

TEMPLATE - TRABALHO COMPLETO

V Seminário Internacional CAFTe – Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias em Educação e XV Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado - EIFORPECS

"REDES DE POLÍTICAS-PRÁTICAS DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO"

O QUE PODE UMA INFÂNCIA, CORPO, DEVIR-DEFICIENTE? PENSANDO OUTROS POSSÍVEIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jessica Villiana da Silva, UFPE/CAA, Brasil, villianasilva@gmail.com

Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles, UFPE/CAA, Brasil, conceicao.nlima@ufpe.br

Eixo 6 - Infâncias e Currículo | políticas-práticas curriculares e infâncias

Resumo: Ensaíamos de modo infantil uma pesquisa-caminho atravessada por encontros. Encontros com a infância e a Filosofia. Encontros com uma inspiração cartográfica e com as crianças que foram as principais intercessoras nesse processo. Nos propomos a dizer que pesquisamos COM e ENTRE crianças e não SOBRE elas, mobilizando possibilidades para que as crianças e as infâncias habitassem e nos movessem no caminho do aprender e do (des)aprender. Nos encontramos com nossos intercessores teóricos para problematizarmos a infância (Kohan, 2020), alteridade (Skliar, 1999), hospitalidade (Derrida, 2003), devir (Deleuze e Guattari, 1992). Desse modo, sinalizamos esta pesquisa a partir do seguinte questionamento: O que as crianças e as infâncias nos dizem ou nos dão a pensar sobre educação inclusiva no contexto escolar? A partir dessa inquietação, objetivamos de maneira mais geral: Cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instaurados no contexto escolar. De forma mais específica, fomos mobilizadas a mapear os movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva na escola; acompanhar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar e problematizar os movimentos instaurados pelas crianças no espaço\tempo da escola.

Palavras-chave: 1;devir-deficiente; 2;diferenças; 3;infâncias; 4: educação inclusiva

WHAT CAN A CHILDHOOD, BODY, BECOMING-DEFICIENT DO? THINKING OF OTHER POSSIBILITIES AND INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: We playfully engage in a research-path marked by encounters. Encounters with childhood and Philosophy. Encounters with a cartographic inspiration and with the children who were the main intermediaries in this process. We propose to say that we research WITH and AMONG children and not ABOUT them, mobilizing possibilities for children and childhoods to inhabit and move us along the path of learning and (un)learning. We meet with our theoretical intermediaries to question childhood (Kohan, 2020), alterity (Skliar, 1999), hospitality (Derrida, 2003), and becoming (Deleuze and Guattari, 1992). In this way, we signal this research as infants starting from the following question: What do children and childhoods tell us or make us think about inclusive education in the school context? From this concern, we aim more generally to: Map the expressions, learnings, and actions of children regarding inclusive education established in the school context. More specifically, we were mobilized to map the movements established by children and childhood regarding inclusive education in the school; to follow the expressions, learnings, and actions of children that traverse their experiences in the

REALIZAÇÃO:



school context; and to problematize the movements established by children in the space/time of the school.

Keywords: 1:becoming-deficient, 2:differences, 3:childhoods, 4:inclusive education.

¿QUÉ PUEDE UNA INFANCIA, CUERPO, VOLVERSE-DIFERENTE? PENSANDO EN OTRAS POSIBILIDADES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Resumen: Ensayamos de manera infantil una investigación-camino atravesada por encuentros. Encuentros con la infancia y la Filosofía. Encuentros con una inspiración cartográfica y con los niños que fueron los principales intermediarios en este proceso. Nos proponemos decir que investigamos CON y ENTRE niños y no SOBRE ellos, movilizandolos posibilidades para que los niños y las infancias habiten y nos muevan en el camino del aprender y del (des)aprender. Nos encontramos con nuestros intermediarios teóricos para problematizar la infancia (Kohan, 2020), la alteridad (Skliar, 1999), la hospitalidad (Derrida, 2003) y el devenir (Deleuze y Guattari, 1992). De este modo, señalamos esta investigación como infantes a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué nos dicen o nos hacen pensar los niños y las infancias sobre la educación inclusiva en el contexto escolar? A partir de esta inquietud, objetivamos de manera más general: Cartografiar los dichos, aprendizajes y haceres infantiles sobre educación inclusiva, instaurados en el contexto escolar. De forma más específica, nos movilizamos para mapear los movimientos instaurados por los niños y la infancia sobre educación inclusiva en la escuela; acompañar los dichos, aprendizajes y haceres infantiles que atraviesan las experiencias de los niños en el contexto escolar; problematizar los movimientos instaurados por los niños en el espacio/tiempo de la escuela.

Palabras clave: 1: devenir-deficiente, 2: diferencias, 3: infancias, 4: educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

Esse Trabalho é um recorte de uma Dissertação apresentada em 2023. Nos propomos a dizer que pesquisamos COM e ENTRE crianças e não SOBRE elas, mobilizando possibilidades para que as crianças e as infâncias habitassem e nos movessem no caminho do aprender e do (des)aprender. Nos encontramos com nossos intercessores teóricos para problematizarmos a infância (Kohan, 2020), alteridade (Skliar, 1999), hospitalidade (Derrida, 2003), devir (Deleuze e Guattari, 1992).

Começar a escrever nem sempre é algo fácil. Por onde começar?

Qual o melhor início para um texto? E quando é um texto infantil, devemos começar de forma diferente? Seria (des)começar a escrever? E o que é (des)começar? Seria começar novamente ou começar diferente?

Quando começamos a escrever este texto começamos devagar, procurando o tempo da infância. Um tempo que, segundo o autor Walter Kohan (2020), passa mais devagar, um tempo aiônico. Na busca por esse tempo, encontramos uma infância que se inventa, hospeda, que está sempre pronta a perguntas, uma infância que ama e revoluciona, pois não se cansa de perguntar.

REALIZAÇÃO:



Este é um texto que se propõe infantil, com uma escrita que desliza junto a infância minoritária, cheia de inquietações, uma escrita que parte de (des) começos possíveis em busca de perguntas. Peço licença para falar sobre mim. Sou uma infante curiosa, pedagoga, formada pela Universidade Federal de Pernambuco. As temáticas educação inclusiva e infância sempre me provocaram enquanto professora, por vezes me angustiei por não saber lidar com crianças com deficiência em sala de aula. Na época eu não conhecia o poder da infância, o poder do não saber e, ao invés de buscar novos saberes a partir do meu não saber, eu acabava me angustiando e isso me travava. Assim, por diversas vezes, eu não soube como hospedar aquelas crianças e aquelas infâncias.

No percurso do mestrado, em meio as inquietudes, tivemos um (des)começo cheio de atravessamentos, fomos convidadas a perceber as crianças e suas alteridades. Um convite de refletir o devir da infância deficiente, como OUTRO, pensar em sua alteridade, sua diferença. Através desse gesto, levamos as falas de Skliar (1999) sobre alteridade, Derrida (2003) sobre hospitalidade e Deleuze e Guattari (1992), que discorrem sobre o devir. Algumas perguntas inauguraram um novo sentido em nossa caminhada enquanto aprendizes. Seria possível ir além da deficiência? Será que perceber tais alteridades nos ajudaria a iniciarmos nossa caminhada, passando a falar “COM e ENTRE” e não SOBRE crianças com deficiência?

Foi inicialmente um processo de (des)construção de ideias, tivemos que realizar várias leituras e incluir nosso não saber como ferramenta do processo. Muitas vezes, fomos afetadas, convidadas a repensar também nossas infâncias. No movimento desse encontro e da afecção da alteridade, fomos apresentadas a essa infância outra, para além de um tempo cronológico, que rege as fases e etapas da vida humana. A infância, assim, não está vinculada a uma idade, mas pode ser entendida ou experienciada como “[...] um modo (curioso, inquieto, encantado) de viver a vida” (kohan, 2021, p. 24).

Aprendemos com Larrosa (2006, p. 195) que a infância é como um estrangeiro, com sua própria língua e cultura, que não pode ser facilmente definida ou moldada de acordo com nossos próprios conceitos e expectativas. Ela nos desafia a questionar e a estar abertos a novas perspectivas, além de nos lembrar que não podemos impor nossos próprios conhecimentos e crenças sobre ela, pois “traz em sua língua uma verdade que nos convida a uma disposição de escuta”.

Nesse movimento a infância encarna o surgimento da alteridade e como OUTRO “[...] devemos abrir um lugar para recebê-la [...] (Larrosa, 2006, p. 186). Essa acolhida, por sua vez,

REALIZAÇÃO:



nos revela que “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas, no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (Larrosa, 2006, p. 195). O diálogo e o encontro com esse desconhecido é uma abertura ao encontro das diferenças, “[...] que implica abertura a alteridade - sentir o OUTRO, fazer-se OUTRO na relação com esse OUTRO, pensar o OUTRO na sua diferença, na sua singularidade, não como efeito da reduplicação do mesmo” (Alves; Pérez, 2018, p. 701).

Nesse traçado das linhas, em deslocamentos junto aos intercessores teóricos, nos encontramos com Skliar (2007) e passamos a problematizar a ideia de inclusão, pois se o OUTRO da pesquisa é a criança com deficiência, quais os possíveis desse encontro e quais as ressonâncias da escuta dos seus dizeres, como acolher a esse OUTRO em uma hospitalidade incondicional e deixar que ele seja ele mesmo ao invés de tentar enquadrá-lo em termos ou classificações? Parafraseando Alves e Perez (2018), como pensar a criança com deficiência em si mesma e para si mesma, na sua existência própria? Como pensar a inclusão para além de uma inclusão? Como a infância que habita as crianças nos ajuda a pensar o OUTRO fazendo-se OUTRO na relação escolar? O que os gestos, dizeres e fazeres infantis nos permitem pensar sobre o OUTRO enquanto OUTRO, na sua diferença no contexto escolar?

Figura 1 - O que as crianças e suas diferenças nos dão a pensar?



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Essas questões ressoaram e a partir das provocações de Skliar (2007), passamos a pensar a perspectiva da inclusão. Em seus escritos, o referido autor questiona a inclusão como política e prática educativa, entendendo-a não como uma prática reversa da exclusão, mas como possibilidade de negociação de OUTROS sentidos para pensar uma política cognitiva que nega os diferencialismos, uma vez que ao produzi-los, tais práticas determinam quem é o OUTRO, quem é o diferente.

O encontro com os intercessores teóricos e suas problematizações nos deslocaram a pensar na atual conjuntura política¹ e como esta nos fez perceber que tratar de educação inclusiva é um ato de resistência². A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que visa garantir o direito à educação para todos, independentemente da condição física, sensorial, intelectual ou social.

Essa política visa promover educação inclusiva, participação e aprendizagem para todos os alunos com e sem deficiência nas escolas. Para tanto, a PNEEPI apoia a disponibilização de recursos e serviços de apoio pedagógico e tecnológico, a formação continuada de professores e gestores escolares e a criação de espaços educativos acessíveis e inclusivos (Brasil, 2008).

Segundo Pagni (2018, p. 2), a publicação da PNEEPI “se constituiu como um marco tanto das políticas públicas para essa área quanto da corporificação dos esforços de tratá-las em nível nacional à luz de uma perspectiva inclusiva”. Essa política apresenta objetivos e desafios que vão desde a ampliação da educação especial à formação de professores que possam atuar com esse público específico. Entretanto, ainda há muito a ser feito. É necessário não apenas

¹É importante lembrar o decreto assinado pelo Senhor Presidente da República (o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020), que apresentou alguns retrocessos para as políticas de inclusão, em especial ligadas à educação especial. O texto apresentado trazia algumas ideias de forma vaga, possibilitando diferentes interpretações, destacava apenas um tipo de deficiência, no caso ligada à comunidade surda, além de incluir que alunos com deficiência sejam avaliados pelos mesmos indicadores que os demais alunos, por exemplo, nas avaliações externas. No geral, a situação era bastante preocupante e gerou muitos debates e mobilizações em defesa da educação inclusiva.

²Em 2021, a situação política da educação inclusiva no Brasil foi motivo de alerta. O governo federal vinha implementando várias medidas que foram amplamente criticadas por especialistas em educação e organizações da sociedade civil. Entre as principais críticas, destacam-se a falta de investimento em políticas públicas de inclusão, o desmonte de programas e políticas já existentes, a falta de diálogo com os setores envolvidos e a promoção de discursos contrários à inclusão escolar. Além disso, houve preocupação com a implementação do ensino remoto durante a pandemia, que poderia agravar ainda mais as desigualdades educacionais e prejudicar os estudantes com deficiência ou necessidades especiais.

ações governamentais, mas também mudanças nas práticas e conhecimentos presentes nas escolas, na formação de professores e na participação das famílias e comunidades de pessoas com deficiência.

De acordo com Pagni (2016, p. 366), a forma como algumas políticas de educação se apresentam acabam por “buscar na especificidade da deficiência e no trabalho com os deficientes uma forma de enquadramento para seu melhor acompanhamento no tempo, no espaço, no currículo escolar”, mas dificilmente os sujeitos dessa instituição percebem que entre o deficiente e os demais alunos existe, em muitos casos, “amizade para além da escola”. Para ele, as instituições escolares perdem a oportunidade de presenciar um encontro potente por não perceberem as crianças inaugurando novos movimentos.

Esse mesmo autor apresenta “que o deficiente tem sido objeto de exclusão no ambiente escolar. Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram frequentemente excluídas da sociedade e vistas como ‘diferentes’ ou ‘anormais’ (Pagni, 2017, p. 169). Essa visão, em diversas situações, levou a uma tentativa de ‘corrigir’ as deficiências, em vez de valorizar as habilidades e talentos desses indivíduos.

É importante destacar que Pagni (2018) aborda a necessidade de uma reflexão sobre os limites da implementação das diretrizes da PNEEPEI em meio à crise institucional e política no país. Embora essa política tenha sido criada para reparar os danos causados pela exclusão da população e oferecer dispositivos de segurança, além de promover a inclusão por meio de políticas públicas, é uma forma de governamentalidade inclusiva, que busca integrar setores da população e torná-los produtivos e incluídos no mercado.

Ela foi resultado de uma negociação entre o Estado e diversos movimentos da sociedade civil, incluindo pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades, porém, ela por si só apresenta dificuldades em garantir melhores condições. De acordo com Pagni (2018), durante a elaboração da PNEEPEI, os especialistas utilizaram uma estratégia de filtragem para tratar a deficiência como um sinal especializado, o que levou a uma segmentação dos sujeitos com deficiência em diferentes modalidades, como deficientes intelectuais, físicos, auditivos e visuais. Essa segmentação permitiu o desenvolvimento de tecnologias específicas de atendimento e educação especial para cada grupo, mas também resultou em uma neutralização de outras características dos sujeitos, que foram filtradas e deixadas de lado.

Assim, o autor apresenta que as práticas e técnicas propostas pela PNEEPEI podem ter limitações ao enquadrar os sujeitos com deficiência em determinadas condutas e

REALIZAÇÃO:



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



comportamentos. Por isso, é importante que as políticas públicas sejam constantemente revisadas e aprimoradas para garantir que as demandas dos sujeitos com deficiência sejam atendidas de forma integral e inclusiva. Em outras palavras, é necessário que as políticas públicas sejam flexíveis e adaptáveis para atender às necessidades específicas dos sujeitos com deficiência, sem limitá-los ou restringi-los a determinados comportamentos ou condutas.

Dessa forma, mesmo com as dificuldades de começar a escrever junto a uma infância que nos desafia, especialmente quando se trata das diferenças, nos arriscamos a trilhar esse caminho que não sabíamos bem aonde daria, mas esperamos encontrar nesse caminhar muitas potências infantis.

OBJETIVOS

GERAL: **Cartografar** os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instauradas no contexto escolar.

ESPECÍFICOS: **mapear** os movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva na escola; **acompanhar** os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar; **problematizar** os movimentos instaurados pelas crianças no espaço\tempo da escola

DISCUSSÃO TEÓRICA

O QUE PODE UMA INFÂNCIA, CORPO, DEVIR-DEFICIENTE? PENSANDO OUTROS POSSÍVEIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Freitas (2016, p. 6), o devir-deficiente questiona a lógica da representação e das diferenças. Assim, ao assumir o devir-deficiente, trilhamos um caminho para escutar outras possibilidades, “acolhendo o fato de que toda presença, aparição ou manifestação humana emerge como um modo de habitar na imperfeição, no inacabado, no indeterminado”. Em vez de criar uma abordagem pedagógica para os diferentes, o devir nos ajuda a questionar o que a pedagogia poderia aprender sobre os diferentes. Nessa perspectiva, sentimos ser importante que a pedagogia não projete uma abordagem preconcebida sobre os diferentes, mas que se abra para aprender com eles, tornando-se uma prática que se desenvolve em relação aos diferentes.

REALIZAÇÃO:



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Nesse viés, Deleuze (1997) sugere que é possível estabelecer novas formas de relações entre os corpos, rompendo com as barreiras que separam aqueles que se consideram “normais” dos considerados “diferentes”. Nesse sentido, o devir-deficiente é uma forma de ampliar as possibilidades de existência, de valorizar a diversidade e de promover a inclusão social. A ideia é construir uma sociedade mais justa e acolhedora, que não relegue as pessoas com deficiência a um segundo plano, mas que as reconheça como sujeitos de direito e capazes de contribuir de forma significativa para o conjunto da sociedade.

Nesse sentido, Freitas (2016) nos remete a possibilidade de uma pedagogia que se abre para aprender com as práticas e formas de vida dos diferentes, reconhecendo que essas práticas e formas de vida podem oferecer novas perspectivas e conhecimentos que enriquecem a própria pedagogia. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que se desenvolve em relação com os diferentes, em um processo de aprendizagem mútua e em constante transformação.

Contudo, a diferença ainda se coloca como um desafio para a sociedade contemporânea. Entender esse desafio requer perceber o “devir deficiente” como ponto de partida nessa jornada. Quando a gente traz a questão do sujeito deficiente, segundo Carvalho (2014, p. 3), acabamos sustentando a hipótese de que todo ser humano é devir deficiente. No devir não há “progressão ou regressão, ele não produz algo, ele é ele, é verbo; é como se fosse um rizoma, mas que não se fixa pelas estruturas classificatórias que poderiam classificá-lo ou identificá-lo, pelo contrário, ele se abre para novos fluxos, para novas possibilidades”.

Partindo dessa lógica, podemos entender que o devir-deficiente proporciona transformações. Assim, uma criança que por algum motivo tenha dificuldades em sua verbalização, através do devir-deficiente encontra formas não verbais de se expressar e ser escutada, como no caso de *Sapinho*³.

Durante um dos recreios na escola Floresta Infantil, Sapinho se jogou no chão entre um grupo de crianças que conversavam. Aparentemente seu desejo era ser escutado por aquele grupo. Ele já havia passado por aquele grupo de crianças várias vezes, com movimentos como: parar perto do grupo, sentar ao lado do grupo, mas em nenhum momento o grupo percebeu suas tentativas, foi quando ele se joga entre essas crianças e elas percebem sua presença. Gestos de carinho e atenção podem ir além da fala e serem uma forma de comunicação afetiva para essas crianças (Diário de campo, 2022).

³Nome fictício. Sapinho é um dos cartógrafos de nossa pesquisa.

REALIZAÇÃO:



Figura 2 - *Sapinho* em uma de suas tentativas de ser escutado



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

As crianças se levantaram apressadas e ficaram assustadas com a chegada repentina de *Sapinho*. No entanto, a reação do pequeno foi surpreendente: ele começou a rir, como se tivesse acabado de vencer um grande prêmio. Seu sorriso sincero e contagiante acabou por acalmar as crianças e deixá-las mais à vontade na presença dele. Foi uma cena encantadora. Com o devir-deficiente o OUTRO pode ser quem ele é, desse modo, quando a gente compreende a deficiência como condição humana, temos a oportunidade de sentir o devir-deficiente como parte de quem somos, e pensar que essas diferenças podem ser potencializadoras dos processos aos quais nós seres humanos pertencemos.

Sapinho e seu devir, transformou aquele recreio, inaugurou novos gestos. Ao perceber o devir, somos convidados através dos gestos instaurados por *Sapinho* a conhecer a alteridade como parte fundamental da existência humana. A alteridade surge como uma oportunidade de crescimento e aprendizado, pois permite que possamos ampliar nossa compreensão do mundo e das pessoas ao nosso redor.

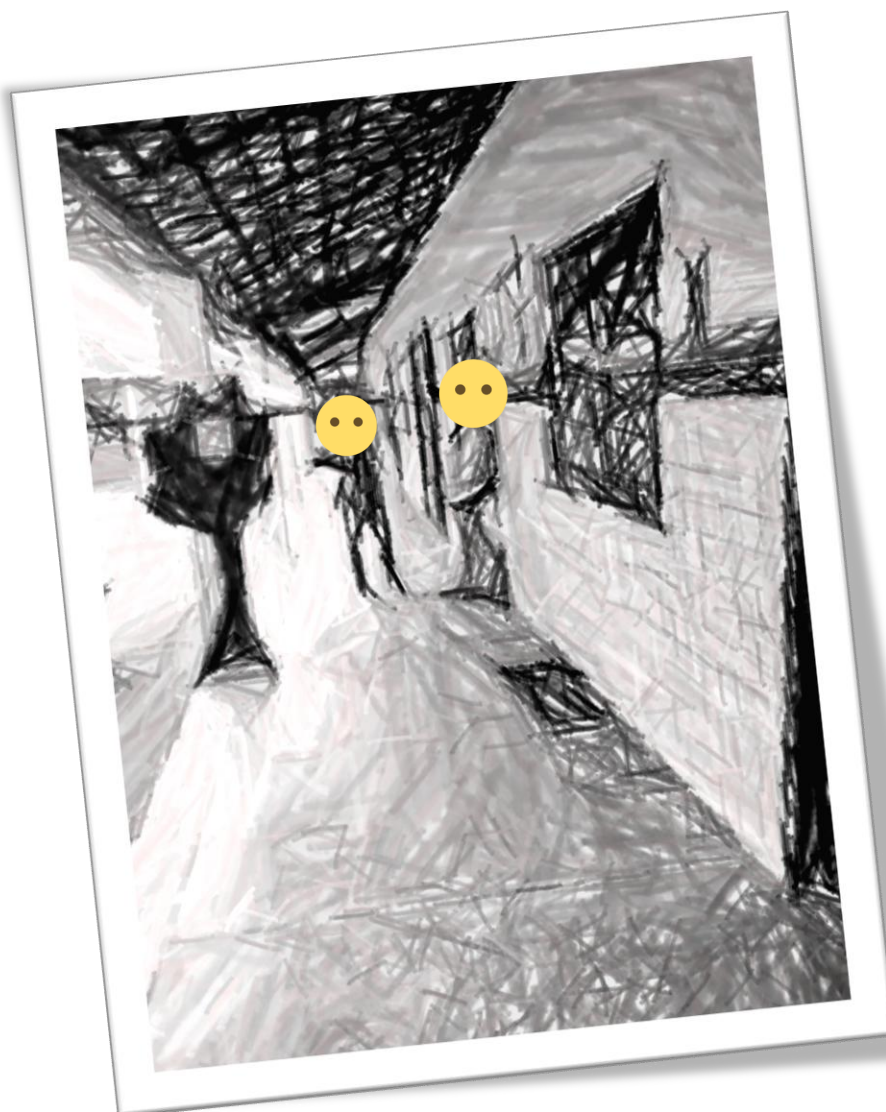
REALIZAÇÃO:



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Figura 3 - *Margarida* e a professora *Leoa* no corredor da escola Floresta Infantil



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida com uma metodologia própria das Ciências Humanas, caracterizada como qualitativa, uma vez que buscamos compreender o comportamento humano, mais especificamente, das crianças em seus tempos e espaços⁴. Com o intuito de

⁴Ao tratar de uma pesquisa na educação, em que o fenômeno são as vivências de pessoas reais, ter essa mobilidade de atenção é crucial para que o trabalho acadêmico seja desenvolvido o mais próximo possível do real, uma vez

REALIZAÇÃO:

mapear os movimentos promovidos pelas crianças e pela infância em relação à educação inclusiva na escola, optamos por ouvir as crianças desde o início da pesquisa. Consideramos que essa abordagem seria uma oportunidade para experimentar um ambiente aberto e repleto de encontros significativos. Nesse sentido, reconhecemos a importância de buscar maneiras para que as crianças sejam ouvidas e possam utilizar suas diversas formas de expressão, desejando conhecer seus pontos de vista.

Ao ler Kastrup, Passos e Escóssia (2009, p. 201), fomos percebendo que a cartografia nos possibilitaria encontros infantis, encontros potentes que possivelmente não fossem oportunizados se usássemos outro método de pesquisa. Mas, é importante destacar que “a cartografia não é um conjunto de regras para ser aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido”. Em outras palavras, a cartografia não se resume a um conjunto de regras a serem seguidas ou um conhecimento pronto para ser transmitido. Em vez disso, a cartografia é uma prática que deve ser vivida e experimentada, envolvendo um processo de aprendizado contínuo.

Para tornar-se cartógrafo, “é preciso praticar, ir a campo, seguir processos, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 203). O que implica em um olhar e uma escuta cuidadosa por entre as linhas da infância e da alteridade.

Ao caminhar na pesquisa com as crianças, percebemos que a cartografia possibilitaria essa liberdade, e através dela, as crianças poderiam, de fato, serem escutadas em suas falas, em seus gestos, em suas ações, entre OUTROS movimentos. Cartografar traz sempre a ideia de compor, fazer junto. Nesse sentido, nos propomos a dizer que pesquisamos COM e ENTRE crianças e não SOBRE elas. A ideia foi deixar de lado esse olhar adulto e permitir que as crianças e as infâncias habitassem e nos movesse no caminho do aprender e do (des) aprender.

Na cartografia trabalhamos com pistas que nos ajudaram e direcionaram “o” ou “os” caminhos que tivemos que seguir, mas como já dito anteriormente, quem nos disse “esse” ou “esses” caminhos foi o próprio campo de pesquisa. A cartografia “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup, 2009, p. 32-33). Consequentemente a observação participante da etnografia e a atenção da cartografia nos ajudaram nessa

que, além da subjetividade dos parceiros de pesquisa, determinadas ações recorrem em reações sem precedentes. É importante destacar que nossa pesquisa possui metodologia própria das Ciências Humanas e Sociais.

REALIZAÇÃO:



andarilhagem. Essa atenção é mais que uma simples seleção de informação, ela se faz através dos signos e forças circulantes, ou seja, de pontas de processos em curso”.

De acordo com Kastrup (2020), a cartografia criada por Deleuze e Guattari, em 1995, busca acompanhar o processo, em vez de representá-lo em apenas um objeto. A partir da cartografia, não é necessário seguir uma linha para alcançar um fim. Nessa perspectiva, nossa pesquisa foi norteada pela Teoria Geral da Atenção, proposta por Freud e Bergson.

Dessa forma, o processo cartográfico na pesquisa promove dentro do movimento reconhecido como “coleta de dados” uma observação atenta, não que coleta os dados, mas que produz os dados na pesquisa, numa intervenção que é construída com o percurso do campo de pesquisa. Essa observação atenta, na cartografia, aponta não somente para a seleção de informações que devem ser inseridas em um trabalho científico, realizando-se “através da detecção de signos das formas de objetos” (Kastrup, 2020, p. 33), requerendo uma atenção sim, mas sem um foco. No movimento da cartografia, a pesquisa é construída coletivamente. Existe a possibilidade de uma visão ampla do objeto da pesquisa, conforme Kastrup e Passos (2013). Nesta pesquisa as crianças participaram com voz ativa e não sendo somente apenas dados coletados.

Consideramos a pesquisa como uma oportunidade para vivenciar um ambiente aberto, repleto de encontros significativos. Desse modo, valorizamos a importância de buscar meios para que as crianças possam ser ouvidas e expressar-se através de suas diversas linguagens, ansiosos por conhecer seus pontos de vista. Nossa intenção ao planejar e redigir esta pesquisa não foi conceituar a infância, alteridade e diferença, nem apresentar verdades absolutas, mas sim observar, conforme Simonini (2019, p. 73), “os rizomas que tecem a realidade da escola e dos que fazem parte dela”.

Para isso, pensamos que seria necessário fazer uma pesquisa com o olhar para o cotidiano da escola. Para Barbosa (2006, p. 37), o “cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é os lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação (...)”.

Importante também foi olhar para a rotina, pois a mesma é responsável pela organização do cotidiano. De certa forma, são as rotinas responsáveis pela organização da vida. Entretanto, segundo Barbosa (2006, p. 39), “as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando

não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo [...] é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos”.

Acompanhar a importância do cotidiano e da rotina é uma forma de permitir que as crianças vivam a escola. Viver a escola é saber que mais importante que ler palavras e frases e “dar a ler e deixar em paz quem lê” (Skliar, 2019, p. 94), é entender que viver essa escola é uma forma de viver a democracia e que a rotina torna a vida cotidiana mais viva. Entendemos que através da pesquisa com e entre o cotidiano, andarilhamos por vários caminhos, várias possibilidades e tentamos produzir deslocamentos nas experiências vividas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, é importante destacar que para preservar as crianças que participaram da pesquisa, utilizamos nomes fictícios para todos os envolvidos, esses nomes foram escolhidos pelas próprias crianças em uma de nossas instaurações coletivas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos propusemos a realizar uma caminhada buscando problematizar *o que as crianças e as infâncias nos dizem ou nos dão a pensar sobre a educação inclusiva no contexto escolar*. Uma caminhada atravessada por encontros com a filosofia, a infância, as crianças, o devir-deficiente e os intercessores teóricos, que nos possibilitaram problematizar os temas relacionados à alteridade, deficiência, diferença, hospitalidade, devir e infância. Encontro com uma pesquisa-caminho, que foi desenhada numa tentativa de ensaiar uma inspiração cartográfica.

Nosso objetivo aqui não foi produzir um estudo que conclua a não existência da deficiência, tampouco a inutilidade e não importância político-social que, hoje, com as movimentações na concepção da deficiência como um fenômeno social e político, para além de limitações corporais e mentais, algumas instituições e grupos de apoio à inclusão vêm desenvolvendo. Nossa compreensão surge de estudos e experiências vividas que nos convidaram a colocar em questão como algumas concepções pré-concebidas e determinísticas, perpetuadas historicamente por verdades científicas, instituíram a maneira com a qual olhamos aqueles classificados como deficientes, os limitando em formas construídas por nós mesmos.

A partir dessa inquietação, objetivamos de maneira mais geral nesta pesquisa: Cartografar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis sobre educação inclusiva, instaurados no contexto escolar. Nesse caminhar, de forma mais específica, fomos mobilizadas a mapear os

REALIZAÇÃO:



movimentos instaurados pelas crianças e pela infância sobre educação inclusiva na escola; acompanhar os dizeres, aprenderes e fazeres infantis que atravessam as experiências das crianças no contexto escolar; problematizar os movimentos instaurados pelas crianças no espaço/tempo da escola.

Continuamos nossa caminhada e fomos convidadas pela infância, entendendo-a como uma experiência que vai além de uma etapa cronológica da vida (Kohan, 2011). Fomos apresentadas aos três tempos diferentes que atravessam a infância: Khrónos, Kairós e Aión. O Khrónos é um tempo linear e sucessivo, presente na organização escolar. Kairós é um tempo oportuno e qualitativo, que muitas vezes não é oportunizado para as crianças nas instituições. E Aión é o tempo intenso da infância, o tempo presente que dura e habita a criança. Assim, a infância é percebida como um OUTRO, uma alteridade que nos desafia a escutar sua verdade e nos convida a pensar novas possibilidades (Kohan, 2011).

Nesse trajeto, fomos levadas a repensar a noção de deficiência, valorizando a singularidade de cada indivíduo. O devir-deficiente (Freitas, 2016) foi apresentado como uma forma de ampliar as possibilidades de existência, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão social. Portanto, nesse contexto a diferença ainda se coloca como um desafio para a sociedade contemporânea, mas o devir-deficiente pode proporcionar transformações significativas na vida das pessoas com deficiência.

Em continuidade a isso, a caminhada junto às crianças nos levou a reconhecer a alteridade desses sujeitos e suas diferenças. A hospitalidade incondicional (Derrida, 2003) foi percebida nesse contexto como um ato desmensurado, que vai além da capacidade do eu, e foi importante no ato da pesquisa. Embora a sociedade, muitas vezes, defina o OUTRO com base em sua normalidade, reabsorvendo a alteridade do OUTRO em nossa identidade, a nossa escrita, por sua vez, busca pensar além, pensar com as crianças, que através de seus gestos de hospitalidade incondicional, nos convidam a pensar um currículo e uma pedagogia que hospeda.

Durante nossa caminhada, fomos percebendo através dos gestos inaugurados pelas crianças que o dizer infantil se apresentou como importante, nos dando a pensar como as crianças percebiam e vivenciavam a escola (Kohan, 2011) e a educação inclusiva (Skliar, 2012). As crianças puderam trazer perspectivas e ideias que, muitas vezes, não são consideradas pelos adultos, como pudemos perceber nos momentos em que tivemos a oportunidade de estar com e entre as crianças.

REALIZAÇÃO:



REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?**/ Sandra Mara Corazza. Porto Alegre-RS: Doisa, 2013. 228p.

DELEUZE, Gilles. Mil platôs - **Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4/ Gilles Deleuze, Felix Guattari; Trad. Suely Rolnik. - São Paulo: ed. 54, 1997, 176p.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

FREITAS, Cezar Ricardo Severo. **Devir-deficiente: Um agenciamento entre educação e a diferença**. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 19-34, jan.-abr. 2016.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. Fractal, Rev. Psicol., v. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

KOHAN, Walter Omar. Infância. **Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2005.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**/ (Orgs.) Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o OUTRO não estivesse aí?** Carlos Skliar. Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REALIZAÇÃO:



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

