às vezes, leva-o para fora de sala e retorna com ele quando a sala está um pouco mais calma. Outro exemplo é o fato de Gael necessitar fazer sua higienização na escola, necessitando de pessoas que o trocassem ou lhe dessem banho. E, embora localizações identitárias pudessem marcar o menino Gael – que tantas vezes, em sala de aula, era resistente, corria de um lado pro outro, ia da alegria ao choro em um espaço de tempo dotado de instantes –, ele, como um exímio fazedor de mundos, dizia sem dizer, olhava sem indicar, sorria e chorava sem razões para tal, dançava fora do compasso, entre outros. Na escola, sobretudo no limitado espaço da sala de aula, a diferença em Gael não era produto, mas produção. Fora da sala, parecia ser alvo de indicações terapêuticas e outros caminhos, mas o que não consideravam eram os estímulos que o faziam desconfortável diante do mundo: os ruídos da cozinha, sobretudo um instrumento estridente que aparentava cortar pisos.

Figura 12: Gael e sua “produção”



Fonte: Arquivo Pessoal

- Reforma da cozinha – Ruídos

*Depois de convidar a todos os alunos/as para irem ao quadro trabalhar o nome completo ou números e quantidades, a professora convoca Gael. Inicialmente ele resiste, mas toma a caneta em suas mãos e começa a produzir diversos rabiscos sobre a lousa. A turma quase que toda acompanha os movimentos circulares, os traçados e outros riscos assimétricos, em movimentos aparentemente sem sentido ou intenção. Depois de muito rabiscar, Lia percebe um pingo de xixi vazado da fralda de Gael e pede a ele que pegue a fralda para trocá-lo. Ela vai à carteira da criança para pegar a fralda e, quando retorna, toma o apagador e com uma mão apaga sua produção e em outra segura sua fralda. [Escritas Cartográficas, 29 de julho de 2022]*

Segundo Silva (2002, p. 2), “a diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da normal, a diferença é um movimento sem lei”. A diferença parece se afirmar em impertinências; produções que não se submetem aos governos hegemônicos sociais, mas compõem formas e modos de viver que, tantas vezes, são frágeis e incertos, mas que têm a potência de ativar – ainda que por curto tempo – “ produções marginais de realidade – e outros currículos delas derivados -, nascidas em meio a tais crises, podem ativar movimentos singulares que se recusam a uma passiva modelização.” (GUIMARÃES; SIMONINI, 2019, p. 470)

Dentro de um campo de forças de diferença, estranhamentos e devir, um processo de inclusão tem por condição fundamental o encontro com o outro que, sim, é um estranho que pode fugir das normativas, por vezes colonizadoras das instituições que o abrigam. Nesse sentido, os questionamentos ganham maior relevância que as afirmações, uma vez que as perguntas não são feitas, necessariamente, para serem respondidas, mas para fazer pensar. Dessa maneira, dos rizomas deste *devirencontro* entre uma professora e um aprendiz com autismo, quais tramas constroem a atmosfera de uma sala de aula? Talvez essa indagação seja uma proposta complexa e hipoteticamente frágil, quando da decisão de congelamento dessas relações em fatos que se consolidariam científicos. O que é mais importante neste percurso, para além de acompanhar o encontro desses sujeitos, talvez seja a compreensão que estes mundos são singulares, produzidos em contextos de experiências que movimentam sentidos de vida, de escolas, de ensinos e de aprendizagens.

A diferença na escola, atravessada em relações, sustenta-se em devires que reclamam caminhos, que simplesmente se produzem, praticam vidas. A diferença na escola não exige empatia, não dialoga com contratos e regimes de verdade; a diferença na escola, sem prévias autorizações, produz-se em si, multiplica-se, não obedece a condições prescritas a todo tempo, às vezes, compõe outros saberes.

Acompanhando a relação docente-aprendiz, sigo compreendendo que a professora opera com muitos caminhos de uma abertura considerável a esta dimensão autística em devir que agencia um outro modo de alunoe, conseqüentemente, também de aprender, de ser, de se comportar, de se afetar, no interior da sala de aula regular do ensino.

Retomo Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 66) quando explica que: “A diferença, des-respeitosamente, simplesmente

D  
I  
F  
E  
R  
E.”

Da lógica da invenção à deslógicadesinventiva, Gael, em relação com sua professora, acionava modos outros de existir discente que, conseqüentemente, reclamavam modos alternativos de docência. Digo outros modos na intenção de marcar atravessamentos constantes em que Gael apresentava desafio àquela profissional. Gael desinventava. Dava outras funções ao espaço da sala de aula, às atividades, aos regimentos e aos horários. Gael dava outra finalidade à mesa quando do convite à apreciação de uma contação de história. Gael desinventava o mundo.

*Desinventar objetos. O pente, por exemplo  
Dar ao pente funções de não pentear  
Até que ele fique à disposição de ser uma begônia  
Ou uma gravanha.  
Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.  
III  
Respeitar repetir – até ficar diferente.  
Repetir é um dom de estilo.  
(BARROS, 2016, p. 15-16)*

Figura 13: Contação de História: A lebre e a Tartaruga



Fonte: Arquivo Pessoal

Antes de trabalhar a atividade a ser desenvolvida, a professora convida a todos a prestarem atenção na história que iria começar a contar: A lebre e a Tartaruga. Tal contação se deve ao trabalho que ela iniciará com a letra T, letra inserida na lousa. De pronto, Gael sobe na mesa a fim de iniciar a contação de história. Quando Lia sai da sala em algum momento, Gael se desespera a chorar, um choro doído. Vou ao seu encontro e ele aceita meu abraço e acalento. Falo que ela irá voltar... ainda assim ele chora e em minha blusa ficam as marcas de suas lágrimas. Um choro que me deixa constrangido e solidarizado com a situação.

Tal modo de vida e conseqüente sensibilidade, encarnado em um corpo criança, autista e tantas outras coisas mais, é consumidora e construtora de um mundo. Em seu modo de existir, inventa uma relação com a história, com a presença/ausência da professora na sala de aula, e seus afetos e lágrimas estabelecem novos encontros, como o que fez com que aceitasse minha aproximação e acolhimento.

Longe de uma força absoluta e, portanto, universal que consolida à realidade uma ótica sobre o mundo, Gael compõe outra forma de aprendiz, de pessoa... e faz sua relação com a professora distintamente abrir-se ao estranho, ao novo, ou imprevisível.

A professora havia faltado; era um dia em que ela havia escolhido para tirar sua hora atividade (dia reservado para planejamento). A mediadora também havia faltado. Cientes dessas situações, a escola havia encaminhado outra mediadora para Gael. Fiz pequenas orientações à mediadora... Após toda a acolhida e rotina inicial, inicia-se a primeira atividade. A professora substituta começa a entregar as atividades aos alunos e, ao chegar em Gael, ela nos olha e pergunta: “- *E a atividade dele?*”. Eu pego a atividade que ela está entregando e digo: “*Está aqui. Ofereça a ele*”. Consistia em uma atividade de alta complexidade, inclusive para os ditos alunos “normais”. Trabalhava questões de associar figuras ao nome das palavras, de

modo que cada aluno deveria escrever corretamente o nome de cada imagem que já estava escrito acima. Um momento interessante é que, quando a pedagoga chega à sala, a professora substituta questiona a dificuldade de se explicar e realizar a atividade com as crianças. Vejo que algo estava errado. Não apenas a atividade, mas também a comunicação da professora regente em deixar a atividade compatível com as aprendizagens já trabalhadas na turma dentro daquele nível. Por vezes, observava que Maria Teresa fazia daquela forma. A mediadora se propôs a fazer a atividade com ele. De início ele negou, oferecendo a nós choro e fechando o rosto. Eu disse: *“Pronto! Tentamos fazer a atividade com ele, mas parece que esta se apresenta bastante exigente. Pegue as folhas do armário, tinta guache e pincel”*. A mediadora aparenta estranhar tudo, bem como eu... [Escritas Cartográficas, 26 de agosto de 2022]

Como resultado deste encontro, das propostas oferecidas a Gael, ele compôs um artefato que, assim que foi concluído, tornei público no mural da sala. Era sua ilustração, seu modo de construir um artefato, artístico, estético e político, pois expressivo de uma composição de realidade; expressivo de um mundo.

Figura 14: A produção de Gael



Fonte: Arquivo Pessoal

Cor uniforme, rabiscos multiformes: retos, riscados, pontuados, traçados que se entrecruzam... Não sei precisar o tempo, modo ou outras questões além disso, o que faço juízo a

esta obra é que ela se fez entre outros fazeres em sala de aula e uma desinvenção movente e produtora de afetos.

## 9 REDES FORMATIVAS: MARIA TERESA E GAEL EM DESENHOS, MAPAS, RA-BISCOS, TRAÇADOS, HISTÓRIAS, DESLOCAMENTOS, VIDAS!

*Maria Teresa e Gael: Encontros, trajetos, histórias, mas Vidas, porque singulares  
Encontros, singulares; Histórias, singulares, Histórias, singulares, Vidas, singulares.  
Desses sujeitos, pouco podemos afirmar que não a boniteza da composição desses mundos.  
Boniteza não é sinônimo de progresso ou afirmações sob certezas, mas campos onde a vida produz-se.  
Docente e aprendiz, modos de relações, dotadas de questões...  
Fazedores de escolas, de docências, de alunos...  
O que pode este encontro? Como sustentam as redes dessas relações?  
- O que não pode este encontro? Essas redes se sustentam?  
(Matheus Modesto de Azevedo)*

- Só problemas!

*Pulos, gritos, choros e a vida linda que se afirma no aprendiz Gael junto de sua Do-  
cente - em que pese as diversas composições hegemônicas de escola, mundos se inventam no  
interior desta. Havia uma comunhão naquela relação. Um respeito atento às questões dos  
outros. Gael pula e a professora não vê problema. O barulho o irrita e a professora cobre  
seus ouvidos. Gael refuta a proposição da atividade e a professora dispõe de outra para ele.  
[Escritas cartográficas, 02 de setembro de 2022]*

Das grandes dificuldades cotidianas deste encontro, parece-me que a “desregulação de Gael” convidava Maria Teresa a se aproximar um pouco mais daquela criança, aproximação essa que não tratava de posicionamento de aproximação senão de um convite aos demais alunos/as à compreensão das questões individuais de Gael - era uma outra forma de ser naquele espaço que provocava diversas rupturas nas cristalizações escolares.

Figura 15: PepaPig

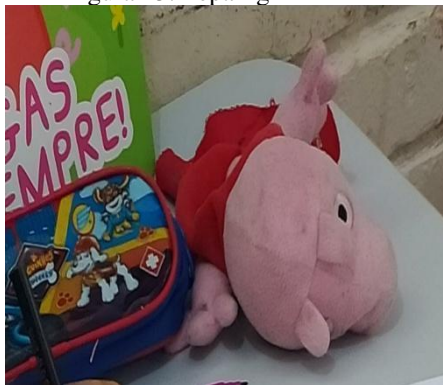


Figura 16: Imagem ilustrativa



Fonte: Arquivo Pessoal/Internet

Desde a sua entrada na sala de aula, um livro-brinquedo o acompanhava e servia de dispositivo tranquilizador em suas irritações e birras. A professora, por vezes, acionava a mediadora para lhe oferecer tal livro-brinquedo que se compunha do agenciamento de um livro

com um fantoche, fantoche que, de tanto Gael fazer uso, havia se desprendido do livro.

### 9.1 Afirmação da vida em um território

O parágrafo supracitado nos conduz a pensar a afirmação da vida em um território. Um livro-brinquedo, dispositivo tranquilizador frente a irritações e birras que oportuniza a invenção de um outro movimento. Gael acionava trajetos que produziam um pequeno espaço protetor de uma estabilidade, de um refrão, de um ritornelo.

Mas, de todo modo, o que é um ritornelo? Glass harmonica: o ritornelo é um prisma, um cristal de espaço-tempo. Ele age sobre aquilo que o rodeia, som ou luz, para tirar daí vibrações variadas, decomposições, projeções e transformações. O ritornelo tem igualmente uma função catalítica: não só aumentar a velocidade das trocas e reações naquilo que o rodeia, mas assegurar interações indiretas entre elementos desprovidos de afinidade dita natural e através disso formar massas organizadas. O ritornelo seria do tipo cristal ou proteína. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 147).

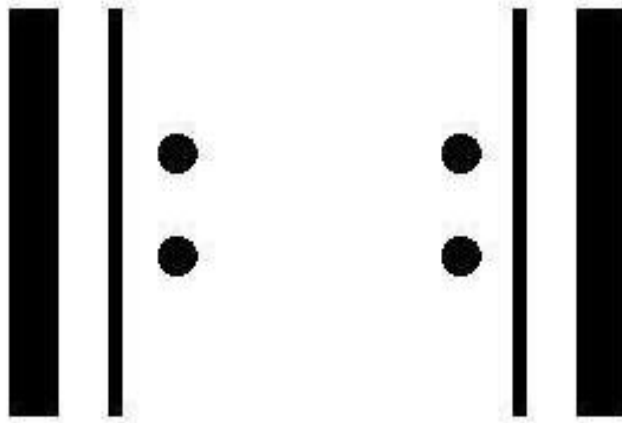
Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari capturam da música o conceito de ritornelo, acionando-o para tratar de pôr à força do pensar o retorno, a repetição. É comum que a esse conceito pareçam estar acoplados ou associados a outros: o conceito de rizoma, de devir, de territorialização como potências muito similares quando refletimos a realidade tramada em conexão, em multiplicidade.

No campo da música, vemos que ritornelo é uma criação dos italianos. *Ritornello*, em italiano, ou *Ritornela* em português, ou mesmo sinal de repetição, corresponde a uma maneira para descrever que o trecho específico, demarcado com aquela ilustração, deva ser repetido.<sup>11</sup>

Figura 17: Ritornelo

---

<sup>11</sup> Em <http://www.equilibriumescola.com.br/ritornelo-voce-sabe-o-que-e-teoria-na-pratica/>. Acesso em 14 de novembro de 2022.



Fonte: Blog Ribeirando a Vida

Na estética deleuzo-guattariana, esse conceito transcende o campo musical e abre-se à dimensão dos territórios existenciais a emergirem no agenciar de componentes plurais. Vê-se, no desenvolvimento da ideia de ritornelo, três aspectos interessantes – a saber: 1) territorialização, 2) reterritorialização e 3) desterritorialização – e que, de alguma forma, podem nos auxiliar no acompanhar as vivências cotidianas no interior da sala de aula junto a Gael e à sua professora.

No primeiro movimento, Deleuze e Guattari (1997, p. 101) apresentam que:

Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela pára, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante.

Deleuze e Guattari (1997), nesse fragmento, elaboram um espaço existencial tramado dentro de uma tensão. A canção se configura como um pequeno território existencial que serve de espaço tranquilizador em meio às inseguranças. Gael não cria uma canção em si, mas um ritmo junto ao seu brinquedo-livro, no manuseá-lo, no passar suas páginas, no repetir suas ações. É também a constituição de um ritornelo às suas voltas ao redor do pátio, na construção de uma rotina que o tranquiliza em meio aos movimentos do seu cotidiano.

No movimento posterior:

Agora, ao contrário, estamos em casa. Mas o em-casa não preexiste: foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado. Muitos componentes bem diversos intervêm, referências e marcas de toda espécie. Isso já era verdade no caso precedente. Mas agora são componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro. Eis

que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita. Há toda uma atividade de seleção aí, de eliminação, de extração, para que as forças íntimas terrestres, as forças interiores da terra, não sejam submersas, para que elas possam resistir, ou até tomar algo emprestado do caos através do filtro ou do crivo do espaço traçado. [...] Uma criança cantarola para arregimentar em si as forças do trabalho escolar a ser feito. Uma dona de casa cantarola, ou liga o rádio, ao mesmo tempo que erige as forças anti-caos de seus afazeres. Os aparelhos de rádio ou de tevê são como um muro sonoro para cada lar, e marcam territórios (o vizinho protesta quando está muito alto). Para obras sublimes como a fundação de uma cidade, ou a fabricação de um Golem, traça-se um círculo, mas sobretudo anda-se em torno do círculo, como numa roda de criança, e combina-se consoantes e vogais ritmadas que correspondem às forças interiores da criação como às partes diferenciadas de um organismo. Um erro de velocidade, de ritmo ou de harmonia seria catastrófico, pois destruiria o criador e a criação, trazendo de volta as forças do caos. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 101).

A repetição de um ritmo cria um em-casa, um território em que se está, fruto de ações que em torno do caos se constituiu, construiu-se. Fora desse território, o caos habita, existe. No movimento de tomar o brinquedo-livro, dar voltas incontáveis no pátio ou correr na sala, um território-sala e território-escola vai se constituindo como uma condição de possível abrigo. Um convite para recolher o livro; a presença inusitada de materiais no pátio a impedirem o trânsito de Gael e mesmo uma chamada de atenção acerca da correia em sala, representaria uma fissura na estabilidade de seu território-escola-sala e o conseqüente retorno do caos.

No terceiro movimento:

Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos. Não abrimos o círculo do lado onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha. Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar "linhas de errância", com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 101-102).

Os agenciamentos territoriais estabilizam regimentos ou protocolos, mas não se limitam a eles. Novos agenciamentos fazem retomar o processo de produção de ritmos e outros territórios. A busca de um novo espaço reforça o sentido de que uma nova terra pode ser o ponto em que será criada uma nova cançãozinha, que, no seio do caos, produzirá novos vetores de vida em que "Saímos de casa no fio de uma cançãozinha". (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 101).

A reterritorialização, a abertura para que alguém pudesse entrar, o encontro com as forças do futuro, a ida ao encontro com o mundo em Gael é visível na aceitação das proposições e rotinas escolares no interior da sala de aula, com a regência de sua professora e o su-

porte de sua mediadora. Mas, ainda assim, no encontro entre Gael, suas professoras e colegas, faziam-se necessárias a produção de novos ritmos e musicalidades na construção de territórios existenciais (como nas atividades novas e inéditas rotinas) que eram vividos, inicialmente, como angústia para depois se estabilizarem em um refrão; em uma nova terra.

Desta maneira, no encontro entre Gael e Maria Teresa, existiam relações rítmicas a fomentarem territórios de comunhão, de solidariedade, mas também exigências e chamadas de atenção a romperem constâncias e inaugurarem campos de tensão. Ela sempre reforçava, ao ver as atitudes de Gael, os avanços, os desenvolvimentos e, por vezes, as suas fragilidades. Maria Teresa era uma professora que, desde o primeiro encontro, nunca demarcava Gael como uma criança complicada, difícil de lidar, e, assim, não o localizava em espaços segregados e nem desconsiderava seu modo singular de ser e estar no mundo. Ela, desde que comecei a acompanhar as produções que se realizavam na sala estudada, agia de uma forma muito tranquila e aberta às questões do menino.

*- Reforma da Cozinha - RUÍDOS*

*Matheus, você tem visto como os casos de crianças com autismo têm aumentado? A gente fica assustada, né? Antes era um ou outro, hoje tenho o Gael em minha sala pela manhã e à tarde tenho o Tales e chegou mais um essa semana. São muitas as crianças autistas? Você tem uma explicação para isso? Porque a gente também precisa saber como atuar com essas novas demandas de aluno. [Escritas Cartográficas, 29 de julho de 2022]*

Maria Teresa era uma professora ativamente questionadora, muito atenta às marcações de dúvidas das crianças, mas também uma professora que deixava os/as alunos/as bastante livres no fazer cotidiano das atividades. Percebo que ela os desafiava à autonomia e à análise crítica das atividades em sala de aula. O que me recorda as palavras de Lopes (2008, p. 14), ao sustentar que:

Quando, então, nos encontramos com os professores nas mais diferentes instâncias de intervenção educacional, encontramos também com mundos tão legítimos quanto diversos, que fazem rede com outras tantas – e invisíveis – produções sociais. Essa proliferação de mundos, colocando em cena tamanha cacofonia de valores e concepções, se por um lado tende a produzir incômodos e vertigens, por outro se sustenta como uma esperança de multiplicação de propostas possíveis, uma vez que as práticas emancipatórias estão mais ligadas à polifonia dos sentidos do que propriamente a uma univocidade do discurso. É no cotidiano silencioso e tantas vezes não intelectualizado dos professores e alunos, que as práticas educacionais tomam as mais diversas faces, misturando-se com o emocionar de indivíduos que as gestam junto com o mundo que eles próprios compõem no existir.

*- Aniversário de Lia*

*Veza ou outra Maria Tereza me pergunta se estou gostando de trabalhar em outra ci-*

*dade, como é o trabalho, os desafios... Ela coloca em cena as questões de sua sobrinha que também é professora, mas recém-convocada a um concurso que está se estabelecendo em outra cidade. Mostra fotos da escola onde esta trabalhará... Mostra as lembranças do dia dos pais... Fala de sua neta que com quatro anos começa a ler as primeiras palavras. Mostra vídeos de sua neta lendo. [Escritas Cartográficas, 05 de agosto de 2022]*

Maria Tereza é uma docência em efervescência... Não para em momento nenhum... Não deixa os alunos parados em momento nenhum... É uma profissional muito respeitada, possuindo uma prática muito livre e autônoma. Vê uma grande organização e sentido em seus afazeres na sala de aula. Muito em função dessa estrutura, observo que a mediadora Lia segue muito seus passos. Em um dia, numa conversa muito informal, Maria Teresa definiu Lia como uma “menina muito boa”. Naquele espaço microscópico da escola - a sala de aula, relações de amizades abriam-se e criavam horizontes atravessados de ensinamentos, de afetos, de afectos. Não apenas amizade de Maria Tereza e Lia, mas, sobretudo, de Maria Tereza e Gael, de Lia com ele também... Que seria aprender no aspecto da amizade?

Poderíamos convocar a esses pensamentos um disparador de análise: a amizade! Artefato esse que era comum aos principais personagens encarnados nesta cartografia. Digo isso, muito em função dos encontros estabelecidos entre mestre e aprendiz e, este oposto, entre a mediadora e o aprendiz e, também, o contrário - evidenciado até mais do que com relação à professora, mas também em relação à mediadora e a professora.

Distantes, no entanto, do caráter preponderantemente afetivo, no aspecto sentimental do termo, a amizade tem uma construção, neste ensejo, como força que dimensiona mundos, pois, ao pensarmos aprendiz-mestre-mediadora, entrecruzam-se constantes e complexas maneiras de construção, que se dá no contexto fronteiro do *ensinaraprender*.

Cardoso Jr (2006) indica-nos ponderações acerca do aprender na perspectiva da amizade e que em muito pode contribuir com nossas análises quando vemos Maria Teresa e Lia e Gael na sala de aula, imersos em diversas proposições próprias do contexto pedagógico.

Enfim, pode-se afirmar que uma pedagogia deleuzeana, por mais restrições que se possa fazer ao adjetivo deleuzeana neste caso, determina um conceito singular de amizade como confiança em um mundo dos hábitos passageiros. Como construir uma relação pedagógica num mundo marcado pela instabilidade é o desafio. Do ponto de vista da história da filosofia, Deleuze e Guattari solicitam que lancemos um novo olhar para as filosofias pragmatistas da educação, com o propósito de, ao invés de as entendermos como uma espécie de ideologia capitalista, a tomarmos como um antídoto a todo essencialismo em termos pedagógicos, a favor de uma pedagogia operária ou nômade. Para o mestre em devir, o devir-aluno é um amigo inessencial, um amigo dos acordos com o qual se pode construir um mundo, um amigo sem imagem, nosso amigo sem rosto. (CARDOSO JR, 2006, p. 44).

Gael, no ímpeto de produzir movimentos com giros e risos, desequilibra-se, talvez pelo sapato novo, e cai. Na dança de sua repetição, o ritornelo se rompe na abertura de um novo ritmo diante ao inusitado do desequilíbrio e da queda. Diante o ocorrido, ele entoa um choro dolorido. Maria Teresa interrompe sua aula, olha para ele e vela sobre seu choro, mas fica paralisada aparentando compreender que a dor iria passar rápido e ele iria voltar a correr. Mas a dor não passa. Vou ao seu encontro, estendo as mãos e ele aceita, agarra-se em meu colo e fica até que Lia chegue à sala com ar de quem sabe que algo aconteceu e questiona: “O que aconteceu Gael?” Tudo é explicado. Gael troca de colo e ela o acalenta. Maria Teresa volta à sua aula. [Escritas Cartográficas, colocar data no caderno]

Figura 18: Lia acalenta Gael



Fonte: Arquivo Pessoal

É comum a associação da amizade com amor, com guardião de almas e tantas outras questões que se aproximam de uma definição etimológica. Também essa não tem tanta importância quando, aqui, tentamos refletir a amizade como traço relacional existente no entre: mestre-aprendiz, mediadora-aprendiz, no campo do saber e do aprender. Entre a apresentação de currículos, saberes orgânicos do saber mediatizados pela professora e mediadora em uma relação de “amizade”, existe a produção de um novo ritmo, um novo ritornelo a se fazer no choro-professora-escola-amizade.

A relação docente e mediador com o aluno é atravessada por encontros que acionam, a seu tempo, saberes; cada encontro marca um território que, dificilmente, é composto de monotonia ou reprodução. São territórios que se constituem em fluxos possibilitados pela amizade como composição em agenciamentos. É como Deleuze pensava, sobre o que seria um

amigo:

Acho que todas as amizades têm esta base: ser sensível aos signos emitidos por alguém. A partir daí, pode-se passar horas com alguém sem dizer uma palavra ou, de preferência, dizendo coisas totalmente insignificantes. Em geral, dizendo coisas... A amizade é cômica. (DELEUZE, 2008, p. 25).

Lia era como um braço direito de Maria Tereza. Existia um respeito e consideração muito importante e visível entre ambas. Isso era concretizado diariamente na sala de aula. Maria Tereza fez uma festa de aniversário, na escola, para Lia... Tinha de tudo. Entendi toda aquela construção como uma característica muito afetiva. Preocupar-se com os detalhes, o bolo, o cachorro-quente, o presente. Não era apenas uma festinha, era uma retribuição à Lia pelo tanto de vida que ela colocava todos os dias sendo mediadora do Gael. Interessante que Maria Tereza e Lia, em momentos específicos, abandonavam Gael a fim de que ele, por meios próprios, encontrasse caminhos para resolver as questões que o cotidiano escolar apresentasse. Na festa de Lia também foi assim...

*- Aniversário de Lia*

*Depois do recreio, todos/as sentam-se ao chão para comer cachorro-quente, beber refrigerante e bolo. Gael permanece junto de seus colegas, sentado na roda, mas comendo seu biscoitinho quebrado com seu suco e um outro colega de igual forma – com seu lanche próprio. Este último inclusive me ofereceu sua pipoca. [Escritas Cartográficas, 05 de agosto de 2022]*

Gael poderia estar sentado em sua mesa, correndo na sala ou mesmo no pátio, se considerarmos seu modo cognitivo específico de estar no mundo, mas estava junto dos demais, beneficiando-se daquela prática, que era uma prática social. Deixado por Lia e Maria Tereza, mas muito próximo dos seus colegas, que falavam e falavam muito. Aquilo não o incomodou, nem tão pouco o fez repelir daquele espaço.

## 10 APRENDIZ CARTÓGRAFO EM DEVIRES RELAÇÕES: UM MUNDO INACABADO EM PRODUÇÃO

*"É preciso ter o caos dentro de si para dar a luz a uma estrela bailarina. Eu vos digo: tendes ainda o caos dentro de vós".  
(Nietzsche)*

*Foi num dos últimos, meados de novembro em que no caderno cartográfico eu nomeei como título: Prova da ADEM, tratava-se de uma Avaliação Diagnóstica da Educação de M., avaliação mensal de cunho mensurável que servia para aferir resultados dos trabalhos realizados em sala de aula, bem como base para a realização das provas de larga-escala que futuramente os/as alunos/as fariam. Muitas coisas aconteceram, muitas, outras não aconteceram, mas muitas me afetaram, intensificando sentimentos, fazendo emergir revoltas, questionamentos, e outros. Efeitos de um encontro. Em síntese, Gael estava irritado por conta de um barulho semelhante a uma serra que cortava materiais metálicos ou de ferro fora da escola, ele não foi olhado quando da necessidade de realizar a prova e não ganhou o pirulito após a realização da prova... Dificilmente a situação seria algo tranquila para mim que estava mergulhado naquele campo de pesquisa, que me contaminava das questões daquela sala, de Gal, de Lia e Maria Teresa. [Memórias Cartográficas, 17 de novembro de 2022]*

Dos processos inclusivos cotidianos pelos quais atravessei, fazendo experiência cotidianamente em sala de aula, ou outros espaços especializados junto de crianças com deficiências, aquele dia me fez repensar na experiência enquanto acúmulo. Ciosos de nós mesmos, nossas vaidades e especialismos refinados, a postura detentora das questões relacionadas a manejos, abordagens e metodologias, por vezes, toma-nos de assalta e apresentam-se capazes de resoluções de problemáticas ou palavras definitivas, no entanto, a experiência em nada tem relação com o saber quando estamos mergulhados em produções de subjetividades, que não são individuais, mas coletivas, maquínicas e inacabadas.

É uma experiência que não coaduna com acúmulos de vivências ou idade, mas relaciona-se à nossa dimensão afetiva que se permite através de encontros. E, mesmo sendo esse um dos encontros finais naquela escola, um efeito produz diversos outros efeitos em mim... Dos muitos encontros, esses não dimensionam caráter somatizante, mas singular. É próximo ao pensamento de Larrosa acerca do amor como experiência:

O mesmo poderíamos dizer do amor. Poderíamos dizer que todo amor é (como a experiência) o primeiro amor. Obviamente, se aprendeu algo dos amores anteriores, alguma coisa lhe aconteceu/lhe passou, seus outros amores determinam, em alguma

medida, sua maneira de enamorar-se, sua maneira de fazer, ou de sofrer, a experiência do amor, porém ao mesmo tempo, a experiência do amor é, em cada caso, distinta. Uma pessoa que se apaixona três vezes não faz três vezes a mesma experiência, o que seria o inferno da repetição, senão que faz três experiências singulares, distintas, únicas, surpreendentes (LARROSA, 2011, p. 16).

Nesse sentido, herdeiro de um especialismo, de uma docência já construída, de acúmulos de certificados e aprovações em concursos, enxerguei-me como um aprendiz que, naquela sala de aula, encontrava-se numa manifestação em que a vida demarcava impotência, indignação, inércia, raiva, questionamentos. A rotina trama, em nós, aspectos muito comuns dentro do repertório cotidiano em escolas, acontecimentos, realidades, situações, problemáticas, e dentro de todas essas situações, nada se repete, mas tudo é novidade e multiplicidade.

Tudo foi bem rápido ao mesmo tempo, tudo exerceu lentidão naquele evento, no caso, no meu interior e em meus pensamentos. Não há como ajuizar ao certo a ausência de Gael naquela sala: exclusão ou sua saída pelo barulho e, até mesmo, outras questões, mas confesso que fiquei extremamente incomodado com a ausência de Gael na realização daquela avaliação diagnóstica aplicada às crianças do ano que se conclui a Pré Escola, na Educação Infantil. Apesar de aqui, por exemplo, haver questões muito polêmicas a se tratar, como a existência de uma Avaliação na Educação Infantil, opto por oferecer centralidade à questão da ausência de Gael.

Talvez as ausências daquele dia presentificaram, em mim, a comunhão de vidas que aqueles três sujeitos teciam mundos diariamente - ao menos ao meu ver - no interior da sala de aula, junto dos/as demais estudantes. Eles, em suas composições articulavam questões, que iam da aprendizagem - o ensino de conteúdos acadêmicos, curriculares, até questões de cuidado - a troca da fralda, o suco... Sem esses e sem seus caminhos para, por exemplo, “regular” Gael diante do barulho estridente da máquina que cortava metal, a ausência de Gael era também possibilitada.

Procurei, em meu caderno cartográfico, indícios acerca de onde foi parar Gael assim que saiu da sala incomodado pelo barulho, mas não localizei evidência alguma quanto ao destino da criança. O que encontrei redigido no caderno cartográfico, porém, foram inquietações que tomaram naquele momento o meu corpo, assim como questionamentos e outros sentimentos de inconformidade diante à cena que se deu de forma muito rápida.

*- Prova da ADEM*

*Gael segue chorando alto (já fora de sala)*

*A avaliação começa. As crianças transbordam questões: O que é sobrenome? Onde é para pintar? O que é para fazer? Que cor vou usar? A menina caiu? Onde está escrito caiu?*

*Como escreve sapo? Um, dois, três, quatro, hum? Um aluno passa cola: É a do meio, o 9 [Caderno Cartográfico, 17 de novembro de 2022]*

Falha tentativa ao tentar buscar sinais ou indícios acerca de onde foi parar Gael e o porquê... Encontrei, no entanto, cenas breves quanto ao início da prova: as inúmeras questões trazidas pelas crianças quanto à sua realização. As próprias aplicadoras fizeram, a mim, uma confissão, ressaltando que na prova havia comandos muito complexos para aquele nível de escolarização... Procurei, procurei... Nada de que evidenciasse algo consistente sobre Gael e o lugar para onde ele foi encaminhado.

Considerando, então, o fato de que na conferência da chamada, no término da prova, ao sinalizar o nome de Gael e observar a indicação de que ele se tratava de um aluno “incluso”, vejo que podemos estender e pensar diálogos acerca dessa infância autista, vista como alguém que não realizou tal proposição pela existência de um incômodo, sendo também naturaliza (sua ausência) com a chancela que ele possuía: o diagnóstico, o ser autista. Reflexões essas não do campo da moralização EXCLUÍDO, quiçá do campo criança-infância e aprendizagem, uma vez que essas podem se considerar as questões que estão no cenário aplicado.

Relegam-se às crianças - e porque não às crianças com deficiências - uma característica muito comum, a de um ser que é imaturo, inferior e, por vezes, até mesmo como a própria etimologia da palavra infância traz, algo com fala vacante. Desse ponto de vista, a criança que encarna a infância é um ser considerado um objeto sempre em vias de manipulação, um artefato simples ao qual se molda como queira. A própria avaliação em si diz muito sobre esse exercício vertical para com as crianças. É como se esse mecanismo - a avaliação - fosse capaz de construir métricas e instalar, a todo instante, ajustes sobre esses seres que, na escola, aprendem dentro das lógicas prescritivas educacionais.

*- Prova da ADEM*

*Ao final da prova, a professora aplicadora questiona os/as estudantes ausentes do dia. Ao chegar no nome de Gael, ela ressalta alguma característica à frente de seu nome. [...] Se despede das crianças e diz que adorou a turma, e que irá comprar pirulitos para eles na padaria e mandar entregar... Contou aos alunos e olhando para mim que estava ao fundo da sala, disse: Vou enviar um pra você também. Eu ressaltai que não era necessário. Ela insistiu... E assim foi feito: 14+1. [Caderno Cartográfico, 17 de novembro de 2022]*

Num evento, aparentemente irrelevante e acoplado ao “mundo lá fora”, que acontece dentro da sala de aula – aquelas relações muito próprias do cotidiano escolar junto de crianças - eu toco uma cena que me conduz a modos de escolas que despertam a inquietação: - “Meu Deus e Gael!?”. Tudo aconteceu muito rápido... E na toada de “acontecimentos”, uma vida

deixou de participar daquelas situações vivenciadas com os outros alunos/as.

Na experiência da inquietação e do estranhamento, os sentidos transbordam fragilidades, operando tão somente em cima de um não-saber-o-que-fazer... O caráter da surpresa e do “inédito”, do singular na relação vivida, faz com que queiramos “buscar as causas” a fim de oferecer previsibilidade às dimensões que, singulares, assustam-nos pela surpresa do vivido.

A única cena que me certifica da relação que Gael teria com aquela prova era a partir da postura de uma das aplicadoras: “ao chegar no nome de Gael, ela ressalta alguma característica à frente de seu nome.” Entendo afirmar e naturalizar que Gael tinha um modo diferenciado de tocar as questões daquela avaliação.

Infância e aprendizagem misturavam-se naquele dia, naquela avaliação de pouco mais de 5 páginas... Muito conteúdo, muita exigência. E, talvez, uma mesma baliza, configurar o aprender na infância para o treinamento de avaliações que apregoam índices nacionais.

Larrosa (2019) é uma boa companhia para aproximarmos da interrogativa que propomos, aqui, ao pensarmos a infância, esse lugar que convencionamos olhar desde nossos juízos categorizados.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, a partir deste ponto de vista, não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a presa de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou o usuário de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou à sua demanda. Nós sabemos o que são as crianças, ou pretendemos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender, quando tratamos com elas nos lugares que organizamos para albergá-las. (LAROSSA, 2019, p. 230)

A verdade é que aquela avaliação era um instrumento muito pequeno frente à potência criadora e produtora daquelas crianças, inclusive de Gael, se ali estivesse. Digo isso muito em função das relações que as crianças estabeleciam junto de Maria Tereza, Gael e Lia em sala. Sim, havia papéis, exigências, produções exaustivas, muitas vezes até mesmo sem sentido. Entretanto, existiam intervalos de folia, bagunças silenciosas, fofocas e confusões. Neste intervalo criativo em sala de aula, Gael caía e chorava, os alunos o entendiam e também o acalentavam com palavras ou olhares que expressavam, ao meu ver, “piedade”.

O cotidiano daquela sala de aula era um espaço aberto, de temas, de regulações, de manifestações imprevisíveis. Ali, Gael era um menino, um aluno, em que sua categoria diagnóstica parecia não vir antes ou depois de seu nome. Inclusive, bem como os demais, Lia e

Maria Tereza tinham uma postura muito afetuosa e disciplinar com todos/as os/as alunos. Gal era alvo dessas posturas.

Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LAROSSA, 2019, p. 230)

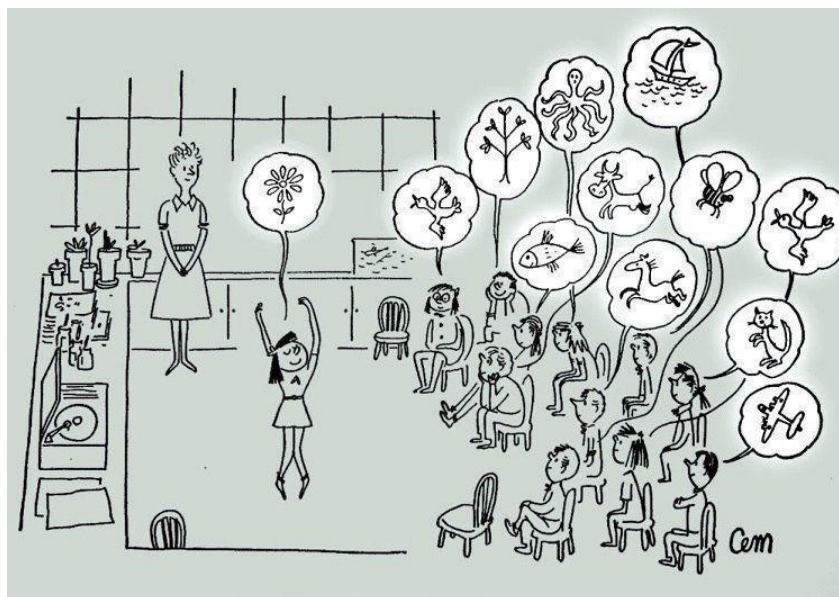
Isso posto, a infância abriga uma constante incógnita, e nada mais honesto do que compreendê-la como uma condição em que a vida é perambulante. Logo, daí sim conseguiremos problematizar como a escola é parte de outros espaços instituídos que, pelo conhecimento, exercem hegemonia sobre as crianças. E mais, também poderíamos entender que, talvez, a aprendizagem não caminhe na ordem de métricas ou definições, mas está no campo do enigmático da vida, assim como na infância. Aprender na escola seja, talvez, uma mística. E Deleuze (2020, p. 222) aponta que:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

Se a tarefa de conceituar a infância é um exercício complexo e limitado, também é frustrada a tentativa de dizer o que do mundo, das coisas, do tempo e da história alguém aprendeu. A aquisição de um aprender diz tão somente àquele que conseguiu ser sensível aos signos apresentados.

O que é a infância? O que essa pode aprender? Definições e classificações?! Num caminhar contrário, ambas inserções são movimentos que não conseguimos dar conta por completo, mas fazer companhia a essas dinâmicas que esses traçam em suas construções dentro dos cenários em que estes estão inseridos, tendo sempre a consciência de que são cenários contextuais e mutáveis.

Figura 19: Aprender



Fonte: The visual image, Charles E. Martin, drawing, 1961, The New Yorker Magazine, Inc.

Infância e Aprendizagem: Complexidades e inexistências de garantias, inclusive pon-do à prova nossas capturas epistemológicas e chancelando suspeição sobre saberes já dados e tidos como verdades. Nesses campos, a característica babélica é imperativa. Sim, somos seres aprendentes, dotados de possibilidades, de potências, mas também seres que escapam às no-ções definidoras quanto ao “ser” e quanto ao “aprender”.

*- Prova da ADEM*

*Tive de ficar com a turma até a chegada da professora, que estava fora da sala, uma vez que esta, como uma orientação da SME, não poderia aplicar ou permanecer na sala junto dos/as alunos/as. Vi a professora no corredor muito rapidamente; estava em uma reunião com a equipe da escola, certamente para alinhar questões da festa de formatura. Assim que as aplicadoras saíram questionei as crianças sobre a prova, tentando fazer que delas emer-gissem suas impressões sobre ela. Eles estavam muito falantes e à espera do pirulito. Orientei para que eles organizassem o material e que estavam liberados para brincar em suas mesas, com seus brinquedos, massinhas e etc... Ainda assim, eles seguiram bem agitados e com mui-tas falas. [...] Pouco tempo depois Maria Teresa retornou à turma. Questionou a eles sobre a avaliação e também a mim... Pontuei que eram descritores que ela trabalhava em sala em sua grande maioria o que havia sido cobrado na ADEM. [...] Durante todo o dia aquelas cenas reverberam incômodos, impotências, desapontamentos em mim... Talvez esses sentimentos eram tidos por mim como algo frustrante simplesmente - e não é pouco - por entender que Gael, como um estudante daquela sala, teria o direito de fazer aquela avaliação. No entanto, todo o enredo tramado o levou a não fazer, inclusive nem eu mesmo sei onde foi parar ao*

*certo o menino. Tal cenário me tomou e me deixou mexido... Se Gael estava na escola naquela manhã, bem como os demais alunos, por que este não realizou sua prova, mesmo que em outro lugar? Trago essa interrogativa a fim de demarcar esse sentimento que me habitava ao mesmo tempo, tentando entender tal acontecimento e onde este se inscrevia.[Caderno Cartográfico, 17 de novembro de 2022]*

No território das relações atravessadas por ausências (uma vez que Gael, Maria Teresa e Lia não estavam presentes na sala durante a aplicação da prova), como aprendiz cartógrafo que toca o chão da escola, a minha presença, naquela sala de aplicação da avaliação, seguia-se impotente frente ao que eu enxergava: uma criança não realizou a avaliação que seus pares estavam a fazer.

Compreendo que tal acontecimento, num ímpeto de viver a intensidade do encontro como um evento que dialoga com as lógicas de produtividade e métricas que perpassam o cenário educacional, em que índices e rankings procuram ilustrar e balizar o desenvolvimento dos países na era do neoliberalismo.

Diante de tal questão, invisto em enxergar a cena que se desvela frente ao questionamento de como temos visto não apenas as infâncias, mas também infâncias autistas, infâncias deficientes, infâncias estranhas. Como vemos essas construções? É um ausente de fala? Alguém vazio e sem questões ou um simples depositário de nosso já construído mundo? E ainda mais, será que infâncias e crianças e diferenças cabem nos descritores, nas bases curriculares e nas políticas educacionais?

Talvez essas interrogações sejam questões que possam atravessar o leitor deste trabalho até o ponto em que estamos, digo isso porque essas interrogações me fazem aproximar dos deslocamentos que cartografo na escola. Mía Couto propõe uma assertiva acerca da infância que coaduna as afirmações e provocações que foram descritas:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. **É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar.** Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. (COUTO, 2009, p. 103-104, grifo nosso)

Oportuno afirmar, junto do poeta moçambicano, que a infância parece estabelecer outros tempos, fora de cronologias. A surpresa e o encanto são elementos que o adjetivam quanto às nossas expectativas. Assim, nenhuma avaliação seria capaz de dizer o que alguém de fato assimilou do mundo e mesmo, nenhuma tentativa de justificar a não necessidade de realizar tal avaliação constitui um pré julgamento que serve mais a atitudes que enxergam a crian-

ça – e aqui, especialmente, a criança autista – ainda à luz da ausência, da minoridade e da precariedade.

E ao pensar essas infâncias, como também não deixar de considerar a questão singular daqueles que carregam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (T.E.A)? É tal diagnóstico uma fabricação? Uma verdade? Entre os muitos entendimentos vistos a partir de uma construção nosológica dentro dos dispositivos que socializam tais problematizações no mundo, talvez uma questão que não esteja afirmada nas entrelinhas dos manuais diagnósticos seja a própria problemática da subjetividade.

Foi pensando pela perspectiva de que uma infância e um diagnóstico estão sempre envolvidos na produção de uma subjetividade que, neste trabalho, propus-me ao incerto movimento de um *Devirencontro* com uma sala de aula de uma escola. Esse se deu num caminhar próximo a relações que se estabeleceram no meu encontrar com a vida de três sujeitos que protagonizam escolas: Gael, Maria Tereza e Lia... Nesse *Devirencontro*, meu objetivo não foi fixar meu olhar sobre o diagnóstico do autismo, sobre a educação inclusiva e processos de aprendizagem, mas como as relações acompanhadas desenhavam, tanto na sala de aula, na escola, quanto também em mim, inquietações a suscitarem pensamentos e questionamentos. Foi dentro dessa proposta que me lancei a percorrer caminhos desnorteados e geografias descalças, sustentando-me na perspectiva de que a vida cotidiana não se restringe à possibilidade de representação de estados, de cristalizações de coisas, ações, pessoas, mas se encontra nas encruzilhadas, nos relevos, nas margens e noutros trajetos.

Lançando mão de outras possibilidades de mundo, tento não findar este texto, mas adiar seu processo de término, assim como um menino naquela pequena escola fez quando, ao chegar com um dinossauro e permanecer na fila de entrada com seu brinquedo, percebeu que a coordenadora iria pegá-lo. Com astúcia, a criança, rapidamente, colocou o dinossauro na fila, como quem diz: “na fila ele também é um comum e já não incomoda, pois assume o caminho que vocês nos impõem...” Neste sentido, esse garoto cria um outro arranjo no interior daquele em que “as grandes mãos” operam...

Figura 20: Dinossauro e Escola



Fonte: Arquivo Pessoal

Num caminho que desconhece finitudes, tentei construir narrativas cartográficas para mapear este espaço escolar como um lócus em que transborda microrrevoluções e microrrelações – seja na relação com crianças autistas, com avaliações, com currículos, com brinquedos.

## 11 (IN)CONCLUSÕES MINÚSCULAS

[...] As realidades cotidianas não surgiriam, portanto, por partenogênese, mas em meio a dinâmicas vivas de choques, conflitos, núpcias, dúvidas, (des)encontros, questionamentos e fecundações..., tudo isso agenciado em um diabólico “sim” não filiado a um “eterno momento presente”, a um destino universal, a alguma redentora moralidade ou tributário de um ponto final. (SIMONINI, 2019, p. 12)

As escritas que então nossos sentidos cuidaram parecem insistir na aposta de verdades absolutas quando algo da realidade é tocado – como aqui encenado a relação aprendiz autista e professora – como características frágeis e duvidosas, como dimensões superficiais e mutantes. Uma ordem que justifique e acalme os corações questionadores é uma roupa que não nos cabe, já que a diferença não conhece finitudes. Dito isso, reafirmamos que, chegadas e destinos, introduções e conclusões são perspectivas distantes das “estruturas” aqui construídas, e de modo algum enxergamos elas como pequenas ou insignificantes, entretanto assumimos um outro modo e forma de caminhar.

Este trabalho parece uma pesquisa que não quer abraçar fins, uma vez que nem sabemos se seu começo pode ser destacado. Uma pesquisa provocativa, bagunçada, de uma sistemática hiperativa. Abre-se a uma estética de construção outra: de escrita, de rigor científico, de metodologia, de análise de dados, de estrutura acadêmica. Uma escrita que trama a boniteza da vida hospedada pelo cotidiano escolar e suas serpenteações. Não é uma escrita de menor valia, mas uma escrita com um interesse: disputar o significado do que buscamos compreender sobre um *devirencontro*.

Em inconclusões minúsculas, abreviamos um tempo e uma vida dentro de uma pequena pesquisa que parece ter muito a falar... Entretanto, é necessário interromper essa dimensão a fim de que outros devires possam surgir. e é bom que lembremos insistentemente: as tramas da realidade são construções, não representações, portanto, as composições cotidianas da realidade adjetivam-se por conectividades, fluxos e produções. Como seria possível sublinhar evidências que retratam a realidade em estruturas mutantes aqui? Não é nossa pretensão.

O que interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através de enunciados. Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam. A virada lingüística se constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não te-

mos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter. (VEIGA-NETO, 2002, p. 32)

Nada mais importante que isso como interesse neste lugar: “através dos enunciados dar ao mundo sentido.” E até seria possível singularizar, ou seja, um sentido. Sentido que não é um dogma, uma condição protocolar ou verdade absoluta, mas uma partícula que aconteceu e que, dificilmente, conseguiremos replicar.

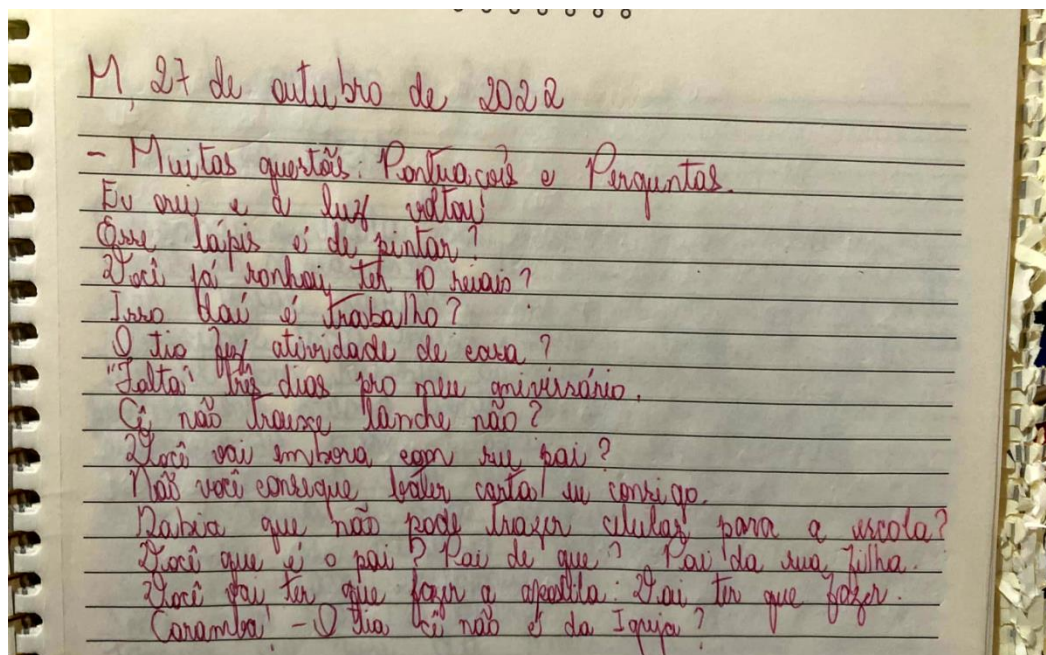
À potência dos encontros não há muitas garantias. No cotidiano escolar, tampouco é possível configurar expectativas a partir de nossas métricas, mas como realidade complexa é possível acompanhar as tramas rizomáticas viabilizadas a partir dessas relações, e aqui, especificamente, as que encenamos: um estudante com autismo e uma professora no ensino infantil. Encontro que antes nos permitiu muitas reflexões e análises.

Fosse um pesquisador distante do campo de pesquisa, este trabalho seria uma instância um pouco estranha, sobretudo porque uma escrita encharcada das implicações que nos tocam é o combustível para fazer com que queiramos, a todo tempo, aproximar e cartografar isso que nos leva a questionamentos. Assim sendo, as escritas e questões aqui desveladas têm vida, têm mãos e braços; atravessam e fazem o corpo vibrar.

A potência de um *devirencontro* entre uma escola e o espectro autista não é, necessariamente, uma dissertação sobre autismo, tampouco sobre inclusão escolar - apesar de ter tocado esses mundos - mas sobre a força dos encontros, sobre a capacidade que as relações têm de produzir modos e forças de vidas na escola, e formas de escolas dentro do próprio espaço institucionalizado. Chama atenção, nas entrelinhas, acerca do quanto o movimento de acompanhar realidades urge diferenças e deslocamentos. do quão caótico trama a realidade escolar junto de um aprendiz com autismo e uma professora.

Lembro-me do quanto eram hiperativos os acontecimentos em um mesmo dia em sala de aula junto de Gael e Maria Teresa: os gritos, os choros, as correrias, as quedas, as atividades, o sono, a mamadeira, a troca de fralda... E em meio a esse turbilhão de aconteceres, era difícil registrar tudo quanto fosse possibilidade escrita. Os nossos olhares estavam sobre a cartografia que construíamos juntos desses dois sujeitos, a saber: professora e aprendiz, mas era impossível não enxergar os outros que compunham aquele lugar e que se somavam a Gael e a Maria Tereza em docências, em aprendizagens e em escolas. Há uma passagem no caderno cartográfico que nomeei muitas questões: pontuações e perguntas, que vejo interessante anexar e produzir análise aqui:

Figura 21: Pontuações e Perguntas



Fonte: Arquivo Pessoal

Cenários desabarem é coisa que acontece. acordar, bonde, quatro horas no escritório ou na fábrica, almoço, bonde, quatro horas de trabalho, jantar, sono e segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado no mesmo ritmo, um percurso que transcorre sem problemas a maior parte do tempo. Um belo dia, surge o 'por quê' e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. 'começa', isto é o importante. a lassidão está ao final dos atos de uma vida maquinal, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. Ela o desperta e provoca sua continuação. (CAMUS, 2017, p. 27)

Entre Camus e os questionamentos de um menino da sala de aula, encontram-se a potência dos porquês para ativar movimentos e criar possíveis outros que não a normatização ou naturalização da engrenagem monótona. "um belo dia surge o 'por quê'" e nada mais é enxergado como tal, outrora tomado pela inércia e certeza findada em si. Cenários desabam e, a partir daqui, nunca mais aquilo é enxergado como outrora. Eu também tinha muitos questionamentos quando cartografava aquelas relações e, longe de produzir respostas, aquelas inquietações me levavam ao inseguro lugar de ainda mais provocações e intrigas. eu era aquele menino tramado em fragilidade e com sede de levantar porquês, e quanto mais porquês levantava, mas porquês me vinham...

Os modos de relação afeitos aos encontros cotidianos fizeram ressonâncias, ilustrando o quanto bifurcações são inerentes à qualidade dos encontros e das emoções que nascem desses, possibilitando a compreensão também de que escolas, autismos, inclusões e docências são

manifestações da diferença, portanto, estão sempre em gestações e partos de mundos, e que cada parto e mundo tecem singularidades constitutivas de seus praticantes.

E a cada encontro, a convicção de que a realidade é uma instância inacabada e com constantes variações, não sendo possível condensá-la a partir de cada encontro e analisá-la como certeza teórica, senão como produção isolada e não fixa. A cada encontro, as coisas mudavam; a cada encontro, os sujeitos da pesquisa tinham comportamentos heterogêneos; a cada encontro, a singularidade era marca e condição de modos diferentes e variados de encontrar!

O que se encontravam eram pessoas – claro que elas encarnavam, também, funções sociais: docente e aprendiz – que traziam consigo histórias, construções de vida, desejos, corpos, alegrias... Ao encontrarem essas pessoas, pintavam, a cada encontro, o quanto a vida é possibilidade de construção de existência, o quanto a vida é mediação com o outro...

Eos encontros dessas pessoas permitiram que eu também me encontrasse com as minhas questões, com as minhas construções, com as leituras que fiz, com os amores que tive, com as interdições e ampliações de mundo que toquei. Esses encontros atravessaram-me e me atravessando, reivindicavam nomes, títulos, seções, conceitos... Assim tentei fazê-los. Com a potência dos encontros que fiz em minha história pessoal e profissional, todos esses encharcados de vida e emoções próprias dos encontros que tive, porque esta pesquisa não é um lugar de chancelas de certezas a partir de verificações sistemáticas, mas de acompanhamentos de modos de relações no qual eu estava também imerso.

Exercício consciente, o de cartografar encontros, não idealizando romanticamente os contatos ou moralizando-os. Que desafio! Uma vez que, em mim, um cognitivista pinta e borda a fim de se mostrar imperativo e contumaz. Cartografia: atividade de humildade na qual emprestamos nosso corpo com a intenção de que os afetos que em nós transbordam se convertam em palavras, em mapas, em alteridades. No limiar desta, não há cansaço, mas ainda mais vontade de porquês, de interrogações e de outras considerações que não as de empiria pura e absoluta, mas perambulante.

Entre lousas e atividades, entre carteiras e estereotípias, mundos foram escritos na escola, escolas foram escritas no mundo, uma inscrição simples e localizada. Farta de vidas e saberes. Recheadas de currículos – o observável e o invisível – encontrados em ritornelos e amizades. Mundo perambulante que insiste em ser adiado, que é teimoso em terminar, por isso é palco de inclusões e diferenças, de amor, novidades e incógnitas.

Lá, naquela pequena cidade, no interior daquela pequena escola e minúscula sala de aula, eu acompanhei uma constelação de produções de vidas e mundos: uns eram ditos “ensi-

nantes”, outros eram ditos “aprendizes”, tinham uns que diziam ser “mediadores”... Dessas constelações eu enxergava as filas, os que as geriam, e os que, apesar da fila, produziam outros seres para esta fila. Talvez este trabalho seja sobre isto: apesar da potência hegemônica que atravessam os encontros e tentam regulá-lo, os encontros são propriedades que não obedecem a prescrições, a lógicas regulamentares e a destinos, esses são invenções, portanto, os desvios, as incertezas e as outras rotas que parecem nos interpelar, confundir-nos e produzir “porquês”.

DaPeppaPig, à régua e ao dinossauro, linhas costumeiras se fizeram, mas também se desconstruíram... Eram essas linhas interessantes, linhas que assustaram, que fizeram nossos olhos olharem ainda mais, aguçarem nossos sentidos, nosso sentir. Entendíamos que, dali – deste lugar indefinido e transbordante de imprevisibilidade – algo queria nos comunicar. Naquele território microscópico, o equívoco ou o inesperado era uma possibilidade de surpresa, de admiração e de assombro em que encontro e potência eram devir: deslocava-se, multiplicava-se e criava vidas!

Você não é de bugre? — ele continuou. que sim, eu respondi. veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas — pois é **nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.** (BARROS, 2010, p. 319, grifo nosso)

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Carlos Jordan Lapa; ARAÚJO Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Teresa EglérMantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar. **Revista educação, artes e inclusão** , v. 13, p. 240-247, 2017.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **A pesquisa no/do cotidiano**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais** - DSM III-R. São Paulo: Editora Manole, 1989.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (4a. ed.; Texto Revisado). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AUTISMO, Revista. **O que é autismo?** Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>. Acesso em: 28 agosto 2020.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce and ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem [online]**, 2010.
- BARBOSA, Maria C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em 03/07/2012.
- BARTELMEBS, Roberta Chiesa . A pesquisa participante e seus pressupostos teórico-metodológicos. *In*: Carmo Thum; Roberta ChiesaBartelmebs. (Org.). **Metodologia de Pesquisa em Educação**: Pressupostos e experimentações. 1ed.Rio Grande: Editora da FURG, 2012, v. 8, p. 53-66.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record; 1996
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. São Paulo: Salamandra, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo, Leya, 2010.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. v. 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BENJAMIM, W. **Rua de mão única**. Trad. Ed. João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de jun de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/ CORDE, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien – 1990**. WCEFA Nova Iorque, abril de 1990. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>, acesso em: 3 de out de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. BRASILIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União 2008; 10 jul.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 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-](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: 03 maio de 2022.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução Ari Roitman e Paulina Watch. 8ªed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

CARDOSO JR., H. R. Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23000>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CEBALLOS, Albanita Gomes da Costa. **Modelos conceituais de saúde, determinação social do processo saúde e doença, promoção da saúde**. – Recife: [s.n.], 2015. 20 p.

CHAVES, IduinaMont“Alverne; MORI, Marcio. A pesquisa narrativa: uma abordagem teórico-metodológica sobre o silêncio do existir e o mistério da palavra. *In*: GUEDES, Adriana Ogêda; RIBEIRO, Thiago.(orgs). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

COMENIUS, Iohannis Amos. **A Didática Magna**. Introdução, Notas e Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, PT: Fundação Caloutre Gulbenkian, 2001. Disponível em: [http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf)Acesso o em: 20 jul. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Prefácio. *In*: GUEDES, AdrianeOgêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**: transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. 2008 Recuperado de <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>.

DELEUZE, Gilles. **Exasperación de laFilosofía**: El Leibniz de Deleuze. Buenos Aires, Cactus, 2006, 390 p.

DELEUZE, Gilles. “Postscriptum sobre as sociedades de controle”. *In*: **Conversações: 1972-1990**, Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3 / tradução de Aurélio Guerra Neto et al ii. — Rio de Janeiro : Ed. 34, 1996 (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. v. 5. Tradução de Peter PálPelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

DSM- 5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]

DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]**. 2015, v. 18, n. 2 [Acessado 10 Julho 2022] , pp. 307-313. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>>. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>.

EDUCAÇÃO EM DEBATE. Sem censura, Brasília - DF: TV Brasil, 9 de agosto de 2021. Programa de TV.

ELIOT, Thomas Stearns. *A Terra Devastada*. Prefácio e tradução de Gualter Cunha. Lisboa, Relógio D'Água, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. (FENAPAES). **Rede APAE e sua história**. Disponível em: <<https://www.apae.com.br/>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e Educação: **Doze olhares sobre a Educação Inclusiva: A formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo**. São Paulo. Summus Editorial. 2006.

GAMBÍN, Bárbara Valenzuela. Entrevista a Carlos Skliar. Polyphônia. **Revista de Educación Inclusiva**, 2017 1 (1) 150- 157. Disponível em: <https://www.academica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/3.pdf>

GLAT, Rosana. ; BLANCO, Leila. de Macedo. Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: Rosana Glat. (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, v. , p. 15-35.

GRANDIN, Temple. SCARIANO, Margaret. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GUATTARI, Felix. **Confrontações: Conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos**. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

GUIMARÃES, Mirtes Aparecida dos Reis; SIMONINI, Eduardo. “Quem quer ficar com

ele?": a trajetória de uma exclusão escolar. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 56, p. 463-474, mar. 2019. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/38986>>. Acesso em: 22 jun. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2019.38986>.

GONDAR, Jô. Quatro Proposições sobre Memória Social. *In*: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social**. Rio de Janeiro:Contracapa, 2005.

IBGE, Diretoria de Pesquisas. **Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência**. 1o de julho de 2021.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas, São Paulo: 1992.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **A pesquisa em cidades pequenas**. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 16, p. 78-98, 2016.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **A professora e o cotidiano da cidade pequena**. Niterói. Editora da UFF, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul/dez., p. 4-27, 2011

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_LARROSA\\_BONDIA.PDF](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF)>. Acesso: 7 jun. 2021

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOPES, Eduardo Simonini; **O emocionar de um professor** – 31ª reunião da ANPed- GT 20, Caxambu – MG – 2008.

MANTOAN, Maria. Dilemas e desafios da Educação Inclusiva nos primeiros anos do século XXI. [Entrevista concedida a] Aldo Ocampo González. Polyphōnia. **Revista de Educación Inclusiva**, Publicación Científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile, Vol. 1, (2), Agosto-Diciembre 2017, pp. 149-158. Disponível em: <https://www.academica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/12.pdf>

MANTOAN, Maria. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Antonio. **Antología poética**. Madrid: Alianza Cien, 1995, p. 66.

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do Espectro Autista**: história da construção de um diagnóstico. Dissertação (Pós graduação em Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia. Uni-

versidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2016, v. 21, n. 10 [Acessado 16 Junho 2022] , pp. 3265-3276. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

MELLO, Luiz Carlos. **Nise da Silveira – caminhos de uma psiquiatra rebelde**. Rio de Janeiro: Automática Edições, 2015.

MEIRELES, Cecília. [1964]. Da solidão. *In: Escolha seu sonho*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1964.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em 03 de maio de 2022.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag. [online]**. Vol.27, n.82, pp. 92-108, 2010, ISSN 0103-8486.

NACINOVIC, Rafaela do Carmo. Pacheco, & RODRIGUES, Maria Gorreti Andrade. Medicalização da educação especial: Tensões na inclusão. **Educação, Sociedade e Culturas**, 2020. 203–221. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.20>. Acesso em 20 de fev de 2022.

OLIVEIRA, Anderson dos Santos de; COSTA, Celio Juvenal . Comenius e a sua proposta didático-pedagógica dentro de seu contexto de produção. *In: XIX Semana de Pedagogia da UEM*, 2012, Maringá. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira. PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas dança desenho: a cartografia como método de pesquisa em educação. *In: MEYER, Dagmar.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 279-304.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo: O que os pais devem saber?** 2ª edição. Editora Waak. Rio de Janeiro, RJ, 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (horas.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2020.

PASINI, Juliana. Fátima. Serraglio.; WELTER, Cristiane Backes. Avaliação em Larga Escala: que avaliação? o que dizem as crianças?. *In: X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. X ANPED SUL. Florianópolis: UDESC, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves, (orgs). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educa-*

ção - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 21-45

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2004, v. 34, n. 122 [Acessado 24 Maio 2022] , pp. 283-303. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>>. Epub 05 Jan 2005. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>.

PATTO, Maria Helena de Souza. (Org). **Introdução à psicologia escolar** (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA, Mario Eduardo Costa. Bleurer e a invenção da esquizofrenia. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia**. V. 111, 2000, p. 158-163.

PRADO FILHO, Kleber e TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi [online]**. 2013, n.38 [citado 2022-04-03], pp. 45-49 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0104-6578.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Capitão João Bueno, 2021.

RANCIÈRE, Jacque. **O mestre ignorante– cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle – 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RAMPELOTTO, E. M. A invenção da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 24, p. 53-64, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4915>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ROCHA, Ruth. **O rezinho mandão**. Ilustrações Walter Ono. — São Paulo : Quinteto Editorial, 1985.

RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Reflexões em torno do sentido da docência frente a diversidade na escola pública do século XXI. *In*: Andrade, E. P. (Org.). **A formação de professores pela mão dos formadores: política, currículo e cotidiano nas licenciaturas da UFF**. Niterói: EDUFF, 2015. p. 39-59.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSS, Paulo Ricardo. **A Crise da Educação Especial: Uma Reflexão Política e Antropológica**. Disponível em: [www.inclusion.hpg.ig.com.br](http://www.inclusion.hpg.ig.com.br). Acesso em 27 de fevereiro de 2003

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, S. A. **Transtornos Globais do Desenvolvimento TGD procedimentos e encaminhamentos**. Departamento de Educação Especial Diretoria de políticas e tecnologias educacionais. Curitiba ,2016.

- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção educação contemporânea).
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Companhia das Letras. 24ª reimpressão, 2002.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.
- SOUZA, Severino Ramos Lima; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos. *In: Congresso ibero-americano de investigação qualitativa*, 2016, porto. *Investigação qualitativa em saúde*, 2016. v. 2. p. 811-820.
- SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução de D. Luís I, 2015 (ebook). Projecto Adamastor.
- SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o Prometeu Moderno**. Tradução de Rafaela Caetano. – São Paulo: Excelsior, 2019.
- SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. *In: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- SIMONINI, Eduardo. Estamos voando sobre uma bola de fogo: movimento, multiplicidade e realidade cotidiana. **Educação em perspectiva (online)**, v. 10, p. e019005, 2019.
- SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, Carlos. **Hablarcondesconocidos**. Barcelona: Editorial Candaya, 2014 En prensa.
- SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.
- SKLIAR, Carlos. Bernardo; SOUZA, Regina Maria. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re) pensar a educação. *In: AZEVEDO, José Clovis et al. Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, São Paulo (SP), n.79, p. 65-66, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares.... *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.23

-38.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo**. Portal PubliOnline – Instituto de Artes. Universidade Federal de Campinas – UNICAMP. 2019. Disponível em:

<<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/download/4389/4393>>.

Acesso em: 20 abr. 2021.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. **Bolsonaro afirma que educação inclusiva “nívela por baixo”**. Estadão, São Paulo, 7 de agosto de 2021. Disponível em:

<https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/bolsonaro-afirma-que-educacao-inclusiva-nivela-por-baixo/>.

VITORINO, A. J. R. .; FELIX, G. da S. Aprender por signos proustianos numa filosofia da diferença. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20180102, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666796>. Acesso em: 22 jun. 2023.

WERNER, David. **Nothingaboutuswithoutus: developinginnovativetechnologies for, byandwithdisabledpersons** Health Wrights, Palo Alto, 1998.

## ANEXO A – Aceite Institucional



Prefeitura Municipal de Miracema  
Secretaria Municipal de Educação  
Escola Municipal Capitão João Bueno

## ACEITE INSTITUCIONAL

Eu, Graça Keller de S. Ribeiro, diretora da Escola Municipal Capitão João Bueno, estou de acordo e autorizo a realização da pesquisa intitulada: "À POTÊNCIA DE UM *DEVIRENCONTRO*: A PRODUÇÃO DE MODOS DE RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E UM APRENDIZ COM AUTISMO". Essa pesquisa é conduzida pelo pesquisador Matheus Modesto de Azevedo, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV), sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Simonini Lopes. Tenho ciência de que o estudo envolve a realização de observação de atividades, em sala de aula, de uma professora da instituição e que a mesma terá duração de três meses, com previsão de início no mês de agosto e término no mês de dezembro.

Miracema, 9 de junho de 2022.

Graça Keller de S. Ribeiro

Graça Keller de Souza Ribeiro  
Dir. de Esc. de Ensino Fundamental  
Esc. Mun. Capitão João Bueno  
Portaria Nº 027/2017

Assinatura e carimbo do (a) responsável pela instituição

MUNICIPALIDADE CAPITÃO JOÃO BUENO  
Cidade: EDUARDO ALVES DA SILVA, 18  
CEP: 28460-000 - MIRACEMA - RJ

Rua Eduardo Alves da Silva, 15 - Rodagem  
Miracema - RJ - CEP 28460-000  
Tel (22) 3852-7054  
E-mail: emcjoaobueno@gmail.com

## ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa “**A POTÊNCIA DE UM DEVIRENCONTRO: A PRODUÇÃO DE MODOS DE RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E UM APRENDIZ COM AUTISMO**”. Ele será observado por quatro semanas em sua atividade escolar em sala de aula, sendo que esta pesquisa se pretende a investigar as diferentes práticas de inclusão que são construídas entre um docente e um aluno com Transtorno do Espectro Autista. A participação do seu filho é opcional e você poderá solicitar todo material produzido pelos pesquisadores sempre que desejar. Riscos da pesquisa: Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, e seja em uma pesquisa participante ou em uma entrevista narrativa, ou em um relato de experiência escrito por parte do participante da pesquisa, o principal risco é o de os sujeitos pesquisados virem a se sentir, de alguma forma, constrangidos diante a alguma questão posta ou relato desenvolvido. Para minimizar tais riscos, será garantida aos pesquisados plena liberdade de não responder às questões e/ou se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, ou desistir de participar na totalidade da mesma, sem necessidade de comunicado prévio. Será informado aos pesquisados que a participação será voluntária e a recusa em continuar colaborando com a pesquisa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que os entrevistados são atendidos pelos pesquisadores. A fim de igualmente preservar participação de seu filho de qualquer constrangimento, ele e nenhuma outra pessoa que participe da pesquisa serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar da presente investigação. Da mesma maneira, os nomes de todas as pessoas citadas serão ocultados em diferentes pseudônimos a fim de preservar a identidade das mesmas. Caso seja de sua vontade, os relatos de pesquisa envolvendo seu filho também poderão vir a ser retirados do relatório da pesquisa. Para também diminuir o risco de interferências que possam vir a constranger os sujeitos pesquisados, qualquer relatório escrito envolvendo a apresentação das atividades dos sujeitos pesquisados será guardado em local seguro, sob a responsabilidade do pesquisador principal e sem acesso público. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição dos pesquisados tanto durante a dinâmica da investigação quanto também quando a pesquisa for finalizada. Os benefícios diretos desta pesquisa aos participantes são a possibilidade de pensar as práticas educativas de inclusão na escola e também planejar suas melhorias. A possibilidade de se pensar as práticas inclusivas e, conseqüentemente, criar possíveis ações a valorizarem tais práticas são também efeitos possíveis a emergirem do trabalho da pesquisa, uma vez que, socializada, poderá ser de auxílio não apenas à escola pesquisada, mas a todos aqueles que tentam construir oportunidades, ferramentas e alternativas no lidar, em sala de aula, com crianças em diferentes expressões dentro do Transtorno do Espectro Autista. A participação de seu filho nesta pesquisa não está sujeita a remuneração e eventuais custos decorrentes do processo investigativo serão de responsabilidade do pesquisador. Igualmente é importante ressaltar que caso seu filho venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização por parte do pesquisador, do patrocinador e instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Este termo de consentimento possui duas vias que devem ser assinadas por você e pelo pesquisador principal. Uma das vias ficará em sua posse e a outra será guardada pelo pesquisador principal. Você também poderá ter acesso ao documento em posse do pesquisador principal sempre que desejar, bastando entrar em contato por email ou telefone com o pesquisador principal. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de dois anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Caso queira entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa, poderá fazê-lo pelo telefone (31) 999651487 ou pelo seguinte e-mail: [simonini@ufv.br](mailto:simonini@ufv.br). Qualquer dúvida a respeito de procedimentos éticos, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, pelo telefone (31) 3612-2316 ou pelo e-mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br).

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**A POTÊNCIA DE UM DEVIRENCONTRO: A PRODUÇÃO DE MODOS DE RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E UM APRENDIZ COM AUTISMO**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão quanto à participação de meu filho, se assim eu desejar. Declaro, assim, que concordo com a participação de meu filho, já previamente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, na pesquisa e que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas. Concordo expressamente com a prática de observação das atividades educacionais de meu filho em sala de aula e com os termos de guarda, sabendo que poderei solicitar o arquivo aos pesquisadores sempre que desejar.

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



Documento assinado digitalmente  
 EDUARDO SIMONINI LOPES  
 Data: 15/12/2022 06:38:57-0300  
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Nome do Pesquisador Responsável: Eduardo Simonini Lopes

Telefone: (31) 999651487

E-mail: [simonini@ufv.br](mailto:simonini@ufv.br)

Endereço pessoal do pesquisador principal: Avenida Bernardes Filho, 492 – Bairro de Lourdes – CEP: 36572-016 – Viçosa/MG

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316.

Email: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)

[www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa “**A POTÊNCIA DE UM DEVIRENCONTRO: A PRODUÇÃO DE MODOS DE RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E UM APRENDIZ COM AUTISMO**”. Você será observada por quatro semanas em sua atividade profissional como docente, sendo que esta pesquisa se pretende a investigar as diferentes práticas de inclusão que são construídas entre um docente e um aluno com Transtorno do Espectro Autista. Também será realizada com você uma entrevista de no máximo sessenta minutos. Nesta você será convidada a falar a respeito de sua história de vida e de sua experiência com a docência. Você também será convidada a produzir um texto sobre suas inspirações e inquietações com a docência que pratica. Sua participação é opcional. A entrevista será gravada e o texto produzido será guardado sigilo pelo pesquisador principal. Você poderá solicitar todo esse material aos pesquisadores sempre que desejar. Riscos da pesquisa: Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, e seja em uma pesquisa participante ou em uma entrevista narrativa, ou em um relato de experiência escrito por parte do participante da pesquisa, o principal risco é o de os sujeitos pesquisados virem a se sentir, de alguma forma, constrangidos diante a alguma questão posta ou relato desenvolvido. Para minimizar tais riscos, será garantida aos pesquisados plena liberdade de não responder às questões e/ou se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, ou desistir de participar na totalidade da mesma, sem necessidade de comunicado prévio. Será informado aos pesquisados que a participação será voluntária e a recusa em continuar colaborando com a pesquisa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que os entrevistados são atendidos pelos pesquisadores. A fim de igualmente preservar participação dos entrevistados de qualquer constrangimento, estes não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar da presente investigação. Da mesma maneira, os nomes de todas as pessoas citadas serão ocultados em diferentes pseudônimos a fim de preservar a identidade das mesmas. Diante do desejo dos sujeitos pesquisados, os relatos por eles feitos também poderão vir a ser retirados do relatório da pesquisa. Para também diminuir o risco de interferências que possam vir a constranger os sujeitos pesquisados, os áudios das entrevistas narrativas e os relatos escritos construídos pelos participantes da pesquisa serão guardados em local seguro, sob a responsabilidade do pesquisador principal e sem acesso público. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição dos pesquisados tanto durante a dinâmica da investigação quanto também quando a pesquisa for finalizada. Os benefícios diretos desta pesquisa aos participantes são a possibilidade de revisitar e ressignificar sua própria história de vida tanto individual quanto comunitária, relacionando-as às próprias práticas de educativas. A possibilidade de se pensar as práticas inclusivas e, conseqüentemente criar possíveis ações a valorizarem tais práticas são também efeitos possíveis a emergirem do trabalho da pesquisa, uma vez que, socializada, poderá ser de auxílio não apenas à escola pesquisada, mas a todos aqueles que tentam construir oportunidades, ferramentas e alternativas no lidar, em sala de aula, com crianças em diferentes expressões dentro do Transtorno do Espectro Autista. Sua participação nesta pesquisa não está sujeita a remuneração e eventuais custos decorrentes do processo investigativo serão de responsabilidade do pesquisador. Igualmente é importante ressaltar que caso você venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização por parte do pesquisador, do patrocinador e instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Este termo de consentimento possui duas vias que devem ser assinadas por você e pelo pesquisador principal. Uma das vias ficará em sua posse e a outra será guardada pelo pesquisador principal. Você também poderá ter acesso ao documento em posse do pesquisador principal sempre que desejar, bastando entrar em contato por email ou telefone com o pesquisador principal. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de dois anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Caso queira entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa, poderá fazê-lo pelo telefone (31) 999651487 ou pelo seguinte e-mail: [simonini@ufv.br](mailto:simonini@ufv.br). Qualquer dúvida a respeito de procedimentos éticos, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, pelo telefone (31) 3612-2316 ou pelo e-mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br).

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**A POTÊNCIA DE UM DEVIRENCONTRO: A PRODUÇÃO DE MODOS DE RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E UM APRENDIZ COM AUTISMO**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro, assim, que concordo em participar da pesquisa e que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas. Concordo expressamente com a gravação da minha entrevista e com os termos de guarda, sabendo que poderei solicitar o arquivo aos pesquisadores sempre que desejar.

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador  Documento assinado digitalmente  
 EDUARDO SIMONINI LOPES  
 Data: 15/12/2022 06:37:00-0300  
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Nome do Pesquisador Responsável: Eduardo Simonini Lopes

Telefone: (31) 999651487

E-mail: [simonini@ufv.br](mailto:simonini@ufv.br)

Endereço pessoal do pesquisador principal: Avenida Bernardes Filho, 492 – Bairro de Lourdes – CEP: 36572-016 – Viçosa/MG

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316.

Email: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)

[www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

## ANEXO D – Parecer Comitê de Ética em Pesquisas



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A POTÊNCIA DE UM DEVIRENCONTRO: A PRODUÇÃO DE MODOS DE RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E UM APRENDIZ COM AUTISMO

**Pesquisador:** EDUARDO SIMONINI LOPES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59847722.7.0000.5153

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.522.726

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado que visa a investigar a educação inclusiva, mais especificamente, a relação de uma determinada professora com um estudante portador de Autismo no ambiente escolar.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo apresentado pelo pesquisador consiste em acompanhar práticas educativas de um docente em suas atividades numa sala de aula, em especial junto a um aluno do Transtorno do Espectro Autista, a fim de questionar as possíveis relações entre docência, invenção e inclusão.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador, o principal risco é o de os sujeitos pesquisados virem a se sentir constrangidos diante a alguma questão posta ou relato desenvolvido. Para minimizar tais riscos, o pesquisador se compromete a garantir aos pesquisados plena liberdade de não responder às questões e/ou se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, ou desistir de participar na totalidade da mesma, sem necessidade de comunicado prévio.

Os benefícios apontados pelo pesquisador relacionam-se à possibilidade, para os participantes, de revisitar e ressignificar sua própria história de vida tanto individual quanto comunitária, relacionando-as às próprias práticas de educativas.

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.522.726

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto bem apresentado, bem fundamentado e de indiscutível relevância social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados corretamente.

**Recomendações:**

Há alguns pequenos erros de português e/ou palavras duplicadas nos termos. São questões que não causam prejuízo algum à pesquisa e que podem ser resolvidas com uma pequena revisão ortográfica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

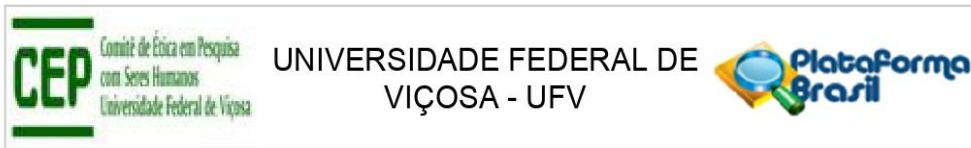
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1965677.pdf	19/06/2022 17:46:44		Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTA.pdf	19/06/2022 17:46:22	EDUARDO SIMONINI LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/06/2022 17:45:31	EDUARDO SIMONINI LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento.pdf	19/06/2022 17:44:36	EDUARDO SIMONINI LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	19/06/2022 17:43:53	EDUARDO SIMONINI LOPES	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.522.726

Investigador	Projeto.pdf	19/06/2022 17:43:53	EDUARDO SIMONINI LOPES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/06/2022 17:43:04	EDUARDO SIMONINI LOPES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/06/2022 17:42:02	EDUARDO SIMONINI LOPES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VICOSA, 12 de Julho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Érica nascif Rufino Vieira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br