

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Gislaine de Fátima Ferreira Leite

Cartas para Luan:

os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas

Juiz de Fora

2023

Gislaine de Fátima Ferreira Leite

Cartas para Luan:

os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Roney Polato de Castro

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Leite, Gislaine de Fátima Ferreira.

Cartas para Luan: : os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas / Gislaine de Fátima Ferreira Leite. -- 2023. 193 p. : il.

Orientador: Roney Polato de Castro

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Inclusão Menor. 4. Escritaexperiencia. I. Castro , Roney Polato de , orient. II. Título

Gislaine de Fátima Ferreira Leite

Cartas para Luan: os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 19 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Roney Polato de Castro - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Sílvia Ester Orrú
Universidade de Brasília

Dr. Fabio Pinto Gonçalves dos Reis
Universidade Federal de Lavras

Dra. Cláudia Maria Ribeiro
Universidade Federal de Lavras

Juiz de Fora, 19/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 19/05/2023, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 19/05/2023, às 18:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FÁBIO PINTO GONÇALVES DOS REIS, Usuário Externo**, em 22/05/2023, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 23/05/2023, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Maria Ribeiro, Usuário Externo**, em 24/05/2023, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Ester Orru, Usuário Externo**, em 25/05/2023, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1244274** e o código CRC **8A413B5E**.

À Luan e à Vanessa, por provocarem meus
(des)encontros, descaminhos e “a minha escrita
caótica”.

DEDICO

CELEBRAÇÕES

Num mesmo coração há vozes altas, baixas e medianas, timbres de homem e de mulher: Nenhuma voz individual se pode aí distinguir; só o conjunto se impõe ao ouvido (FOUCAULT, 1992, p.144).

Lembro-me nostálgica de todas as vezes que agradei os gestos de bondade, as oportunidades, as partilhas e a generosidade do verbo “crer”. Aprendi que ser grata é um exercício de humanidade. No entanto, hoje, me permito “não” agradecer, me liberto dessa amarra, pois esse doloroso e intenso processo de escrita emergiu das contradições, dos deslocamentos bruscos, das incertezas. Foi-me arrancado.

Carrego a sensação de ter nascido por um parto com fórceps. Retiram-me de minhas verdades com o auxílio de interferência cirúrgica, cortaram-me e extraíram-me. Um golpe que não ousou agradecer.

O “outro” tão presente nesse processo, nessa *teseexperiência*, se apresentou como algoz, como verdugo que me extirpou e que me lançou para uma navegação sem coordenadas, sem destino e sem pretensão. Ação incisiva, mas basilar para me consentir uma nova escrita, novas experiências.

Michel Foucault (1992, p. 138-9) insiste que “a prática de si implica a leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios de razão indispensáveis à conduta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário”. Os encontros se fazem “necessários”, as mudanças pela escrita se fazem “necessárias”. O papel da escrita é constituir um “corpo” e transformar as coisas vistas e/ou ouvidas “em forças e em sangue”.

Assim, sangrando me escrevi, conectei-me com o “outro”, ouvi, senti, experienciei e aprendi que a ingratidão também é um exercício de humanidade. De acordo com o Dicionário Aurélio (2020) o verbete gratidão é um substantivo feminino que significa “reconhecimento por um benefício recebido”. A ingratidão, por sua vez, é a “qualidade de quem não reconhece o bem que lhe foi oferecido nem a ajuda que lhe foi concedida”. Diante disso, considero-me ingrata, pois não reconheço como “ajuda” as partilhas e as relações de cuidado com o outro e cuidado de si. Sou ingrata por vislumbrar esses movimentos e processos como um “mal” desejável. Sou ingrata, pois não concebo como “recebido”, as mudanças realizadas em conjunto.

Roney Polato de Castro (2017, p. 33), embriagado pelas palavras de Jorge Larrosa (2014), nos leva a problematizar nossos encontros, e conseqüentemente, nossas experiências, destacando que “a escrita da experiência é [...] o processo de experientiação que me faz ser,

pensar e sentir diferentemente do que venho sendo, pensando e sentindo”. Castro (2017) provoca a visualização dos atravessamentos como um processo de mudança que transforma ao carregar um pouco de nós e ao trazer um pouco do outro. Mistura, desorganiza, movimenta, agita, penetra, perfura, machuca, acalenta, perturba. Atravessa.

É um desafio para mudar “tudo como está”, são encontros com narrativas que nos faz pensar diferentemente, são encontros com histórias que nos faz agir diferentemente, são encontros com trajetórias que nos constituem diferentemente. Dessarte, viver uma *pesquisaexperiência* é ser escuta, ser sensível, estar aberta/o e dispor-se a exposição.

Isso posto, me vejo em uma bifurcação, traçando linhas de fuga, transitando “entre” e “além” dos caminhos retratados nos mapas. Mas, não me vejo só. Agora sou muitas, muitas vozes, muitas experiências, muitos (des)encontros. Sou um pouco de “Luan”, de “Roney Polato”, de “GESED”, de “FESEX”, de “NEPED”, sou um pouco de cada pessoa, grupo e/ou lugares que me atravessaram.

Foucault (1992, p. 144) evidencia que “nenhuma voz individual se pode aí distinguir; só o conjunto se impõe ao ouvido”. Logo, somos muitas/os. Somos uma só voz, um só coro, um único e forte grito. Passamos por tempos e lugares que nos sangram, modificam, metamorfoseiam. Um ziguezaguear de sensações que dispensam agradecimentos, mas que requerem o reconhecimento de lutas, resistências e enfrentamentos.

Dessa maneira, mais que reconhecer, é preciso celebrar a força e a potência dos espaços de acolhimento, dos abraços calorosos, dos olhares ternos e das falas cuidadosas. É preciso festejar as pessoas, as histórias e as instituições que compõem, junto de nós, as nossas tramas.

Celebro a doçura, o encantamento, o carinho, a perspicaz e a intensa maneira de conduzir com a qual o meu orientador Dr. Roney Polato de Castro investe na nossa parceria. Uma relação que nasceu inusitadamente e transformou-se, concomitantemente, em âncora e asas, fazendo-me encontrar o significado das palavras cumplicidade e confiança, ao me cativar a firmar raízes e integrar ao grupo, no mesmo instante que me instiga a voar e ir em busca de novos sonhos.

À querida professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro, celebro a escuta atenta, os laços de amor, a coragem da verdade e as boas vibrações. Às/aos docentes artistas, membros da banca, titulares e suplentes, que compõem esta pesquisa, professoras/es que mudam vidas, levando e sendo arte, festejo. Ao amigo e professor Dr. Fábio Reis, festejo a alegria e a parceria na vida acadêmica e, celebro o incentivo e o impulsionamento tão necessários para que novos espaços de lutas fossem conquistados em minha trajetória. À professora Dra. Sílvia Ester Orrú, celebro o aceite, a afetuosa arguição, as sugestões de leitura, a disponibilização de material teórico, e

festejo, os exemplos, as pequenas guerras diárias, a escrita, o envolvimento e a atuação na Educação Inclusiva e na inclusão menor. Celebro a força do professor Anderson Ferrari, “encantador de pardais”, que orchestra com maestria, junto ao professor Dr. Roney Polato de Castro, tantos encontros do GESED que se fizeram fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa, como também os direcionamentos frente a leitura atenta da vigente tese. À professora Dra. Mylene Cristina Santiago, festejo a marcante presença, a voz aconchegante, a carta que abraça e celebro os encontros pelos descaminhos, na busca por uma educação que seja verdadeiramente para todas/os.

Às/aos professoras/es doutoras/es Katiúscia Cristina Vargas Antunes, Ailton Dias de Melo e Alexandre Cadilhe, celebro a composição desta pesquisa, a leitura compenetrada, a disponibilidade e o envolvimento com os caminhos acadêmicos e sociais.

Comemoro a existência, as memórias, as narrativas e as trajetórias de todas/os participantes da pesquisa, que de forma generosa se propuseram a viver minhas inquietações e a contar suas histórias e experiências.

Às/aos integrantes do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – GESED, do grupo de pesquisa: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente – FESEX e do núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Diversidade - NEPED, comemoro a amizade, o respeito, os exemplos de resistências e o comprometimento com os seus microespaços de atuação e enfrentamento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMG), celebro a oportunidade de inserção e permanência.

À Secretaria de Educação de Minas Gerais, à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, à Escola Estadual Inácio Passos, à Escola Estadual Maurício Zákhia, à Escola Estadual Duque de Caxias e à Escola Estadual Delfim Moreira, instituições de ensino que se fizeram morada, celebro as vivências, as partilhas e os aprendizados.

À Universidade Federal de São João del-Rei, à Universidade Federal de Lavras e à Universidade Federal de Juiz de Fora, festejo as descobertas, os desafios e os devaneios. E, ao Centro Pedagógico, da Universidade Federal de Minas Gerais, residência de borbulhantes viagens, festejo a conquista de uma vida de entrega, luta e encantamento.

Às minhas crianças, estudantes que atravessaram, atravessam e atravessarão minha docência, celebro cada olhar, toque, abraço, encontro. Vocês são magia e encorajamento.

Maria conhece todas as nossas necessidades, mágoas, tristezas, misérias e esperanças. Interessa-se por cada um/a de seus/suas filhos/as, roga por cada um/a com tanto ardor como se não tivera outro/a. À Nossa Senhora de Fátima, toda honra e toda glória.

Festejo a família e as pessoas amigas que caminharam e caminham, ao meu lado, de mãos dadas, no incessante desejo de desbravar o mundo. Ao meu marido Victor Hugo Leite Pereira, celebro a candura de seu olhar que enxerga e traça minha melhor versão. Aos meus pais, Coraci das Graças Ferreira Silva e João Bosco da Silva, e ao meu irmão, Carlos Alberto Ferreira da Silva, festejo os ensinamentos, a inspiração e o cuidado. À amiga Thamiris Daniel dos Santos, comemoro a cumplicidade, a sintonia e a fraternidade. Findo, celebrando às/aos correspondentes, leitoras/es-interlocutoras/es que atuaram/atuam significativamente no processo de escrita, ao se disporem a escuta e as trocas.

Celebremos!

Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,
Como as outras,
Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,
Têm de ser
Ridículas.

Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.

Quem me dera no tempo em que escrevia
Sem dar por isso
Cartas de amor
Ridículas.

A verdade é que hoje
As minhas memórias
Dessas cartas de amor
É que são
Ridículas.

(Todas as palavras esdrúxulas,
Como os sentimentos esdrúxulos,
São naturalmente
Ridículas)
(CAMPOS, 1972, p. 399).

RESUMO

A presente pesquisa coloca em evidência a minha trajetória, enquanto professora e pesquisadora, afetada por experiências do cotidiano escolar condicionadas pelas políticas públicas para a Educação Inclusiva e para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como também emaranhada por diferentes memórias e narrativas que tramam meus (des)caminhos e (des)encontros. Dessarte, apresento, nesta *teseexperiência*, nesta “carta lançada ao mar”, o estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ao trilhar meus caminhos inspirada nas perspectivas pós-estruturalistas, dos estudos foucaultianos e em diálogo com a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari procuro problematizar os modos como as políticas de inclusão vão se materializando no cotidiano escolar em três Instituições de Ensino pertencentes à Secretaria Regional de Ensino de São João Del-Rei, Minas Gerais: Escola Estadual Duque de Caxias, Escola Estadual Inácio Passos e Escola Estadual Maurício Zákhia. Por esse viés, destaco a necessidade em explorar os (des)caminhos da Educação Inclusiva e buscar por histórias que fujam a linearidade e das caixas que nos enquadram e aprisionam, navegando por cartografias distintas que desenham outras formas de lutas, enfrentamentos e resistência. Por meio de uma escritaexperiencia, navegamos pelos (des)encontros, memórias e histórias que atravessam a educação, especialmente, a Educação Inclusiva. Assim, ao abrirmos a caixa de ferramentas de Michel Foucault, nos deparamos com instrumentos de pesquisa que nos possibilitaram a entrada no labirinto como a metodologia das cartas – cujo “diálogo” deu existência ao Letrarilhar, Sinfonias de Bethowen e Artemísia. Outras ferramentas metodológicas se juntaram as cartas como a análise documental, o questionário e as entrevistas narrativas on-line, com o intuito de promover espaços de escuta sobre as reverberações e as bifurcações da inclusão. Os desafios enfrentados nos microespaços e nos macroespaços da/na educação que visem construir um ambiente escolar inclusivo e adotar práticas pedagógicas também inclusivas para suas/seus alunas/os com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação, categorizados como corpos-monstros, como corpos desviantes que não cabem no leito de Procusto, foram contemplados. Tais objeções nos lançam aos mares turvos e agitados na busca por tessituras labirínticas que fujam às mutilações e aos processos excludentes, tão presentes nas instituições educativas. À vista disso, aventuramo-nos pelas águas que refletem Narciso e que banham Ofélia, a partir de encontros epistolares que oportunizaram conhecer e mergulhar pela inclusão menor.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Inclusão Menor. Escritaexperiencia.

ABSTRACT

This research shows my trajectory as a teacher and researcher, affected by the experiences of daily school life conditioned by public policies for Inclusive Education and Special Education in inclusive perspective, as well as entangled by different memories and narratives that weave my paths and encounters. Thus, I present in this thesis-experience, this "letter launched to the sea", the study developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora. Inspired by post-structuralist perspectives, by Foucauldian studies and in dialogue with Gilles Deleuze and Felix Guattari's Philosophy of Difference, I seek to problematize the ways in which inclusion policies are materializing in the daily routine of the Specialized Educational Service in three Educational Institutions belonging to the Regional Secretariat of Education of São João Del-Rei, Minas Gerais: Duque de Caxias State School, Inácio Passos State School, and Maurício Zákha State School. From this perspective, I highlight the need to explore the (un)paths of Inclusive Education and search for stories that escape linearity and the boxes that frame and imprison us, navigating through different cartographies that draw other forms of struggles, confrontation and resistance. Through a writing-experience, we navigate through (un)meetings, memories and stories that cross education, especially Inclusive Education. Thus, when we opened Michel Foucault's toolbox, we found research tools that allowed us to enter the labyrinth, such as the methodology of letters - whose "dialogue" gave existence to Letrarilhar, Bethowen's Symphonies, and Artemisia. Other methodological tools joined the letters such as document analysis, the questionnaire, and online narrative interviews, in order to promote listening spaces about the reverberations and bifurcations of inclusion. The challenges faced in the micro and macro spaces of/in education that aim to build an inclusive school environment and adopt inclusive pedagogical practices for their students with disabilities, Autistic Spectrum Disorders, and high abilities/supermodification, categorized as monster bodies, as deviant bodies that do not fit into Procrustus' bed, were contemplated. Such objections throw us into troubled and agitated seas in the search for labyrinthine weavings that escape from mutilations and exclusionary processes, so present in educational institutions. In view of this, we ventured into the waters that reflect Narcissus and that bathe Ophelia, from epistolary encounters that gave us the opportunity to know and dive for minor inclusion.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Minor Inclusion. Writingexperience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Carta de saudade	355
Figura 2 - Escola Estadual Duque de Caxias.....	488
Figura 3 - Escola Estadual Inácio Passos	61
Figura 4 - Susana e os anciões, 1610.....	844
Figura 5 - Escola Estadual Maurício Zákhia	899
Figura 6 - Movimento, 1976.....	977
Figura 7 - Carta de agradecimento	100
Figura 8 - Charge, Nando Motta (2021).....	1188
Figura 9 - Teseu e Procusto - ânfora ática de figuras vermelhas (470 a.C) pintada por Alchemachus, encontrada em Nola/Itália.....	1233
Figura 10 - Narciso. Óleo sobre tela (110 x 92cm) de Michelangelo Merisi – Caravaggio, 1599. Localização: Galeria Nacional de Arte Antiga, Roma (Itália)	1277
Figura 11 - Ofélia, obra de John Everett Milais, 1852.	16262

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACLTA	Apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APTP	Arte Por Toda Parte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
FESEX	Grupo de Pesquisa: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente
FFP	Faculdade de Formação de Professores – FFP
GESED	Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Diversidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PEUB	Professor de Uso da Biblioteca
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial

SRE	Superintendência Regional de Ensino
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufla	Universidade Federal de Lavras
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
Unilavras	Centro Universitário de Lavras

SUMÁRIO

1	PRIMEIRA CORRESPONDÊNCIA	20
2	CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO	355
2.1	<i>“VOCÊ É A FLOR QUE ILUMINA MEU CORAÇÃO”</i> : PARA ALÉM DAS MEMÓRIAS E DA ESCRITA DE SI.....	40
2.1.1	Letrarilhar	444
2.1.2	Sinfonias de Beethoven	577
2.1.3	Artemísia	733
2.2	TESTEMUNHOS À OPHÉLIA: ARREMATES E NOVOS PONTOS.....	922
3	FIO DE ARIADNE: TECENDO (DES)CAMINHOS LABIRÍNTICOS	955
3.1	O LABIRINTO DE CRETA: ENTRE FERRAMENTAS, CARTAS E TRAJETÓRIAS	1066
3.2	MINOTAURO: A DIFERENÇA QUE HABITA O LABIRINTO.....	1144
4	PROCUSTO E NARCISO: TECENDO “INTERLOCUÇÕES” ENTRE A MITOLOGIA E O CORPO-MONSTRO	1188
4.1	O RONCO SURDO DAS DIFERENÇAS	1299
5	ENCONTROS EPISTOLARES	14141
6	A ÚLTIMA CARTA DE AMOR	1599
	REFERÊNCIAS	1677

NOTA EXPLICATIVA EM RELAÇÃO AO ESTILO DA ESCRITA

O texto desta tese teve como orientações para a escrita o Manual de Normatização para apresentação de trabalhos acadêmicos, desenvolvido pelo Centro de Difusão do Conhecimento da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e os preceitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Entretanto, embasada nos estudos feministas e nos estudos culturais, construo, intencional e politicamente, “outro modo de escrever” (LOPES; VEIGANETO, 2010), opondo-me a fazer o uso de uma linguagem sexista que traga o masculino como regra geral. Logo: **a)** explicitarei o feminino e o masculino com linguagem inclusiva (meninas e meninos, professoras e professores) quando possível. Para outros casos, utilizarei o artigo “a”, “e” ou “o” utilizando barras. Ex: autoras/es, educador/a. **b)** nas citações bibliográficas, incluídas na sentença, utilizarei prenome e sobrenome do/a autor/a em sua primeira aparição. Quando o/a autor/a estiver fora da sentença, será necessário consultar a lista de referências para uma melhor identificação. **c)** nas referências bibliográficas, após o texto, grafo autoras/es por seus respectivos sobrenomes e prenomes, dando visibilidade à participação das mulheres na construção do conhecimento.

Por navegar no “Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade”¹, projeto esse, idealizado pela Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, construo, no presente texto, uma escrita pautada no imaginário das águas, utilizando a simbologia da água em toda a tessitura do trabalho. Ex: inundar, mergulhar, águas revoltas, calma, tempestades, entre tantas outras possibilidades. Fernando Pessoa, seus heterônimos, sua poesia e, principalmente, suas cartas perpassam em cada palavra, linha e página, estando presente na escrita e na trajetória da pesquisa realizada, justifica-se assim, o costurar contínuo do real e da fantasia, que deram origem à vigente pesquisa. É necessário observar que esta tese, escrita com e por correspondências, apresenta cartas datadas que consideram o espaço-tempo de cada registro e convida-nos aos movimentos e às revisitações, atravessando o processo de pesquisa e concomitantemente de escrita. De acordo com a ABNT, teses e dissertações precisam ser escritas nas fontes “Arial” ou “Times New Roman”, com tamanhos específicos para cada finalidade; a fonte “Times New Roman” foi a elegida e é predominante no presente texto, no entanto as cartas, minhas e de minhas/meus correspondentes serão grafadas com a fonte “*Lucida Calligraphy*” para evidenciar os encontros epistolares. Explicito, por último, que

¹ O “Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade” foi desenvolvido pela Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, durante o pós-doutorado realizado na Universidade do Minho, Portugal (2013/2014). Link de acesso: <http://imaginariodasaguas.com.br>.

o estudo e conseqüentemente o texto, foi tecido a muitas mãos, assim, a escrita remeter-se-á por vezes “a nós”, e em outros momentos apresentar-se-á na primeira pessoa.

GISLAINE DE FÁTIMA FERREIRA LEITE

1 PRIMEIRA CORRESPONDÊNCIA

Lavras, 07 de abril de 2021

“A quem lê” (GOULARTH, 2018, p. 6),

Estava ouvindo atentamente e fiquei muito mobilizado por tudo que foi exposto. Igual a Gislaine há muitas pessoas que trabalham com a Educação Especial, mas você foi se constituindo ao longo da sua vida, em função da formação e um conjunto de elementos. Foi se constituindo uma docente, que eu não preciso conhecer para saber que é sensível, pois a escuta, qual você fala, ela só mobiliza as pessoas sensíveis. O seu caminho formativo foi forjando uma Gislaine que tem uma narrativa encantadora, uma professora que em determinado ponto rechaça o que te levou para a escola, mostrando ser fruto de uma trajetória singular, que não se aplica a todas as pessoas que atuam na Educação Especial. Você é um ponto fora da curva, um ponto de inflexão. Tua história é singular e é o que produz essa narrativa tão potente, tão poderosa. Você me sensibilizou a pensar o que é inclusão. É a sensibilização. É olhar para o outro a partir da afetação que ele faz a você. A inclusão se materializa quando eu descubro que meu aluno não gosta de barulho, de roda e elementos amarelos (informação verbal).²

Para Josette Jolibert (2006, p. 44), “escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo complexo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário”. Seria um exercício de retomada das experiências, um mergulho aos discursos e aos processos históricos e geográficos que nos constituíram e continuam nos constituindo e afetando, uma caminhada solitária, um encontro com as palavras.

Palavras essas, que vez ou outra se negam as danças e as brincadeiras, insistem em permanecer em estado de inércia, estagnadas, sem mobilidade; mas com igual possibilidade, podem manter movimentos tímidos, rítmicos, que pintam telas, criam traços, rascunham novas histórias, resgatam narrativas e propiciam navegações por portos inexplorados.

Comungo com a perspectiva de Jolibert (2006) tanto por creditar ao ato da escrita um encontro com o imaginário, com as representações e com as memórias marcadas por afetos, quanto por conceder à escrita um caráter individual. No entanto, inspirada por Ana Alcídia Moraes (2006) penso, também, na importância das redes de relações, dos encontros com o outro e das trocas de correspondências, pois todas as histórias são perpassadas por outras, construídas no coletivo, nos cruzamentos.

² Fala do Prof. Dr. Kleber Tuxen Carneiro proferida durante a disciplina intitulada “PED 519 Educação, Infâncias e Diversidades”, ofertada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA, em 23 mar. 2021.

Uma história sozinha, anônima, esquecida, silenciada e não revelada parece não ter significado, mas, quando é pensada e situada num determinado contexto de formação e é partilhada com outros parceiros, é possível perceber que, no entrelaçamento das histórias individuais, aparece uma dimensão coletiva que a constitui (MORAES, 2006, p. 178).

Ao participar da disciplina “PED 519 Educação, Infâncias e Diversidades”, oferecida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA, ministrando a palestra “Processos educativos e inclusão”, me vi pelo olhar do outro e acessei minha história pela voz e pelas palavras do professor Kleber Tuxen Carneiro (2021) que se propôs a narrar e embalar uma trajetória “singular” atravessada por uma dimensão coletiva. Ao destacar os processos formativos e a ação de diferentes elementos que assumem o compromisso e o desafio de nos constituir ao longo da vida, Carneiro (2021) nos diz sobre as incisões e sobre os novos caminhos, sobre trajetórias, encontros e experiências, ressaltando a potencialidade das trocas e das inquietações que o outro provoca em nós.

Trabalhar com teceduras, com diferentes olhares e vozes, implica o exercício de visitar um território familiar como um/a estrangeiro/a. Leandro Belinaso Guimarães (2008) em sua busca pelo “lugar” de origem das perguntas, nos leva a questionar nossa escrita, nos fazendo problematizar as perguntas e as certezas que nos interpelam e/ou que “parecem já estarem bastante assentadas, coladas ao meu corpo a ponto de se fundirem a ele e a se mesclarem em uma só pele” (p. 35).

Como Guimarães (2008), suponhamos, por um instante, que as perguntas cheguem até nós como sopros, como brisa do mar, uma outra questão se faria presente: quem as formula? Jacques Derrida (2003, apud GUIMARÃES, 2008, p. 37) afere sobre a materialização das perguntas que movem à escritura, questionando se essas perguntas são nossas ou vindas do estrangeiro, dirigidas ao estrangeiro, questões de estrangeiro. Essas são indagações que ampliam nosso processo de escrita, nos fazendo dançar com Jolibert (2006), com Moraes (2006), com Carneiro (2021), com Guimarães (2008) e com tantas/os outras/os autoras/es, levando-nos à cinesia, às trocas, às tramas.

“As perguntas vistas como derivação desse movimento, talvez, jamais habitem um “lugar” determinado, pois, ao ser este demarcado, presumivelmente assentado, elas imediatamente escapariam” (GUIMARÃES, 2008, p. 38). Vislumbramos, à vista disso, as questões que escapam, como também as definições, as certezas, as escrituras e os outros que nos escapam, colocando-nos diante de novas perguntas: Seria possível/desejável navegar entre isso ou aquilo, ou requerer respostas sobre perguntas com incontáveis lados? Seria exequível

escrever nossa história pelo/com olhar do/de estrangeiro? Seria possível contar a trajetória do outro em um espaço familiar?

Situando ao contexto da Educação Inclusiva e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no qual me aventuro a traçar e a conhecer experiências individuais, e/em sua dimensão coletiva, que possibilitem o borbulhar de seres, corpos e monstros³ que não cabem em enquadramentos; lobrigando desvendar os percursos e os engalfinhamentos que viabilizam o acesso à Educação Básica, a participação, a permanência, a aprendizagem, o seguimento e a conclusão dos estudos das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas-habilidades/superdotação⁴ em redes regulares de ensino; retomo às questões que me (nos) atravessam, me (nos) impulsionam e que instigam problematizações.

De acordo com Judith Revel (2005, p. 70), o termo problematização em Michel Foucault (1984) designa um “conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”. Interessando-se, desse modo, pela configuração historicamente singular que determinados “objetos, regras de ação ou modos de relação de si” são apresentados em diferentes épocas, como respostas a certos problemas, Foucault (1984) recorreu à problematização para acessar a história do pensamento, preocupando-se com a constituição dos problemas e com as estratégias desenvolvidas para respondê-los.

Ao concebermos a problematização como uma “maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral” (FOUCAULT, 1984, apud REVEL, 2005, p. 71), nos encontramos com nossas histórias e com as questões que me (nos) tocam. No decorrer da pesquisa de mestrado, intitulada “Arte por toda parte: as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras”, como também nas experiências acadêmicas vivenciadas em minha trajetória enquanto discente e docente, me deparei com ambientes e práticas pedagógicas excludentes.

³ Monstro é um mitema encontrado durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “Arte por toda parte: as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras”. Essa alegoria mitética assume em seus estudos e pesquisas, a imagem de um ser fluido e indefinido. Monstro é tudo que escapa, tudo que desafia um olhar dicotômico, classificatório e binário, é um ser que não se presta à categorização fácil (COHEN, 2000, p. 30).

⁴ Segundo o artigo 3º, da Resolução SEE Nº 4.256/2020, que institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, considera-se como público-alvo da Educação Especial, estudantes que apresentam: I- Deficiência; II- Transtorno do Espectro Autista (TEA) e III- Altas Habilidades/Superdotação. Em conformidade com essa Resolução e por abordarmos espaços escolares que compõem o cenário educacional da rede estadual de Ensino de Minas Gerais, utilizamos na tessitura desta tese as orientações da vigente normativa.

A “educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 135), que visa o pleno desenvolvimento das pessoas para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, não contempla “todos”. Ao pararmos para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; pararmos para sentir, sentir mais devagar, como nos orienta Jorge Larrosa (2014, p. 25) demorando em cada detalhe, encontramos lacunas na educação que impedem a inclusão de todas as pessoas no cenário acadêmico, entre elas as pessoas com deficiência, com TEA e altas-habilidades/superdotação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), enfatiza, em seu artigo 27º, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis”. Do mesmo modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEE (MEC/SEESP, 2008) evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, tendo a Educação Inclusiva e a escola espaços centrais na superação da lógica de exclusão.

Rita Vieira de Figueiredo (2013) destaca que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) vem assegurar o direito de toda/o estudante frequentar e vivenciar a escola regular, em classes comuns, tendo garantido serviços que promovam a inclusão de alunas/os com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e/ou altas habilidades/superdotação. Dentre esses serviços o Atendimento Educacional Especializado – AEE, destinado às/aos alunas/os público-alvo da Educação Especial, ocupa a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das/os alunas/os, considerando suas necessidades específicas (FIGUEIREDO, 2013).

De acordo com Figueiredo (2013), esse atendimento, que atua de forma complementar e/ou suplementar nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno escolar e regularmente na sala comum com a prestação de serviços de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), Tradutor/a e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras (TILS) e Guia-intérprete, visa oportunizar o desenvolvimento das habilidades e talentos intelectuais, sociais, motores e sensoriais.

Contudo, ainda que os sistemas de ensino sejam repensados e que haja uma (re)organização e mudanças estruturais e culturais, para que todas/os as/os alunas/os tenham suas especificidades atendidas, precisamos “parar” (LARROSA, 2014) para acessar as diferentes histórias e as diferentes experiências, visto que as políticas de inclusão por si só não garantem os direitos de todas/os as/os estudantes.

Figueiredo (2013) ressalta que a garantia da acessibilidade não é o bastante, sendo preciso criar condições para que as escolas se transformem em espaços de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender, nos convidando a pensar em outros aspectos, como no currículo, em tempos e espaços escolares e em ambientes colaborativos e sócio-interacional. Sílvia Ester Orrú (2017) enfatiza que embora existam leis, decretos e políticas maiores, de ordem nacional e internacional, que desenham as linhas da educação e concomitantemente dos processos inclusivos, “a inclusão sempre re-torna e se re-cria em espaços muitas vezes hostis de disputas e conflitos de ordem cultural, política e territorial, emergindo o caos e desequilibrando o que parecia estar harmonizado” (ORRÚ, 2017, p. 50).

Nessa conjuntura, entendemos que os espaços e ações excludentes encontram na inclusão maior⁵ o respaldo legal para combatê-los. Mas, entendemos, também, que a inclusão “se faz presente para além do papel, para além do abstrato e do intelectual das políticas promulgadas” (ORRÚ, 2017, p. 50). A inclusão se faz nas fronteiras, na desterritorialização, na transgressão. E, assim, caro/a leitor/a-interlocutor/a⁶, deparamos com a inclusão menor⁷ que demarca diferentes histórias, diferentes narrativas e diferentes sujeitos.

No decurso dos estudos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – Ufla, que objetivava abrir as cortinas e apresentar os trajetos e os enredos que excitam e pulsam (d)o Teatro da Pedra⁸, e seu compromisso em fazer arte, fazer diferença; mergulhamos no imaginário, encontrando um lugar de “entre saberes” (DURAND, 1996). Nesse espaço, onde vivem todas as imagens e discursos, buscamos problematizar as ações do projeto “Arte Por Toda Parte – APTP”, do Teatro da Pedra, antiga Companhia Teatral ManiCômicos, e verificar se o teatro viabiliza um pensar e repensar as diferenças, em destaque as deficiências, em contexto escolar.

⁵ Sílvia Ester Orrú (2017) credita ao conceito de “inclusão maior” as leis, os decretos e as políticas que versam sobre o direito de todos à educação.

⁶ Cunhamos e usamos o termo leitor/a-interlocutor/a para destacar a importância das trocas e dos espaços de escuta e diálogo. Ao propormos a escrita de uma tese/experiência, buscamos provocar tanto um processo de revisitação as nossas/suas memórias e narrativas, como um processo de problematização da Educação Inclusiva.

⁷ “Assim como em *Kafka, por uma literatura menor* (DELEUZE & GUATTARI, 2003), podemos espelhar o problema da inclusão” (ORRÚ, 2017, p. 49). Sílvia Ester Orrú (2017) entende por “inclusão menor” a inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem.

⁸ A Cia. Teatro da Pedra, sediada na cidade de São João del-Rei, busca promover o acesso à arte, fazendo com que ela faça parte da vida das pessoas, seja como entretenimento, reflexão ou expressão de sua cultura e história. Nesse intuito, são desenvolvidas várias propostas, em destaque o projeto “Arte Por Toda Parte” que disponibiliza um conjunto de ações, como: oficinas de teatro na comunidade; apresentação de espetáculos teatrais; aulas de teatro, danças (acrobática, hip-hop, salão e expressão corporal), música, percussão, artes plásticas e literatura; formação de arte-educadores/as e a elaboração da revista cultural “Com a Palavra”.

Teatro (*theatron*, no vocábulo grego) significa, de acordo com Peter Slade (1978, p. 18), local de onde se vê. “A dramatização – procedente da palavra “drama”, também de origem grega, que é definida como “ação”, o ato de fazer e de lutar - caracteriza-se como uma prática lúdica e criativa, na qual se encontram entrelaçados o imaginário e o real” (SILVA, 2016a, p. 81). Ao vincular o teatro à educação, o projeto APTP busca resgatar e expandir toda uma série de vivências críticas, que todo ser potencializa em si e no outro. Os jogos dramáticos nos propiciam um espaço de reconhecimento, libertando-nos para representarmos o nosso próprio personagem, expressar nossos desejos, sentimentos, vontades, medos e questionamentos e, nos deixando livres para despir e/ou vestir nossas máscaras.

Ao navegarmos por esses caminhos, encontramos fissuras nos sistemas de ensino, produzidas pelas artes, que contavam histórias sobre a exclusão e como essas balizavam as diferenças e classificavam o outro como monstro, tal como, narravam os processos de inclusão promovidos pelo teatro. Presenciávamos, assim, o encontro de diferentes vozes, cada qual com suas cicatrizes e trajetórias, que contavam histórias que compuseram suas vidas e que criavam “linhas de fuga para resistirem e re-existirem à brutalidade do sistema hierárquico de poder que flagela o oprimido e perpetua a opressão e a exclusão massiva na sociedade contemporânea” (ORRÚ, 2020, p. 237).

Inspiradas/os por essas teias e por tantas outras histórias que nos atravessam, as cartas, pertinz na obra de Fernando Pessoa (1935; 1978), que são definidas como “um gênero primário do discurso propício para refletir a individualidade daquele que escreve” (MORAES, 2006, p. 172), se mostraram como forma de diálogo e de encontros entre o/a autor/a e sua/seu destinatária/o. Moraes (2006) acentua que, segundo os estudos de Bakhtin (1997, apud MORAES, 2006, p. 172) a alternância de falantes e simultaneamente a “atitude responsiva” da/o destinatária/o, relaciona-se com a proximidade da oralidade que permite uma liberdade na escrita e provoca sentimentos de discordância, concordância, oposição, afirmação e outras profusas reações.

As cartas surgem, assim, como uma possibilidade de troca. Abrolham como “*botellas al mar*” (CORTÁZAR, 2005) buscando e levando histórias. Marcus Vinicius Mazzari (2019, p. 225) descreve as cartas como um patrimônio da cultura humana e destaca que a tradição epistolar – “cujas raízes remontam à Antiguidade clássica e judaico-cristã, compreendendo, entre outros grandes documentos, as cartas atribuídas a Platão, as epístolas de Cícero e Horácio, assim como as de Paulo e dos patriarcas da Igreja” – pode ser encontrada em toda a literatura mundial.

À vista disso, estimado/a leitor/a-interlocutor/a, conduzimos ao palco desta carta e pesquisa o desejo por desvendar frestas que borbulhem resistências, enfrentamentos e o vibrar das diferenças, objetivando problematizar as políticas públicas que instauram normas frente a um diagnóstico universalista, baseando-se em simulacro⁹ para propiciar o devir de monstros, de pessoas com deficiência, como acessar diferentes narrativas e traçar novas fissuras sobre a inclusão.

Com esse objetivo se fez necessário caminhar por trajetórias díspares, (re)visitando memórias e (re)conhecendo as legislações e as políticas que visam à inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado por meio de distintas experiências e de olhares oblíquos. Destarte, a pesquisa navegou por águas que banham minha história, buscando propiciar encontros epistolares com membros das comunidades escolares que se fizeram portos até a presente viagem.

Aqui, torna-se importante destacar que ao eleger a participação da comunidade escolar, propomo-nos acessar, em um primeiro instante, minha memória sobre os encontros vivenciados em cada ancoradouro. Partindo de minhas narrativas, fomos, progressivamente, trazendo novos retalhos para tecerem a história da Educação Inclusiva, desenrolando os fios de minha trajetória, dialogando com minhas lembranças e posteriormente acessando novas vozes. Assim, essa cartaexperiência¹⁰ fala sobre minha história com a inclusão e, também, sobre as histórias de minhas/meus correspondentes.

Inicialmente 04 (quatro) interlocutoras/es compuseram minha lista de endereço postal, dois estudantes e duas professoras. Entre essas/es participantes, 01 (um) homem e 02 (duas) mulheres são pessoas com deficiência, evidenciando o compromisso em acessar a história da inclusão pela ótica daquelas/es que à vivem em todos os contextos e enredos.

Em um segundo momento, com o uso da ferramenta questionário, buscamos identificar potenciais correspondentes na comunidade escolar, acionando 177 (cento e setenta e sete) profissionais que atuam nas instituições de ensino, *loci* da pesquisa – diretor/a, vice-diretor/a,

⁹ “O simulacro implica grandes dimensões, profundidade e distâncias que o observador não pode dominar. É porque não as domina que ele experimenta uma impressão de semelhança” (DELEUZE, 1998, p.264). Pelo simulacro acopla-se diferentes sujeitos em caixas, classificando-os em um mesmo quadro sintomático.

¹⁰ A grafia é propositalmente está, cartaexperiência (termo cunhado no presente estudo), docênciaexperiência, escritaexperiência, bem como teseexperiência, pesquisaexperiência, textoexperiência. “Isso se faz a partir da compreensão de que não é possível me referir a eles em separado, muito menos ligados por um hífen. São termos mutuamente implicados que dizem de processos vividos em relação de mútua constituição. Quando “ajuntados” possibilitam, inclusive, criar vocabulário, produzir sentidos, construir linguagens para a pesquisa. Inclui-se aqui também a tentativa de desconstruir algumas oposições binárias, tais como experiência e pesquisa” (CASTRO, 2014, p.16).

supervisor/a, secretário/a, PEB — Professor/a da Educação Básica, PEUB — Professor/a de uso da biblioteca, ATB — Assistente técnico de Educação Básica e ASB — Assistente de serviços da Educação Básica. Com o retorno de 37% das/os participantes e após a análise desse material, iniciamos as trocas de cartas com 12 (doze) correspondentes e subsequente entrevistas narrativas on-line.

O *locus* de estudo centra-se em três escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei – SRE/SJDR: Escola Estadual Inácio Passos; Escola Estadual Duque de Caxias; Escola Estadual Maurício Zákha. A escolha por esses *loci* encontra-se correlacionada com minha docênciaexperiência¹¹.

Residi e lecionei como professora de AEE – Sala de Recursos Multifuncionais - na região do Campo das Vertentes, até o ano de 2022¹², instigando-me a descobrir se a inclusão menor circunda em meu espaço de atuação profissional e de vivência. Ao resgatar as memórias de meu encontro com a inclusão e buscar tecer novas relações com a história da Educação Inclusiva, que se faz coletiva entre compreensões e experiências individuais, fui retornando a esses *loci*, com o auxílio de minhas lembranças, pelo acesso aos acervos documentais e pelas narrativas dos sujeitos da pesquisa, que trouxeram imagens regadas por lutas, resistência e transgressão.

Orrú (2020) destaca, inspirada por Bergson (1999 apud ORRÚ, 2020, p. 17) que “pelos imagens nós arrebatamos os acontecimentos que forjam a maneira pela qual nos relacionaremos com o mundo, com a sociedade e com os próprios objetos”. E que, essas impressões, emoções e vivências também inundam as memórias, “de maneira que imagem também é memória” (ibidem). Dando coro aos pensamentos de Revel (2011, p. 127) vislumbro que o conceito de resistência, ancorado nos estudos foucaultianos, “é a possibilidade de abrir espaços de lutas e de administrar possibilidades de transformação por toda parte”. Assim, ao buscarmos acessar diferentes imagens, e suas respectivas memórias, que carregam narrativas de tempos e espaços específicos, com o auxílio das cartas e outros métodos que se fizerem necessários, nos

¹¹ Aproprio-me do conceito “livro experiência”, cunhado por Michel Foucault (2009), para falar de uma “docênciaexperiência” na tentativa de uma aproximação com a “escrita de si”. Para o autor a escrita de seus livros representa o vivenciar de uma rica experiência, ao produzi-los transforma-se. “Como consecuencia, cada nuevo libro altera profundamente los términos de los conceptos alcanzados en los trabajos anteriores” (2009, p. 9). Assim, ao vivenciarmos a escrita e a docênciaexperiência, reescrevemo-nos como um/a novo/a docente e transformamo-nos.

¹² No dia 16 de setembro de 2022 fui empossada no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, na carreira de professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, atuando no Núcleo de Educação Especial e Inclusiva.

propomos adentrar em microespaços políticos como estrangeiros (DERRIDA, 2003 apud GUIMARÃES, 2008).

Dialogando com Maria Rosa Camargo (2000), Victor Hugo Oliveira, Andreia Santos e Miriam Lacerda (2020) buscamos problematizar os mecanismos de rastreamento das práticas culturais dos sujeitos, que marcam o lugar social de onde falam, vislumbrando nas cartas, entre as ramificações da escrita, um potencial de entrega que possibilita aos/às seus/suas autores/as expressarem “a sua maneira de estar no mundo, além de conhecimentos acerca desse espaço” (OLIVEIRA; SANTOS; LACERDA, 2020, p. 80).

De acordo com Leda Lísia Portal (2013) as cartas como instrumento de pesquisa vão além da função de um indicador ao provocar a análise por diferentes óticas. As cartas, nos caminhos investigativos, promovem momentos de reflexão para aquela/e que a elabora, como também para aquela/e que realiza a leitura. À vista disso e inspirada nos estudos realizados por Camargo (2000), Jane Quintiliano Guimarães Silva (2002), Moraes (2006), Portal (2013), Maria Goreti da Silva Sousa & Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (2015) e, Oliveira, Santos & Lacerda (2020), a corrente pesquisa, utiliza-se da narrativa como instrumento de investigação, usando as cartas tanto para propiciar o “(re)encontro de conversas escritas ou (re)encontro de manuscritos ou ainda (re)encontro epistolar” (MORAES, 2006, p. 175), levando-nos ao envolvimento saudoso com nossas histórias e experiências, como também para superar o desafio da distância geográfica, causada pelo isolamento social.

Em dezembro de 2019, após um surto de pneumonia envolvendo cidadãs e cidadãos de Wuhan, que apresentavam como ponto convergente o consumo de produtos do Mercado Atacadista de Frutos do Mar, foi identificada uma infecção respiratória provocada pelo Coronavírus. A doença denominada Covid-19 foi reconhecida como uma pandemia pela alta taxa de transmissão e por sua propagação em nível mundial, em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A Covid-19, que infectou, apenas no Brasil 36.930.339 milhões de pessoas, levando ao obtido 697.662 milhões de brasileiras/os¹³, foi registrada em mais de 180 países ao redor do mundo. Mediante a gravidade e o avanço da contaminação da doença, autoridades governamentais mundiais adotaram medidas com a intenção de conter a sua progressão. Entre essas estratégias, o distanciamento social foi adotado para evitar aglomerações e concomitantemente o contágio. Essa medida, de isolamento, provocou mudanças nas nossas

¹³ Dados do Ministério da Saúde disponíveis no painel Coronavírus//Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

relações com o outro e também nos caminhos metodológicos, impondo a necessidade de reestruturar os métodos e roteiros investigativos, como é possível observar nesta pesquisa.

Pensar nos impactos da Covid-19, nesse recorte de tempo e espaço, vai para além de problematizar as mudanças de rotas da pesquisa. Implica um envolvimento político e ético que nos diz sobre o cuidado com o outro e com a vida, nos provocando a olhar obliquamente para o cerceamento de direitos e para as desigualdades sociais. Deparamo-nos, no território nacional, com um cenário de abandono, em que o acesso à saúde, à educação, à moradia, à segurança, à alimentação foram negligenciados. O discurso de ódio do líder de Estado Jair Messias Bolsonaro (2018 – 2022), prevê crimes de responsabilidade social e crimes contra a humanidade, sendo considerado como um dos principais responsáveis pelo agravamento da pandemia, que vitimou e continua lastimando milhares de brasileiras/os.

Assim, a sociedade brasileira enfrentou, simultaneamente, o combate à Covid-19 e a barbárie de uma política para a morte. Informações contrárias as orientações da OMS, amplamente divulgadas, inviabilizaram o isolamento social, o uso de máscaras protetoras e a higienização adequada, provocando focos de aglomeração e posteriormente a negativa das vacinações. Nossa forma de ser e estar no mundo foi atravessada e ressignificada, como também, foram transformadas nossa maneira de olhar para os nossos espaços e para as questões que nos são caras.

Vivenciar as borbulhas de uma pandemia, até então desconhecidas, e as ações de um governo que nos assassina, junto a um processo investigativo, nos lançou aos sentimentos de angústia, medo e incerteza. No entanto, mesmo diante a esse contexto “as cartas parecem ter esse poder mágico: fala-se com quem não está presente e consegue-se chegar em lugares onde a nossa imaginação chega bem mais rápido” (MORAES, 2006, p. 175).

A professora Mairce Araújo (2019) abriu o seminário final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Capes/Uerj, em 2017, com a leitura de uma carta destinadas às pibidianas e aos pibidianos do Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores – FFP, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Esta carta que tinha o duplo papel de tratar sobre o desenvolvimento do projeto, apresentando suas potencialidades e a sua emergência, como também denunciar o desmonte do Estado de direito do Brasil, nos fala sobre o caráter formativo da escrita e sobre a correspondência como fio condutor.

Renata Moraes Lima e Rosimeri de Oliveira Dias (2019, p. 86) destacam que ao forjarmos a escrita de uma carta, estamos encontramo-nos com “aqueles que estiveram e que, de alguma maneira, ainda estão presentes”. Em um trecho descrito por Lima e Dias (2019, p.

87) da carta de Rutyê Abreu, os questionamentos sobre a compreensão da escrita de uma carta e sobre sua função enquanto documento, chamado ou revelação, reverberaram a tratativa de identificar suas buscas. “A experiência dessa intervenção toca e, ao mesmo tempo, produz um desejo de compartilhar o vivenciado com os outros”. A escrita de cartas é uma forma de ligação, que nos conecta com o outro e nos faz navegar juntas/os, enfrentando as turbulências e os mares agitados.

“Juntos temos nos arriscado a machucar-nos em cada passo da linha, porém, continuamos a apostar que a esperança é equilibrista” (ARAÚJO, 2019, p. 178). Assim, com esperança e partindo do pressuposto de que somos, juntas/os, “construtores, e não só consumidores, de histórias que, assim como a rebeldia das águas, no banzeiro de um rio, não se movem linearmente em uma única direção” (MORAES, 2006, p.1 78), precisamos nos aventurar por outras águas e explorar novas coordenadas, trazendo criatividade e arte para nosso cotidiano, para o nosso estar no mundo e, também, para nossas estratégias de pesquisas.

Como em tudo na vida, a ciência não é ensinada totalmente, porque não é apenas técnica. É igualmente arte. E na arte vale a máxima: é preciso aprender a técnica, para termos base suficiente: mas não se pode sacrificar a criatividade à técnica; vale precisamente o contrário; o bom artista é aquele que superou os condicionantes da técnica e voa sozinho [...] (DEMO, 1985, p. 22).

Pedro Demo (1985, p. 22) elucida a importância da arte nos processos de pesquisa, pensando-a como um fio condutor da criação, um caminho possível para fazer pesquisa. A cartografia possui essa capacidade, fazer arte ao mesmo passo em que faz/é ciência. De acordo com Carla Moura e Adriane Hernandez (2016), a cartografia, em um envolvimento poético e artístico, exige uma entrega, um mergulho no espaço, nos mares a serem explorados, pois possibilita à pesquisadora e/ou pesquisador inventar/desenhar o mundo, não apenas reconhecê-lo e descrevê-lo.

A cartografia atribuída como método, cria seus próprios movimentos, seus próprios desvios. É um projeto que pede passagem, que fala, que incorpora sentimentos, que emociona. É um mapa do presente que demarca um conjunto de fragmentos, em eterno movimento de produção (MOURA; HERNANDEZ, 2016, p. 2).

O método cartográfico dá visibilidade e vida aos processos, aos caminhos percorridos, são desdobramentos da pesquisa que se transformam em produtos empíricos e anseiam por problematizações, também, poéticas. Assim, diante das cartas, das narrativas contidas nelas, das experiências que transbordam de suas linhas e entrelinhas, não é possível, e desejado, conduzir/analisar os estudos de forma dicotômica, separando processo/produto,

caminhos/resultados, real/imaginário. É preciso um olhar rizomático frente aos discursos apresentados, é preciso “ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (PARAÍSO, 2014, p. 44), ou identificamos no seu desenvolver.

Por conseguinte, esta pesquisa propôs desenhar mapas e demarcar espaços de lutas, territórios de ressignificações. Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) definem mapa como um espaço aberto, “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Assim, encontramos na cartografia uma ciência que permite inúmeros percursos e um transitar constante, traçando no processo de pesquisa, formas de (re)criar e (re)ler o mundo.

E nesse transitar vamos fazendo escolhas e tentativas, buscando recursos que nos ajudem na elaboração e na construção desta produção científica. Assumimos, assim, a abordagem metodológica pós-crítica, como uma perspectiva que condiz com aquilo que acreditamos, visando resgatar a subjetividade da pesquisadora e/ou do pesquisador, qual “é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (GASTALDO, 2014, p. 13).

Fato é que as pesquisas pós-críticas não possuem um modelo metodológico, são estudos construídos no ir e vir, nos percursos teóricos e de investigação, afastando-se das primeiras inquietações, aproximando-se do inusitado, vivenciando a movimentação, transitando pelas necessidades propostas pelos sujeitos e/ou objetos de pesquisa. Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014) compreendem metodologia como uma condução, um modo de questionar

Endentemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formar questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de “coleta de informações” – que, em congruência com a teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Essas pesquisas retomam o significado de método, utilizado na escolástica, compreendendo-o como um conjunto de estratégias usadas para investigação e análise. Nesse sentido, os métodos podem ser os mais distintos, transitando entre os tradicionais, difundidos no campo educacional, tanto quanto os inovadores e desconhecidos. No entanto, o que caracteriza, com efeito, as pesquisas, pautadas em estudos e metodologia pós-crítica, é o emprego do movimento, o “zigzaguar”.

Dessarte, para catalogarmos e desenharmos nosso mapa investigativo foi necessário acessar diferentes métodos, como: pesquisa documental; questionários; entrevista narrativa on-line e, principalmente o uso da “metodologia de cartas” (BARBOSA; SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 214). Métodos esses, indispensáveis para viabilizar o encontro com histórias, experiências, trajetórias e memórias de toda a comunidade escolar que habitam os três municípios que acolhem as escolas *loci* do nosso estudo, caracterizando, assim, o ziguezaguear de nossa pesquisa.

Destacamos que foi necessário a imersão nos *corpus* de análise, foi preciso adentrar os espaços e ouvir devagar, olhar lentamente, sentir sem pressa, deliciar-se com cada voz, narrativa, descrição e memória. Pois, como elucidada Carneiro (2021), com sensibilidade e com uma escuta atenta, podemos enxergar uma inclusão que se materializa quando descobrimos que nossa/o aluna/o não gosta de barulho, de roda e elementos amarelos.

Assim, realizadas as considerações iniciais, apresento a organização desta tese, composta por cartas e histórias, em cinco mapeamentos de escrita:

- **CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO**

Constituído por duas seções secundária: “*VOCÊ É A FLOR QUE ILUMINA MEU CORAÇÃO*”: PARA ALÉM DAS MEMÓRIAS E DA ESCRITA DE SI e TESTEMUNHOS À OPHÉLIA: ARREMATES E NOVOS PONTOS; e por três seções terciárias, respectivamente: *Letrarílhã, Sínfonias de Beethoven e Artemísia*; o capítulo em tela, que apresenta a análise documental do vigente estudo, navega por minhas memórias e se dedica a escrita de cartas que contam sobre mim e sobre minha relação com o outro e com a inclusão. É um processo de escrita-experiência que visa destacar “os elementos detonadores” (ANJOS, 2013 p. 81) que nos lançam aos processos de pesquisa e ressignificam nosso olhar.

- **FIO DE ARIADNE: TRAÇANDO (DES)CAMINHOS LABIRINTICOS**

Ao concebermos os riscos das navegações, tentamos desenrolar os fios que rizomaticamente envolvem e tecem as tramas do vigente estudo, da Educação Inclusiva e de nossas vidas, lançando-nos às cartografias e às cartas e acessando diferentes ferramentas como a análise documental, o questionário e as entrevistas narrativas on-line, visando promover espaços de escuta sobre as reverberações e as bifurcações da inclusão. Assim, composto por duas seções secundárias: O LABIRINTO DE CRETA: ENTRE FERRAMENTAS, CARTAS E

TRAJETÓRIAS e MINOTAURO: A DIFERENÇA QUE HABITA O LABIRINTO; o presente capítulo adentra o labirinto investigativo e desenha mapas, coordenadas e linhas de fuga. É uma viagem pelas agitadas águas da pesquisa e um salto da ponte.

- **PROCUSTO E NARCISO: TECENDO “INTERLOCUÇÕES” ENTRE A MITOLOGIA E O CORPO-MONSTRO**

O vigente capítulo, que contém uma seção secundária: O RONCO SURDO DAS DIFERENÇAS, inspira-se nos mitos para problematizar a produção dos corpos, em destaque o corpo da pessoa com deficiência, a partir de enunciados presentes nos questionários e que circulam nos documentos legais, artefatos culturais e discursos, que instituem modos de abordá-los, de enquadrá-los e de mutilá-los. Ao aludir às dimensões históricas, políticas e sociais que constituem e classificam o corpo, demarcando fronteiras entre “nós” e “eles”, “normais” e “anormais”, “belos/as” e “monstros”; o presente texto, de análise do material empírico (questionário), revisão bibliográfica e de literatura navega pela mitologia grega e nos apresenta Procusto e Narciso. O primeiro dispõe de um leito que legitima a extirpação daqueles/as que não cabem em suas medidas; o segundo representa a perfeição, um ser que encaixaria primorosamente na cama de Procusto. Imbricados em redes discursivas, ambos personagens mitológicos nos convidam a problematizar a (re)produção de significados.

- **ENCONTROS EPISTOLARES**

Inspirado pelo encontro com Galeano (2002) e pelas memórias de nossas/os interlocutoras/es, o presente capítulo tece suas linhas com o auxílio das cartas e das entrevistas narrativas on-line, trazendo as falas de nossas/os correspondentes para problematizar a inclusão nos nossos microespaços de atuação. É uma navegação pelas trajetórias e histórias apresentadas nos textos epistolares, como nos demais discursos, que carregam um potencial de sensibilidade e de entrega, necessários para os encontros que nos mostram ao outro e para nos fazer presente nos descaminhos da inclusão.

- **A ÚLTIMA CARTA DE AMOR**

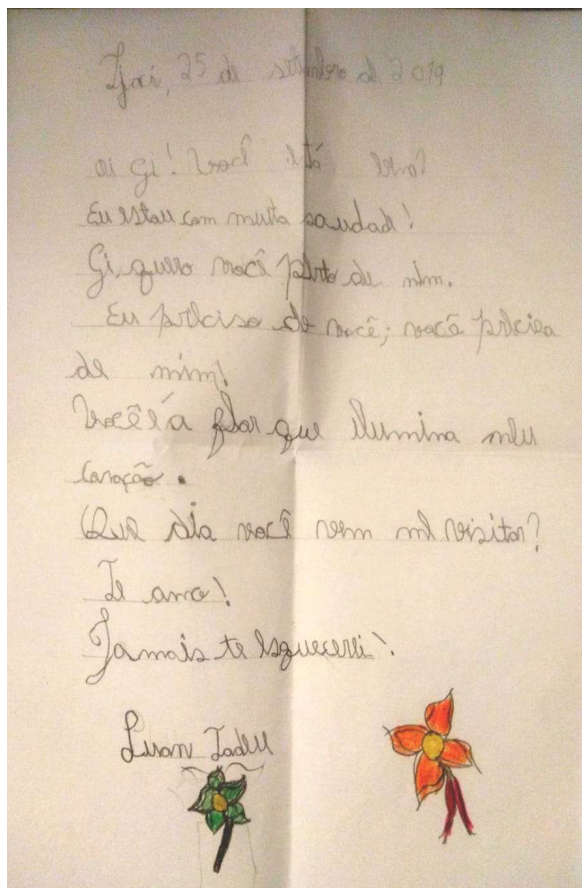
Esta última correspondência e concomitantemente o último capítulo desta *teseexperiência*, destinada à *Luan* e às/aos leitoras/es-interlocutoras/es que se despuseram às trocas e às travessias, é uma carta de despedida. Retomando às cartas de Fernando Pessoa para Ophélia Queiroz e ao mito da ninfa das águas, Ofélia, da obra Hamlet de William Shakespeare, nos

despedimos dos movimentos marítimos que apresentaram histórias, memórias, afetos e narrativas, problematizando os discursos que nos entregam às águas e reterritorializando (des)caminhos possíveis.

Sem mais postergar, me despeço dessa primeira correspondência, convidando-as/os a serem minhas/meus leitoras/es-interlocutoras/es e a mergulharem por entre as inquietações apresentadas nesses versos iniciais. Trocas epistolares atravessaram esta pesquisa, trazendo tantos outros questionamentos e histórias que mapearam, junto a este estudo, trajetórias que dizem de si e de seus encontros com o outro. Assim, deixo vocês com as palavras que seguem para que possam adentrar pelas fendas e sendas dos (des)caminhos da inclusão.

2 CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO

Figura 1- Carta de saudade¹⁴



Fonte: Foto de Gislaíne Leite (2020).

Dores de Campos, 21 de julho de 2020

Luanzinho,

No dia 01 de março de 1920, Fernando Pessoa escreveu sua primeira carta destinada a “Ophelinha”. Em seus traçados versos propunha uma escrita simples que não se assemelha aos “requerimentos de advogado”, ressaltando que o amor não demanda estudo e que seu entendimento e vivência, não julga e aprisiona, “nem trata os outros como réus”.

¹⁴ Transcrição: *Ijaci, 25 de setembro de 2019. Oi Gi! Você está bem? Eu estou com muita saudade! Gi, quero você perto de mim. Eu preciso de você; você precisa de mim! Você é a flor que ilumina meu coração. Que dia você vem me visitar? Te amo! Jamais te esquecerei. Luan Tadeu.*

Inspiro-me, assim. Inspiro-me e me afeto, e afetada me proponho às confidências das/os amantes, aos “sentimentos esdrúxulos”, às entregas das/os correspondentes que na tentativa de um diálogo com o outro, dialogam com si.

Logo, permito-me compartilhar de imagens tão caras ao meu ser, como o toque aveludado da cortina plúmbea que estremecia e despertava, era um convite para experienciar as nuances de um espaço vivo, pulsante e inquietante. *Querido Luan*¹⁵ me lembro do cheiro, do som, das sensações e de cada e todos os detalhes da primeira vez que adentrei o teatro *Ágora*, localizado na Rua Rui Barbosa, número 664 - Bela Vista, na cidade de São Paulo.

Poucos raios de sol pintavam o céu escuro e frio, escutava atenta o trânsito imponente que gritava e ecoava a força de uma selva de/em pedras que não adormece, que não para; observava as/os pedestres indo e vindo, em seus deslocamentos, em suas travessias; e, sentia o áspero abraço das grandes torres de Babel¹⁶.

Raphaela Santos (2009, p.79) elucida que “quem consegue construir narrativas sobre seu passado, consegue reconstruir uma vida, se submete a uma experiência, através da escolha daquilo que se passou consigo”. O exercício de reviver e escrever minhas memórias me lançou ao dia 16 de janeiro de 2004, provocando o borbulhar de lembranças e a reconstituição de minha voz, minha narrativa. Acabara de completar quatorze anos, era uma menina que brincava e que se encantava com as letras, com os livros, com as/os personagens, com as/os narradoras/es, com seus “heterônimos” e com as cartas. Era uma menina paralisada diante das suscitações e indagações que a peça teatral “Fernando em Pessoa” promovia. Era uma amante dos entremeios e entrelaces que existem nas cartas de amor.

Abriram-se as cortinas e no centro do pequeno palco revelou-se uma cadeira. As luzes dançavam e o silêncio ressoava nossas aflições, desejos e curiosidades. A figura de uma pessoa se desenhava ao fundo e se fazia a cada instante mais presente. Terno, gravata, chapéu e óculos compunham a imagem de um homem magro, alto, com cabelos negros e bigode estreito,

¹⁵ Buscando garantir o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos de pesquisa, foram utilizados na tecedura da vigente tese nomes fictícios, inspirados na obra de Fernando Pessoa. No entanto, em casos específicos, onde cartas detonadoras de minha escrita experiência foram acionadas, utilizou-se os verdadeiros nomes.

¹⁶ “Todos temos presente a lenda da Torre de Babel, e, se fizéssemos um breve inquérito, comprovaríamos que uma grande maioria entende que a lenda narra *outro* castigo divino; o terceiro, após a expulsão e o Dilúvio. Muitos leitores da Bíblia estão convencidos de que nós, os humanos, perdemos nossa língua comum e nossa pátria comum porque o Senhor castigou a soberba dos descendentes de Noé, quando estes começaram a edificação de uma Torre que chegaria até o Céu, com o propósito de prevenir um segundo dilúvio. A espécie humana teria desafiado pela terceira vez a divindade e por isso havia recebido um terceiro castigo, a dispersão das línguas. A lenda de Babel, segundo a crença mais comum, é, como os capítulos anteriores de Gênese, uma história de pecado e penitência (AZUA, 2001, p. 33).

concentrado no meio do lábio, abaixo do nariz. A cada passo de “Fernando”, evidenciavam-se cartas por todo cenário, e a cada palavra ouvíamos “Alberto Caeiro”, “Ricardo Reis”, “Álvaro de Campos” e “Fernando Pessoa”¹⁷.

Bébé, Bébézinha, Nininha e tantas outras maneiras para se referir a Ophélia Queiroz, apelidos que dizem de amor, que falam das ridículas cartas de amor. Ouvíamos um monólogo inundado pelas contradições e incertezas do romance de Ophélia e Fernando. Víamos e sentíamos Fernando em “Pessoa”, transitando entre seus “eus”, suas “identidades”. Líamos as cartas e todas as memórias que se encontravam vagando entre suas linhas e entrelinhas. Era uma obra que dizia sobre nossa relação com o amor, com as cartas, com as identidades e com a vida, levando-nos a narrar nossa própria história.

Essa lembrança distante emergiu a superfície no momento em que recebi sua carta de amor, uma carta que dizia sobre minha prática docente, sobre meu “ser professora”, sobre meu “ser pesquisadora”, sobre meu “*ser flor*”. Marcelo Faria dos Anjos (2013, p.75) nos leva a questionar sobre os elementos detonadores que nos incitam a viver a experiência da/na escrita, destacando que “na experiência somos tomados por encontros intensivos com as coisas e os espaços” (ANJOS, 2013, p. 81).

Suas palavras “*Tu preciso de você; você precisa de mim!*” culminaram em um processo de escrita-experiência, uma tentativa de “narrar-me”. Larrosa e Carlos Skliar (2001, p. 8) assinalam em seu texto “Babilônios somos. A modo de apresentação”, que “o nosso não é o lamento nem a serenidade, mas o desconcerto”. Um caos, um tormento, um estado de imprecisão, o “nosso” indefinido modo de ser e existir. Assim, a aproximação de uma “escrita de si”¹⁸ tenciona o movimento fluido dos (des)encontros, nos levando a desterritorialização¹⁹. Narrar-me significa “escrever-me”, significa “apropriar-me” de minha própria vida (ANJOS, 2013, p. 91).

¹⁷ Bernardo Soares, Ricardo Reis e Álvaro de Campos são heterônimos de Fernando Pessoa, personalidades criadas pelo autor, que assinam suas obras. Joaquim Michael (2014, p. 162) descreve que segundo Pessoa, “os heterônimos apareceram-lhe. Ele conheceu estas personalidades dentro dele mesmo”.

¹⁸ A escrita de si [...] se coloca, referente à prática da ascese como trabalho não apenas sobre os actos mas, mais precisamente, sobre o pensamento: o constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma; neste sentido, ela tem um papel muito próximo do da confissão ao director, do qual Cassiano dirá, na linha da espiritualidade avagriana, que deve revelar, sem excepção, todos os movimentos da alma (FOUCAULT, 1992, p. 131).

¹⁹ Eliene Nery Santana Enes (2011, p.35) sintetiza a definição cunhada por Gilles Deleuze e Félix Guatarri, ao apresentar a desterritorialização como o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga”.

[...] los libros que escribo representan para mí una experiencia que deseo que se alo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce um cambio. Si tuviera que escribir um libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre um tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista. Como consecuencia, cada nuevo libro altera profundamente los términos de los conceptos alcanzados en los trabajos anteriores (FOUCAULT, 2009, p. 9).

Foucault (2009) argumenta que a escrita de um livro representa um rito de transformação, ao escrevê-lo nos escrevemos e construímos “livros-experiências”. Opondo-nos aos “livros-verdades” e nos amparando no conceito de experiência cunhado por Foucault (2004), vislumbramos que a “experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá depois” (FOUCAULT, 2004, p. 45). Ao encontro com essa perspectiva, a escritaexperiência se faz presente nos livros, nas poesias, nas cartas e nessas linhas. Anderson Ferrari (2013) concebe a escritaexperiência como uma possibilidade de “desgarrar” de nós mesmos, na escrita e na leitura, é uma busca pela nossa mudança.

Escrevemos para “desgarrar” de verdades, discursos, normas; escrevemos para dialogar com nossas memórias, abandonando-as ou criando-as. O ato de escrever é sempre doloroso, pois é um ato de experiencição. Gláucia Siqueira Marcondes e Ferrari (2020, p. 98) discorrem sobre a necessidade de ex(por), de estarmos receptivas/os para possibilitar a transformação de si. Para sermos atravessadas/os pela experiência, e pela escritaexperiência, precisamos ex(pormo-nos) aos riscos das travessias, precisamos partir.

Foucault (1972, p. 16) evidencia o simbolismo da partida ao sinalar que “a navegação entrega o homem à incerteza da sorte: nela, cada um é confiado a seu próprio destino, todo embarque é, potencialmente, o último”. Dessarte, a “escrita de si” é uma embarcação as incertezas, indefinições e desejos.

Ao propormos uma analogia entre “a nau dos loucos” e o embarque cotidiano a caminhos desconhecidos, a novas escritas, vimos na “História da Loucura” que ao dispormos a navegar por mares inusitados, aceitamos experienciar um mundo enigmático, pois “é para o outro mundo que parte o louco em sua barca louca; é do outro mundo que ele chega quando desembarca. Esta navegação do louco é simultaneamente a divisão rigorosa e a passagem absoluta” (FOUCAULT, 1972, p. 16).

Diante desses encontros e desencontros com a escrita, com a experiência e com os movimentos que oscilam entre turbulência e calma; nessa travessia absoluta; nesse, potencialmente, novo e último embarque, retomo atônita as suas palavras, as palavras questionadoras de meu Luan: “*Que día você vem me visitar?*”. As cartas, texto

recorrentemente explorado na bibliografia de Fernando Pessoa e em nossa relação com o outro, é um gênero textual que visa atender às necessidades comunicativas, conferidas pelas reivindicações da vida cotidiana, sejam pessoais e/ou profissionais (SILVA, 2002).

Jane Quintiliano Guimarães Silva (2002, p. 50) enfatiza que “as cartas pessoais não são criações individuais, tampouco surgem da noite para o dia, mas, sim, desenvolvem-se, consolidam-se e se transformam em função de uma série de injunções socioculturais e históricas”. Como as cartas, os livros e a escrita, a memória e as experiências são datadas e se apresentam pelo ziguezaguear²⁰ das relações, dos processos de subjetivação/objetivação.

Sua carta é um afago, mas também, e principalmente, é uma incisão. Zaine Simas Mattos (2013, p. 178) sublinha que Foucault, a partir de seus estudos de Friedrich Nietzsche, Maurice Blanchot e Georges Bataille, entende o conceito de experiência como processos de dessubjetivação, processos esses que arrancam o sujeito de si, impedindo a mesmice. Ao solicitar minha presença, você cortou o meu ser e arrancou as minhas certezas, resignificando o meu olhar e o meu pensar.

Pensar de outro modo não significa simplesmente acumular e acrescentar conhecimentos sobre aquilo que já se pensa e já se sabe. É, ao contrário, um movimento que desestabiliza e desterritorializa o já conhecido, na busca de outras possibilidades de pensamento. Trata-se, portanto, de um processo difícil e arriscado, pois coloca o sujeito numa viagem cujo destino e ponto de chegada são desconhecidos (MARCONDES; FERRARI, 2020, p. 91).

De acordo com Marcondes e Ferrari (2020) “pensar de outro modo” é mover-se nas águas e na pesquisa, levantando as âncoras e permitindo novas embarcações, novas descobertas. É um processo caótico que nos lança a indefinição, desestabiliza e provoca o desejo por aventurar-se no exercício de desterritorialização e reterritorialização. Esses processos indissociáveis caracterizam-se pelo movimento de abandono do território – desterritorialização, e pelo movimento de retomada e reconstrução de um território outro – reterritorialização. Deleuze e Guattari (1995, p. 41) destacam “que não devemos confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um

²⁰ Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2014) apresentam “a alegria de ziguezaguear” nos modos de pesquisar, contextualizando-a como a movimentação nos espaços de luta. “Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19). Navegando para além de uma abordagem metodológica, concebo o ziguezaguear como a movimentação nas experiências, histórias e memórias, dialogando com o que já foi produzido, “para aí estranhar, questionar, desconfiar”.

conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua”.

Os deslocamentos nos lançam ao desconhecido, a novos territórios, e desestabilizam nossos olhares e pensamentos. Foucault (1984, p. 13) destaca que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Fazer/ser pesquisa e fazer/ser escrita implica nos colocar em suspensão, implica desterritorializar.

Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro. Dessa forma, da mesma maneira que os agenciamentos funcionavam como elementos constitutivos do território, eles vão operar uma desterritorialização. Novos agenciamentos são necessários. Novos encontros, novas funções, novos arranjos (HAESBAERT; BRUCE, 2002, p. 16).

Rogério Haesbaert e Glauco Bruce (2002) destacam que pensar é desterritorializar, afirmando que o pensamento é criação, e que a criação nasce de novos encontros, novos arranjos. Filipe França (2014) em sua dissertação intitulada “*Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual: Narrativas e experiências de professor@s homossexuais*” propôs “se” problematizar a partir da perspectiva foucaultiana, em que relaciona a esse ato - problematizar - a ação de dar um passo para trás, desprendendo-se do que se faz, questionando-se, refletindo.

França (2014, p. 16) demarca que uma “pesquisaexperiência, produzida a partir de narrativas, estabelece uma relação entre o que foi vivido e o exercício de pensar. Um pensar que passa pelo investimento do sujeito em problematizar-se e colocar-se em questão”. Isso posto, trago a sua carta para “pensar” minha trajetória, “olhar” minhas navegações e os destinos a elas imbricadas, como também para “escrever” minha história, minha *teseexperiência*, minhas cartas para você, para Ophélia e para as/os demais leitoras/es-interlocutoras/es que queiram se dar aos “préstimos recíprocos” (FOUCAULT, 1992, p. 147).

2.1 “VOCÊ É A FLOR QUE ILUMINA MEU CORAÇÃO”: PARA ALÉM DAS MEMÓRIAS E DA ESCRITA DE SI

No fundo, não escrevo porque tenho alguma coisa na cabeça, não escrevo para demonstrar aquilo que já, em meu foro interior e para mim mesmo, demonstrei e analisei. A escrita consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças à qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa

que não tinha visto inicialmente. Quando começo a escrever um estudo, um livro, qualquer coisa, não sei realmente aonde isso vai, nem em que vai dar, nem o que demonstrarei. Só descubro o que tenho para demonstrar no próprio movimento da escrita, como se escrever fosse precisamente diagnosticar aquilo que eu queria dizer no exato momento em que comecei a escrever (FOUCAULT, 2016, p. 49).

Luan, o ato de escrever é um desafio e um exercício de observação e atenção. Clarice Lispector (1991) nos diz que “escrever é uma pedra lançada no poço fundo”, ao iniciarmos a escrita, iniciamos um pensamento, iniciamos um movimento e nos permitimos encontrar com o que é dito. Ao escrever rompemos com nossas próprias visões e perspectivas, impulsionando-nos a sermos diferentes, sermos escritoras e escritores de histórias transformadas, transformadoras e inacabadas (SILVA, 2016a).

Como as escrituras, somos, também, obras em construção, obras que se situam no “entre-lugar”, nos “espaços de negociação” que “afirmam-se como movimentos e enquanto produtores de figuras complexas, ambíguas e multifacetadas de diferença e identidades (FISCHER, 2010, p. 146). Da mesma maneira que Neilton Goularth (2018) e demais pesquisadoras/es do Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade - Gesed, trilho meus caminhos dentro da corrente pós-estruturalista, dos estudos foucaultianos e em diálogo com a Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari, o que me leva a operar nos trânsitos e na “direção perpendicular”, em “um riacho sem início nem fim, que rói suas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Foucault (1992, p.150) assinala que escrever é “mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, destacando a potencialidade e as transgressões das trocas. “A carta enviada actua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como actua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 1992, p. 144).

A carta faz o escritor “presente” àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas actividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física. “Escreves-me com frequência, o que me é grato, pois assim te mostras a mim (te mihiostendis) pelo único meio de que dispões. De cada vez que me chega carta tua, eis-me de imediato juntos. Se ficamos felizes por possuir os retratos dos nossos amigos ausentes... quanto mais nos não alegra uma carta, pois traz vivas marcas do ausente, o cunho autêntico da sua pessoa. O traço de uma mão amiga, impressa nas páginas, proporciona o que há de mais doce na presença: reconhecer (FOUCAULT, 1992, p. 149-50).

Sua correspondência, *meu doce Luan*, trouxe a sua presença com frescor, “imediate e quase física”, senti seu abraço, ouvi sua voz carinhosa pronunciando cada palavra e me alegrei com a marca viva do seu ser. Ao me descrever como *a flor que ilumina seu coração*, você me convidou a escrever a minha história e a ser, me fazer, flor.

Iniciei o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, com o desejo de desvendar frestas que possibilitassem resistências, enfrentamentos e o vibrar das diferenças. “Objetivava” problematizar o Currículo de Arte e as ações de docentes artistas²¹, vislumbrando nestes, uma senda para o borbulhar de seres, corpos e monstros que não cabem em enquadramentos.

“Objetivava”. Destaco o verbo “objetivar” no pretérito imperfeito do indicativo para ressaltar as mudanças que me acometeram. Ao lançar-me a este “outro mundo” desembarquei em um novo território, no qual vivenciei rupturas e novas conexões. Júlio Groppa Aquino (2014, p. 96) nos diz que, de acordo com o prisma genealógico foucaultiano, estaríamos diante da acontecimentalização, que seria uma categoria de análise em que se trata de fazer surgir “singularidades” daquilo que se problematiza (FOUCAULT, 2003).

Assim, Foucault (2000, p. 305) nos leva a pensar em acontecimento como relação de forças e como um gesto ético-político que possibilita “a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é”. Seria um exercício de desnaturalização do que nos é dado como definitivo e evidente.

Fernando Pessoa (1978), mediante uma carta enviada no dia 11 de setembro de 1929, desculpou-se com Ophélia Queiroz, por “três coisas, que são a mesma coisa”, por tê-la visto três vezes e não a ter cumprimentado, porque “não a viu bem” ou, antes, a tempo. Assim, também, me desculpo, por todas as vezes que o meu “não olhar” impossibilitou-me de enxergar diferentemente, impossibilitou-me os acontecimentos.

Marisa Vorraber Costa (2005, p. 206) destaca o perigo de pautarmos nossos estudos em perguntas essencialistas, levando-nos a refletir sobre o desejo tímido de “apreender a verdade”. “Sempre correremos o risco de ‘essencializar’” se não estabelecermos os limites e o alcance de nosso estudo e se não abdicarmos da pretensão de encontrar, enfim, uma resposta completa, segura e definitiva”.

²¹ Conceito cunhado pela Prof^a. Dra. Luciana Loponte (2005) que problematiza a prática artística e à docência em, com e para as artes.

As palavras de Costa (2005) pairaram sobre mim. Vi-me paralisada frente às minhas escolhas, aos meus desejos, às minhas questões, meus problemas. Quantas vezes Ophélia transitou despercebida pelo meu “não olhar”? Quantas vezes o seu chamado, *Luan*, ecoou sem retorno e atenção? Quantas vezes foram silenciadas no meu cotidiano, enquanto professora, enquanto pesquisadora?

Foucault (1997, p. 125) assinala que “ninguém nunca é tão forte para sair, por si mesmo, do estado de *stultitia* em que está: é preciso estender-lhe a mão e puxá-lo”. Concebendo a condição de *stultus* (estúpido, em latim) como aquela/e que se encontra receptivo ao mundo exterior, disperso, um ser que “vive na inércia”, submisso às vontades de outrem e vulnerável à servidão; entrevemos o perigo de “quem não teve ainda cuidados consigo” (1997, p. 118), um cuidado que se opõe à ignorância e que possibilita uma vida ético-estética.

É preciso fugir dos olhares essencialistas, é preciso sair do estado de *stultitia*. E, para isso o outro se faz necessário, os (des)encontros se fazem necessários, a sua carta se fez necessária. Ailton Dias Melo, Alessandro Garcia Paulino e Cláudia Maria Ribeiro (2020, p. 41) ressaltam que precisamos “assumimo-nos viajantes em águas revoltas”, em “navegações erráticas, em rios labirínticos”, precisamos vislumbrar e nos permitir as turbulências, é preciso desnaturalizar e abandonar o desejo por desvendar verdades.

E neste ato de rebeldia, a escrita e a navegação surgem como transgressão, propiciando encontros conosco e com o outro. São visitas às narrativas e às trajetórias. É como lançar “botellas al mar” (CORTÁZAR, 2005, p. 2) e pacientemente deixar-se experienciar as profundas conexões que se dão em águas turvas, límpidas, agitadas e/ou calmas.

Logo, entre essas correntezas e ressacas marítimas, navego, rizomaticamente, e me banho em memórias, me permitindo afundar nas águas que percorreram minha história. Por conseguinte, inspirada por sua correspondência, opto por apresentar três portos, os três *loci* da pesquisa, que nasceu de nosso encontro, com a escrita de três cartas, respectivamente: Letrarilhar, Sinfonias de Beethoven e Artemísia; repletas de histórias que dizem de mim e desse estudo, destinadas a três interlocutoras e espaços: Maria José²² – Escola Estadual Duque de Caxias, Olga Baker – Escola Estadual Inácio Passos e Lili – Escola Estadual Maurício Zákha.

²² Como apresentando no Termo de Confidencialidade e Sigilo e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (documentos que se encontram no apêndice) assumimos o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o anonimato e a imagem da(o) participante, bem como a sua não estigmatização. Ao tratar a identidade da(o) participante com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12), utilizamos na tessitura da tese nomes fictícios inspirados nos heterônimos de Fernando Pessoa.

Estas três cartas buscam evidenciar as redes de inclusão que foram tecidas no “florescimento” de minha docência. São correspondências bordadas por sensações e sentimentos que marcaram minha história, como também, são mergulhos em documentos que demarcam as políticas de inclusão, como legislações, decretos, portarias, regimentos e projetos políticos pedagógicos – PPP. São manuscritos que trazem cor e vida para a memória da educação e que vão desenhando o mapa do vigente estudo. Assim, lhe convido, *meu querido Luan*, a este devaneio literário.

2.1.1 Letrarilhar

Dores de Campos, 20 de dezembro de 2020

Encantadora de letras,

No dia 01 de agosto de 2006 você propôs a escrita de uma narrativa que contasse sobre mim e sobre minhas experiências. Não sei ao certo os motivos para tê-la guardado durante todos esses anos, mas ainda carrego comigo a redação intitulada “Eu em minha essência” e gostaria de retomá-la para introduzir nosso diálogo.

Após um interminável prólogo no qual descrevi minhas características físicas, históricas e geográficas, tecí considerações sobre minhas vontades, destacando o desejo por terminar o ensino básico, iniciar o ensino superior e encontrar uma carreira profissional que proporcionasse satisfação e que contribuísse ativamente para a sociedade.

Expus fatores relacionados aos meus medos, anseios e curiosidades; apresentei meus traços, minha personalidade e principalmente o desconforto em realizar tal tarefa: “A escrita de mim”. Não compreendia o sentido dos processos de subjetivação, mas problematizava a constituição definitiva de um ser, do “eu em sua essência”. Trouxe questionamentos referentes aos entrelaces e a relação com o outro e naquele momento já apresentava descontentamento com a formação de um sujeito uno e completo.

No entanto, ao reler esta redação me inquietou a ausência de um fato, já presente e, marcante em minha trajetória: a dislexia²³. Sempre creditei como primeira embarcação, da viagem para a vida acadêmica, o ingresso ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, no ano de 2008; mesmo considerando que essa escolha, embriagada de significados, incidiu ao interesse em mergulhar nos estudos referentes às políticas públicas inclusivas e a arte, existentes em uma docência artista. Todavia, meu contato, inicial com as temáticas aludidas ocorreu através de vivências da infância, visto que em “[...] minhas raízes crianceiras” (BARROS, 2006, p.6) recebi o diagnóstico de dislexia.

Cláudia Freitas (2014, p. 12), amparada em Adila Gomes (2010), concebe dislexia como uma “desordem na aprendizagem da leitura”. É um jeito torto de ler e de se letrar. Reportando a Manuel de Barros (2006, p.6), é uma visão oblíqua.

Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Era a menina e as letras. Era a menina e as letras tortas. Era a menina que inventava significados. Era a menina que provocava desordem. Era a menina que fugia à norma. Era a menina rotulada por ser diferente. Paradoxo que brota poesia. Tornou-se a menina que ansiava por conhecer o “escuro que ilumina”, por conhecer a diferença que não inferioriza.

Temos o direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes, sempre, que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que

²³ Freitas (2014) nos traz a etimologia da palavra dislexia, qual possui origem grega, *diz* (distúrbio) e *lexia* (linguagem). Dislexia, ou distúrbio de linguagem, tem como principais características a dificuldade de leitura e escrita, trocas de letras, inversão de letras, sílabas ou palavras, caligrafia incompreensível, lentidão na leitura e na escrita.

não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Boaventura de Sousa Santos (2003) nos apresenta uma diferença fluida, que transita entre as travessias, que não se fixa em pólos distintos, nos “entre” e “além”, e que não se sujeita a rótulos. Devido à dislexia, frequentei uma clínica de fonoaudiologia como complemento/suplemento pedagógico, na qual o aprendizado baseou-se em práticas teatrais, que visavam o desenvolvimento do meu sentido de pertencimento, fazendo-me dançar com as letras e “despraticar as normas” (BARROS, 2006, p. 36).

Tenho ciência de que esse transcurso “torto” contribuiu com minha formação, oportunizando o conhecimento de vertentes que abrangem um olhar sensível, que “despratica as normas”. Logo, julgo necessário compartilhar, brevemente, outras experiências que me trouxeram ao presente momento, por dois propósitos, tanto para me apresentar e expor meus mapas e linhas de fuga, quanto para descobrir quem sou. E é somente no ato de escrever que me transformo, me crio e me descubro.

Assim, não seria possível contar a minha história sem retomar as linhas e entrelinhas escritas naquela redação de 2006 e sem convidá-la para compô-la. Durante a escrita de minha dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para a obtenção do título de Mestra, agradeço-lhe por dançar com as letras. Um simplório agradecimento repleto de afetos, por você ter me apresentado os caminhos de “letrarilhar”.

Francieli Regina Garlet e Marilda Oliveira de Oliveira (2015, p. 82) denominam o/a pesquisador/a andarilho/a como aquela/e que anda recolhendo coisas nos caminhos que percorre, se desfazendo delas ou as perdendo pelo caminho. É aquela/e “que não tem uma moradia fixa, que faz de outros lugares moradas provisórias ou fictícias”.

Ousando-me a criar um neologismo, lhe descrevo como uma professora letrarilha. Uma professora que caminha com as letras, as fazendo dançar, as deixando um pouco pelos trilhos, as levando um pouco consigo. Com você a

travessia se fazia terna, eu podia ser a menina e as letras tortas, com você eu podia despraticar as normas. E letrarilhando fomos, você e eu, produzindo-nos e produzindo novos caminhos.

Produzimo-nos no processo. Produzimos cartografias e as redesenhamos infinitas vezes, pois os caminhos pelos quais retornamos a um ponto já não são os mesmos que havíamos demarcado. Nós já não somos as mesmas de antes. Podemos apresentar nossos mapeamentos mais recentes, mas eles não passam de pedaços do meio, pedaços daquilo que cresceu na superfície sinuosa que experimentamos, pedaços pegos pelo meio, que não apresentam um início e um fim, mas sim várias pontas pelas quais podem escapar ou se conectar a outras possibilidades (GARLET; OLIVEIRA, 2015, p. 85).

Garlet e Oliveira (2015) destacam que os caminhos cartográficos se redesenham infinitamente e que assim, podemos apresentar apenas retalhos de nossas experiências que se fazem visíveis a superfície. Estamos em constante movimento, ao ponto de não sermos o mesmo de antes.

Ciente que os caminhos que percorro, hoje, enquanto professora da área da Educação Especial e Inclusiva, frente ao Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos Multifuncionais, se diferem das estradas que havia demarcado durante o tempo de aluna da Escola Estadual Duque de Caxias, objetivo, com a escrita desta correspondência, descobrir como a inclusão perpassou minhas fendas e me produziu.

Em consonância com Foucault (1992, p. 150), a escrita de uma carta é “simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz”. É um “face-a-face” que convida ao movimento de trocas e incita as partilhas, nos conectando a outras possibilidades.

Aventurei-me nessa escrita para ao lhe descrever minhas impressões sobre a nossa relação, desenvolvida nos processos de letrarilhar e para buscar encontrar “alguns ‘nadas’, alguns ‘vazios’ cheios de coisas por fazer, prenhes de possibilidades” (GARLET; OLIVEIRA, 2015, p. 85). Garlet e Oliveira (2015), na qualidade de pesquisadoras andarilhas, traçam a imagem da docência

como um mapa que se constitui pelos espaços de ocupação e pelos emaranhados de vivências que as (des)conectam.

Deslocando para o campo das letras, campo esse que nos uniu, penso em nossa docência e em nossos respectivos encontros como um alfabeto desordenado, espalhado, onde é permitido um jeito torto de se letrar e por onde a história da Escola Estadual Duque de Caxias insiste em borbulhar. Essa instituição de ensino que foi fundada no ano de 1968, atendendo, a princípio, turmas do Ensino Fundamental - Anos iniciais e que pela Resolução n° 3.530/80, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais em 26 de abril de 1980, estendeu sua oferta às séries finais do Ensino Fundamental; se destaca por ser palco de minha identidade discente e de minha identidade docente.

Minha história nessa instituição teve início no ano de 1996, quando com meus 07 anos de idade ingressei ao primeiro ano do ensino fundamental. Ao fechar os olhos, navego pelos corredores, lembro-me dos sons, dos gritos da professora Carmen Lúcia, das risadas da professora Cacilda; lembro-me dos aromas, do cheiro de livro novo que pegávamos nas estantes de nossa sala, todas as sextas-feiras; lembro-me das cores e dos cartazes fixados nas paredes.

Figure 2 - Escola Estadual Duque de Caxias



Fonte: Regimento escolar (2020).thbg

Recordo com tamanha intensidade, também, dos momentos de frustração. Lembro-me da dificuldade em identificar as letras, da vergonha em escrever as palavras ditadas no quadro negro e do medo de errar. Escrever tornou-se uma agonia, era sempre um desafio e uma incerteza. Lembro-me que gostava de escrever cartas, inventar histórias, de criar personagens e heterônimos, no entanto, não me permitia compartilhá-las, pois as letras tortas não eram aceitas na escola.

Em 05 de maio de 1998, através da Resolução 9253/98, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG autorizou a municipalização das turmas de 1ª à 4ª séries²⁴, que passaram a integrar a Escola Municipal Randolfo Teixeira. Essa resolução vai ao encontro com o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, que seguindo a tendência de descentralização do sistema educacional, objetivava otimizar os recursos orçamentários, humanos e físicos já existentes nos municípios e estados.

Assim, finalizei as séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino e retornei à Escola Estadual Duque de Caxias no ano 2000 para cursar as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse momento nos conhecemos e letrarilhamos.

Nosso encontro deu-se após a conclusão de meu tratamento fonoaudiológico, no qual aprendi a cantar para distinguir os sons e a bailar com as letras. A escrita, tão distante de minha realidade, ganhava um novo sentido e nesse ressignificado espaço e tempo, era uma prática agradável. As aulas de língua portuguesa, até então temidas, passaram a ser refúgio e local de ardentes encontros.

Contudo, é inescusável problematizar a função da escola e o seu papel de acolhimento nesse processo de pertencimento e aprendizado. Quando a minha

²⁴ A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE, tornando o Ensino Fundamental de nove anos meta progressiva da educação nacional; e a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

diferença ressaltou aos olhos, fui rotulada e segregada, ao identificarem a minha defasagem na leitura e na escrita, fui encaminhada para o atendimento psicológico por apresentar um “problema” e consecutivamente, representá-lo.

A dislexia tornou-se o meu estigma e meu jeito torto de (me) escrever tornou-se um empecilho. Como aludido anteriormente, ao frequentar uma clínica de fonoaudiologia, criei estratégias para habitar o espaço escolar e para integrar nossa sociedade, qual não se relaciona amigavelmente com outras formas de ser e estar no mundo. Na Escola Estadual Duque de Caxias recebi apoio da comunidade escolar, mas não existiam e, questiono a atual existência, de políticas públicas que garantissem o atendimento às necessidades educacionais especiais para crianças com transtornos funcionais específicos.

Em concordância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) observamos como os estudos no campo da educação e as lutas em defesa dos direitos humanos modificaram as políticas públicas, as legislações e as práticas pedagógicas, reestruturando o ensino. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui como princípio a educação de todas/os as/os estudantes, nas escolas de ensino regular, que enfrentam situação de exclusão escolar, como crianças com deficiência, crianças superdotadas, crianças que vivem nas ruas ou que trabalham, em desvantagem social e que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o conceito “necessidades educacionais especiais” passou a ser largamente disseminado, marcando a interação das características individuais das/os alunas/os com o ambiente educacional e social, e o compromisso em assistir as diferenças. Todavia, o desafio de contemplar todas as crianças que se encontravam marginalizadas e excluídas do cenário escolar, não foi alcançado pelas políticas educacionais implementadas.

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, passa, então, a compor as propostas pedagógicas das escolas, definindo como seu

público-alvo as/os alunas/os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Atuando de forma integrada com o ensino comum, a Educação Especial passava a orientar o atendimento às necessidades educacionais especiais dessas/es alunas/os e de estudantes com transtornos funcionais específicos.

Consideram-se alunos com deficiência àquele que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Outrora, pela Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o atendimento às necessidades especiais se restringia apenas às/aos estudantes público-alvo da Educação Especial, eliminando a possibilidade de auxílio às/aos alunas/os com transtornos funcionais específicos.

De acordo com a PNEE (MEC/SEESP, 2008), a definição do público-alvo precisa ser contextualizada e ir além dos processos de “categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (MEC/SEESP, 2008, p. 15). Existe um dinamismo que retrata as transformações das pessoas e de suas relações com o mundo, o que interpela as definições e suas consecutivas situações de exclusão.

A exemplo de especificações conferidas a um quadro de transtorno, podemos citar a décima primeira versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que ao estabelecer critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que incluíam a remoção de outras condições como a Síndrome de Asperger e o distúrbio pervasivo de desenvolvimento sem outra especificação e a criação de um domínio amplo denominado TEA; propõe o agrupamento dos critérios relacionados à comunicação e à sociabilidade em uma única categoria e a inclusão de sintomas sensoriais, o que leva a modificação das terminologias utilizadas para a definição do público-alvo da Educação Especial.

Pela Resolução SEE Nº 4.256/2020, que institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, passamos a considerar como público-alvo da Educação Especial estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

I- Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Segundo o artigo 2º, da Resolução SEE Nº 4.256/2020, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Identificamos, assim, que mesmo amparadas/os por políticas inclusivas, convivemos com lacunas no entendimento e na efetivação de nossas leis.

Ao descrever os processos que caracterizam a medicina do século XVIII, Foucault (2010, p. 182-183) destaca a “introdução de mecanismos de administração médica - registros de dados, comparação, estabelecimento de estatísticas etc.” -, que se assemelham, atualmente, a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde; a institucionalização do hospital enquanto um aparelho de medicalização; o aparecimento de um campo de intervenção da medicina distinto das doenças; e, o surgimento de uma autoridade médica que assume uma autoridade social, agindo nas dinâmicas de regulamento.

Frente a esses processos, a medicina ganhou impulso e adquiriu novas dimensões, convertendo-se em uma prática social. Segundo Foucault (2010) além de se ocupar de coisas diversas dos doentes e doenças, a medicina começou a eliminar os campos exteriores, adentrando em espaços que pareciam não medicalizáveis.

Preocupo-me, dessa forma, com o alcance do discurso médico que submerge as instituições de ensino, classificando e segregando nossas/os estudantes. Revel (2011, p. 41) designa discurso, na obra de Foucault, como “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns”. Essas regras correspondem a uma “ordem do discurso”, própria de seu período histórico, que exercem a função de regular nossas ações, organizando o real mediante a produção de saberes, de estratégias e de práticas.

A Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPFE, de 23 de janeiro de 2014, que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunas/os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, problematiza a autoridade do discurso médico, retirando a exigência de um diagnóstico clínico para a

garantia do atendimento das especificidades educacionais dessas/es estudantes. O documento ressalta que a obrigatoriedade de um laudo médico representa a imposição de barreiras ao acesso aos sistemas de ensino, configurando discriminação e cerceamento de direito, destacando, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado deve ter cunho exclusivamente pedagógico.

Com a Nota Técnica MEC 04/2014 nos distanciamos de uma esfera educacional que compactua com propagação de um discurso médico, retomando ao campo educacional a função de (re)pensar os métodos de ensino. Dessa forma, o AEE, que visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas das/os estudantes público-alvo da Educação Especial, deve ter sua oferta detalhada no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino e no Regimento Escolar, evidenciando dados referentes a matrícula, aos cronogramas de atendimento e atuação de demais profissionais da educação no serviço de apoio.

Em conformidade com as orientações das políticas de inclusão, o Regimento Escolar da Escola Estadual Duque de Caxias, em seu Art. 197, descreve a Sala de Recursos como um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado que pretende à complementação e/ou suplementação do atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, ofertado exclusivamente para estudantes público da Educação Especial. No entanto, esbarramos em uma divergência, pois nossa escola não foi contemplada com os programas “Implantação de salas de Recursos Multifuncionais” e “Escola acessível”, desenvolvidos pela Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – SECADI no período de 2009 a 2016, do segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2006 - 2009) e do governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2010-2016). Por não ser atendida pelas políticas públicas de contingência que propunham viabilizar a universalização da educação, a Escola Estadual Duque de Caxias não possui acessibilidade arquitetônica nos espaços físicos,

materiais didáticos e pedagógicos apropriados e mobiliário adequados para o Atendimento Educacional Especializado.

A Sala de Recursos Multifuncionais foi implementada em 2016, tendo seus atendimentos ofertados na sala de informática da instituição de ensino, dividindo o espaço e os equipamentos destinados ao contato didático com a tecnologia. Entendemos, desse modo, como são díspares as propostas apresentadas e discutidas nos macroespaços da Educação Inclusiva, na inclusão maior, e as diferentes realidades encontradas na inclusão menor, nos microespaços de lutas.

As políticas afirmativas para a educação brasileira postulam um acervo de leis e decretos de ordem nacional e internacional que versam sobre o direito de todos à educação. Constituem-se de instrumentos universais que norteiam o plano nacional de educação na perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, mesmo existindo as leis, coexistem as brechas aniquiladoras da proibidade, bem como as fendas para descender à jurisprudência. Essa última, oriunda do Direito Inglês com o propósito de se posicionar defronte com usanças, modos de viver incomuns, além de contornar as falhas existentes no sistema jurídico e emergindo conteúdos de parâmetro legal partir de precedentes julgados para o tratamento de casos similares no futuro. A jurisprudência acaba por ser ainda mais importante em seu acontecimento do que as próprias leis. Ela se abastece e se constitui não pelo complexo de leis maiores, porém pelos acontecimentos menores, particulares, singulares (ORRÚ, 2017, p. 49).

Orrú (2017) destaca que em detrimento das leis maiores, a inclusão se (re)faz em microespaços, por diferentes fendas e caminhos singulares. Provocando problematizações, a inclusão menor, questiona os métodos de ensino, considera as particularidades, se propõem a conhecer os sujeitos, sem, contudo, distanciar-se da inclusão maior. Dialogando com Orrú (2017, p. 50), “uma inclusão menor, roubando e fecundando o conceito de “menor” latente em “Kafka”²⁵, não é uma inclusão mínguada, de menos-valia, inferior, mas, é

²⁵ “Assim como em *Kafka*, por uma literatura menor (DELEUZE & GUATTARI, 2003), podemos espelhar o problema da inclusão. Esse livro é uma reunião de ensaios realizados por Deleuze e Guattari, a partir de temas e questões presentes na obra de Franz Kafka. Constitui-se de diversas análises e questionamentos não só sobre a obra de Kafka, mas de todo um período político e social. Literatura

aquela inclusão que se faz cotidianamente, em circunstâncias diversas, para além da lei maior.

Assim, ao caminhar para a finalização dessa carta, percebo como este pesquisar e lecionar andarilho, ou letrarilho, nos leva a questionar a nossa relação com os transbordamentos, que segundo Garlet e Oliveira (2015, p. 82-83) é “aquilo que cresce sem supervisão, que se espalha, vaza”. Quando a morada se faz fixa estranhámos e nos inquietamos com os transbordamentos que insistem em escapar e nos encantar, provocando nosso encontro com as narrativas.

Ana Carolina Mérces Coura (2019), em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada “Pensando Gênero, sexualidade e juventude em tempos de escola sem partido”, nos diz que as narrativas são, na perspectiva de Larrosa (1994), recordações que implicam não apenas a presença do passado, mas também a imaginação e certo sentido do que somos. O sujeito da narrativa também é um sujeito da experiência.

À vista disso, lãe instigo a compartilhãr suas histórias e a contar sobre sua relação com a escola, com as letras, com a inclusão, com a inclusão menor. Castro (2014, p.113) assinalã que “a própria “experiência de si”, ou seja, o complexo processo histórico pelo qual nos produzimos, a partir de discursos e práticas que constituem quem somos, se faz a partir das narrações”. Dessa forma, despeço-me carinhosamente e aguardo ansiosa por sua resposta, por uma carta inundada de narrativas, experiências e imagens em formas de letras que tragam você para compor o “nosso” mapeamento da inclusão.

Calorosamente.

menor, conceito utilizado por Deleuze e Guattari, em uma dimensão que se fundamenta na idéia de desterritorialização que diz respeito a um desconjuntamento desencadeado pela perda do verdadeiro caráter cultural a partir da marginalização de grupos étnicos que se tornam estrangeiros em sua própria língua e subtraem na indigência da língua a potencia criadora. O sentido de ‘menor’ nesse contexto está relacionado a um devir que pertence a uma minoria e que produz linhas de fuga para a linguagem de maneira a re-inventar resistência e potências (DELEUZE, 1992) ” (ORRÚ, 2017, p. 49-50).

2.1.2 Sinfonias de Beethoven

São João del-Rei, 08 de janeiro de 2021

Olga Baker,

Para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa: representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. 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 sentimento - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 2011, p. 23).

A cartografia se faz no movimento, a todo instante e em todos os espaços, se desenhando nas relações e nas próprias transformações que suas fissuras provocam. São linhas vivas que “desmancham” certos mundos e criam tantos outros. Suelly Rolnik (2011, p. 23) descreve que, desse modo, a função da/o cartógrafa/o é “dar língua para afetos que pedem passagem [...] devorando as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias”.

Dialogando com Rolnik (2011), permito-me perder no ir e vir dos caminhos cartográficos; permito-me movimentar por entre os pulsantes traçados que transformam as paisagens e as histórias; e, permito-me devorar, ou, mais apropriadamente, ouvir e cantar a sinfonia de Beethoven.

Evidencia-se como primeira lembrança da Escola Estadual Inácio Passos, a voz, o contato, o compasso e os passos de Beethoven. Um menino negro, pobre, geograficamente alojado em um bairro periférico, abandonado por sua mãe, violentado física, psicológica e sexualmente por seu pai, e, silenciado, excluído na sala de aula.

Durante o desenvolvimento de uma atividade do componente curricular de língua portuguesa, a professora regente interrogou a origem do nome de

Beethoven, associando-o ao cachorro da raça São-Bernardo, personagem de uma obra áudio-visual²⁶ com o mesmo nome do estudante. Sentado na última fileira, próximo a janela, Beethoven se levantou, nitidamente constrangido e machucado com o questionamento, e disse que seu nome era uma homenagem ao compositor alemão Ludwig Van Beethoven.

A escola para esse aluno representava a reprodução das violências vivenciadas no âmbito familiar, ele era segregado, afastado e negligenciado. Beethoven se encontrava em processo de alfabetização, apresentando características da hipótese de escrita pré-silábica²⁷, o que demandava maior atenção e cuidado por estar cursando a quarta série dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ele não se enquadrava nos dois polos presentes na sala de aula: alunas/os homogêneas/os e alunas/os de inclusão²⁸.

Beethoven navegava entre e além dos polos, não se fixava, não se moldava. Não cabia no bloco da 'normalidade', da/o 'estudante ideal' e, não se enquadrava no público-alvo da Educação Especial, sendo-lhe novamente negada a oportunidade de ocupar o espaço escolar como aprendiz, como sujeito do conhecimento. Não lhe era oferecido diferentes estratégias metodológicas e didáticas; seu currículo não era flexível; seu tempo não era estendido; suas dificuldades não eram sanadas; suas potencialidades não eram vistas, ouvidas e sentidas. A escola era o seu não-lugar.

Claudia Werneck (2006, p. 182) nos fala sobre como propostas pedagógicas excludentes transformam a escola regular, no modelo em que ela está estruturada, em espaços selecionadores, "craques em discriminar". "Começa com a exclusão dos mais gordinhos do jogo de vôlei na educação física; [...] continua com a decisão de tirar o menino sem nenhum ritmo da aula de

²⁶ Beethoven é um filme estadunidense de 1992, do gênero comédia dramática, dirigido por Brian Levant, com roteiro de John Hughes e Amy Holden Jones.

²⁷ De acordo com a Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1986), a/o aprendiz formula hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

²⁸ A divisão e nomeação dos dois polos presentes na sala de aula: alunas/os homogêneas/os e alunas/os de inclusão, se configuram registros do diário de bordo e de entrevistas realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 2011/2013, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ.

música e *por aí vai*” (idem). Vai construindo lugares violentos, onde poucos cabem no seu TODOS.

Arrazoando com Werneck (2006) e acionando essa experiência que tanto me afetou, fui levada a problematizar as macropolíticas desenvolvidas no contexto neoliberal, que marcam o modo de subjetivação herdado da modernidade e que visam “incluir” TODAS as pessoas no jogo do capitalismo, fazendo-as ‘úteis’ e ‘necessárias’.

Intriga-me, no entanto, que a mesma macropolítica que institui os sujeitos que cabem em suas políticas, invisibiliza, concomitantemente, tantos outros. Como para Rolnik (2011, p. 11), esta indagação se impôs a mim, pela precisão de “enfrentar a elaboração conceitual e existencial da dimensão micropolítica, bem como sua articulação com a macropolítica, nos embates entre as forças que permeiam a produção da realidade”.

Ao definirmos a micropolítica como pulsação de afetos, “que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural” (ROLNIK, 2011, p. 11), e como um espaço de troca e interação coletiva, é de suma importância traçar suas linhas e buscar por seus relevos “feito de vozes reminiscentes das mais variadas origens, sintomas e estilos, misturando-se e compondo-se” (idem, p. 24).

Em vista disso, não podemos transitar pelos contornos da micropolítica sem oportunizar dizeres acerca das “experiências”, das “narrativas”, dos processos de subjetivação, e também de dessubjetivação, que nos constitui e criam novas formas de entendimento e atuação diante das macropolíticas.

Larrosa (2002, p. 25) nos alerta que “a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”. São (des)encontros com o desconhecido, uma possibilidade para afetarmo-nos com os acontecimentos que nos tiram do lugar e nos lançam para fora de nós mesmos. França (2013) visando problematizar algumas experiências às quais foi submetido, narra-as, buscando, assim, criar um sentido de si e negociar sua relação com o outro.

As experiências não estão aí dadas, elas são criações do trabalho entre narrativas e memórias. Tenho compreendido a narrativa como estratégia que utilizamos para relatar as nossas percepções de mundo, quem somos e que lugar ocupamos nele. O ato de contar e ouvir histórias constitui-se enquanto prática que propicia a construção de nossas vidas, ou quem sabe, um partilhar da/na experiência (FRANÇA, 2013, p. 62).

França (2013) nos instiga a problematizar os atos de contar e ouvir histórias, os colocando enquanto possibilidade de construção de narrativas e vidas, pela qual expressamos e vivenciamos nossas experiências. Pensando com Deborah Schifffrin (1996 apud LOPES, 2002, p. 65) entendemos que “o ato de contar história fornece um autorretrato: uma lente linguística através da qual se podem descobrir as visões (um tanto idealizadoras) das pessoas sobre elas mesmas como localizadas em uma situação social”. França (2013, p. 69) também ressalta que “os acontecimentos podem ser comuns aos sujeitos, porém, as experiências vivenciadas são diferentes, singulares em seus sentidos”, e que assim, para conhecermos as inseguranças, vergonhas, lembranças e trajetórias do outro, precisamos ouvir suas narrativas, acessar seus autorretratos e navegar por suas marcas individuais no coletivo.

Logo, te escrevo para trocarmos confidências e mostrarmos a imagem que desenhamos de nós mesmas, uma para outra, por encará-la como coautora de meus estudos e formação. Dado que, como França (2013, p. 72), credito como estratégia metodológica de um trabalho experiência o investimento nas falas das/os sujeitos, “permitindo que eles se constituam em narrativas, trazendo as experiências que os marcaram”.

Sua trajetória regada por resistência e enfrentamentos, narra a história da inclusão no seu espaço geográfico de atuação, apresentando marcos de uma luta iniciada pela direção da professora Maria Beatriz Antunes de Carvalho, no período de 13 de março de 1987 a 27 de janeiro de 1992.

Figure 3 - Escola Estadual Inácio Passos



Fonte: Superintendência Regional de Ensino de São João Del-Rei (2021).

Encontramo-nos quando adentrei, pela primeira vez, uma sala de recursos multifuncionais. Nesse instante conheci Beethoven e tantas outras histórias que insistem em borbulhar neste espaço escolar, levando-me a traçar diferentes caminhos no transcurso de minha trajetória. Ao ingressar ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2011/2013, do curso de Pedagogia, da UFSJ, e iniciar minhas atividades no presente projeto que visava abarcar as modalidades de leitura e escrita, em turmas com alunas/os incluídas/os da Escola Estadual Inácio Passos, localizada na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, conheci seu trabalho e as inúmeras possibilidades de atuação no Atendimento Educacional Especializado.

O fortalecimento de lutas e moções de resistência, protagonizados pelos movimentos sociais, em oposição a discriminação e ações excludentes que inibem “o exercício da cidadania das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015), a partir de meados do século XX, provocaram mudanças de paradigmas na sociedade e desencadearam transformações no cenário escolar. Reforça-se, assim, a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes com

deficiência, que eram encaminhados para ambientes especiais, conduzindo, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nas escolas.

Nessa ótica, visando instituir uma política pública de financiamento da Educação Inclusiva, foi publicado o Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, dispondo sobre o apoio da União aos sistemas de ensino regulares, tencionando, dessa maneira, a ampliação da oferta do AEE às/aos estudantes público-alvo, e, mantendo seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

De acordo com este Decreto, o Atendimento Educacional Especializado é definido como “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação das/os alunas/os no ensino regular” (BRASIL, 2011).

Objetivando orientar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009. Esse documento define, no artigo 1º, que cabe aos sistemas de ensino matricular as/os alunas/os contemplados nas políticas de inclusão, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2009a).

Com essas Diretrizes, o Atendimento Educacional Especializado deve integrar o projeto político pedagógico - PPP da escola; envolver a participação da família e comunidade escolar, e; ser realizado de forma articulada com as demais políticas públicas. Posto isto, o AEE, visa atender às demandas do processo de implementação de políticas inclusivas, que exige a reestruturação das práticas pedagógicas da Educação Especial e comum. Essa reforma, além de romper com a abordagem clínica e assistencialista, institucionaliza as salas de recursos multifuncionais, organizadas como espaços para a oferta do AEE, qual abrange a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual - PDI e do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, como também,

a formação da comunidade escolar e articulação da equipe especializada: profissionais de apoio escolar, professor/a intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, professor/a guia intérprete e professor/a apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTA).

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação - CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento às necessidades específicas de estudantes público-alvo da Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base nesse pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para essas/es alunas/os, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2014).

A complexidade do conceito de inclusão escolar e a interpretação consentânea da Educação Especial potencializam a necessidade de caminhos de formação inicial e continuada que venham ao encontro do que se pretende introduzir nas escolas brasileiras, para assegurar a todos/as os/as seus/suas alunos/as, indiscriminadamente, o direito à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A tarefa é ímproba, diante do cenário educacional que temos hoje, em que a escola, apesar de uma conjuntura favorável a mudanças, devido a implementação de macropolíticas que visam a inclusão, a ressignificação e a problematização da constituição do tempo e espaço escolar, é ainda para alguns/algumas e insiste em se tornar inclusiva por caminhos pedagógicos excludentes. Em razão disso, é necessário questionar a funcionalidade da Educação Inclusiva. O que as políticas públicas de inclusão visam? Quais são as demandas do Atendimento Educacional Especializado? O que objetiva a inclusão escolar?

Não seriam processos de normatização? Não seria uma forma de segurança, de disciplina? A inclusão em geral, nas escolas e na sociedade, não

seria uma estratégia biopolítica que visa amenizar os riscos que as diferenças provocam? Embasada nos estudos foucaultianos (2001; 2008) que abordam e discutem os conceitos de normalidade e governamentalidade nos regimes de poder que determinam o normal e o anormal, problematizo a concepção de in/exclusão, ao escutar os gritos que emanam de monstros.

Monstros esses, que são corporificação de nossa cultura, de nossos discursos, construtos das verdades que circulam em nossa sociedade e cravam estacas no que lhe é diferente. Monstros que, na perspectiva de Cohen (2000) e Flusser & Bec (2011), também, trazem em si “medo e desejo”, nos fascinando e nos inquietando. São seres suspensos e propensos a explodirem, a qualquer momento, monstros que rompem com as normas, que se recusam a classificação e enquadramentos. Alegrementemente violam as leis, as regras. Alegrementemente desestabilizam a ordem. Alegrementemente é estranheza, é diferença. “Ele desintegra a lógica silogística e bifurcante do isto ou aquilo” (COHEN, 2000, p. 32). O monstro é isto e aquilo. É fluido, é indefinido, é irracional.

Por navegar pela Educação Inclusiva, enquanto discente, pesquisadora e professora do AEE, venho me desenhando questionadora, poetisa das contradições. Aventurei-me nos estudos sobre os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão, problematizando a promoção da escola para todas/os. Intei-me das discussões presentes nos documentos legais, analisando seus discursos e buscando encontrar seus (des)caminhos na (re)produção de normas e governo de corpos. Estar em uma Sala de Recursos Multifuncionais, trabalhando cotidianamente com crianças colocadas na caixa da diferença, do “outro”, do “monstro” me propiciou olhar com mais sensibilidade as mazelas da educação, visualizando tanto os desafios, como as (im)possibilidades.

Larrosa (2014) enfatiza que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2014, p. 18). Estamos diante de um paradigma, “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA, 2014, p. 20). Deparamo-nos, assim, com as (im)possibilidades presentes nos

documentos legais que defendem a Educação Inclusiva, entre estes, a Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; esses planos de contingência trazem como objetivo o acesso, a permanência e o aprendizado de crianças, jovens e adultos²⁹ apreciadas/os nas políticas de inclusão, mas não asseguram o viver das diferenças, a plena participação, o seguimento e a conclusão.

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado surge como uma proposta de complementação e suplementação para a formação dessas pessoas, se diferenciando dos processos de escolarização. No entanto, a realidade educacional é demasiadamente cruel, nos levando a viver o silêncio de corpos e “monstros”; vivenciamos regimes que buscam enquadrar todas as diferenças; vivenciamos políticas que determinam a “inclusão” e não possibilitam o borbulhar da desconstrução, não enxergam por olhos oblíquos.

Como professora de AEE busco promover ações que visem problematizar as diferenças no ambiente escolar. Dedico-me a intervenções que questionem a inclusão escolar e que nos façam refletir sobre as normas e os documentos oficiais que as reafirmam e as legitimam. Enfrentar essa tarefa exige clareza de conceitos relativos à inclusão e à educação, como um propósito educacional que implica uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia como diferença, e uma prática de ensino que se alinhe a esses conceitos. No que diz respeito a escola comum, há que se rever e reconstruir sua estrutura educacional e os seus projetos pedagógicos, na perspectiva de uma escola das diferenças.

E, na tentativa de problematizar esses e demais questionamentos, reporto-me a você. Navego por minhas lembranças e escrevo minhas narrativas, mesmo ciente que tal exercício beira a “experiência do indizível” (FRANÇA, 2013, p. 71). Busco as recordações do período em que experienciei o

²⁹O acesso à Educação Especial perpassa desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, possuindo interface com outras modalidades de Ensino como a Educação de jovens e adultos e a Educação Profissional (BRASIL, 2008, p. 10).

PIBID e que te acompanhar tornou-se mais que necessário, foi um movimento vital.

Ressignificar, problematizar, resistir, transpor, transgredir, (des)(re)construir. Um processo inquietante, provocante e necessário para que meu olhar simplista se apagasse, dando vida a novas lutas e objetivos. Um processo que me instiga a pensar de forma caótica, que me leva a questionar o paradigma arborescente³⁰ e as construções retilíneas, fazendo-me refletir novamente sobre a produção de conhecimento e as estratégias de poder. Deleuze e Guattari (1995) nos levam a pensar para além das hierarquias do saber, mostrando-nos que o pensamento não é arborescente.

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, “dendritos” não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, incertain nervous system (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

O paradigma arborescente, estrutural, linear e hierárquico é contestado e subvertido por outra metáfora. Surge o rizoma, um sistema ‘acentrado’, não-hierárquico, não-estrutural e não-linear (SILVA, 2000). São “linhas fibrosas [...] que se entrelaçam e se engalfinham” (GALLO, 2003, p. 93). Sílvio Gallo (2003) ao diferenciar rizoma do paradigma arborescente, sinaliza para a principal característica dos rizomas: a abertura.

Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o

³⁰ Sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25).

paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2003, p. 93).

Assim, ficamos diante de um “caule radiceforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos” (GALLO, 2003, p. 93), nos levando a (re)pensar e (re)estabelecer nossos enlacs. Orrú (2020) sintetiza os rizomas como (des)caminhos compostos por diversos fios e fendas, sem um ponto central e um sistema enraizado. São espaços de conexão e os próprios laços.

Destarte, na tecedura rizomática de minha docênciaexperiência, meus caminhos se emaranharam por suas redes. E, diante de suas histórias, que destacam marcos da Educação Inclusiva na Escola Estadual Inácio Passos, trafeguei pelas bifurcações que separam, segregam, excluem, mas que também evidenciam, integram, incluem e problematizam as diferenças.

Acessando suas lembranças, adentramos na “Sala Especial”, criada em 1989, pela Escola Estadual Inácio Passos, que tinha como finalidade instrumentalizar as/os alunas/os com deficiência com requisitos considerados necessários à sua integração na sociedade e no mundo do trabalho. Nesse mesmo período foi fundada uma Sala de Recursos para atendimento às/aos alunas/os com deficiência auditiva, fazendo com que a escola se destacasse no cenário educacional da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei - SRE/SJDR.

Todavia, a experiência ao longo de três décadas com as questões inclusivas gera um entendimento de que a Escola Estadual Inácio Passos é mais preparada para a efetivação da inclusão, quando todas as escolas da rede estadual de Ensino de Minas Gerais possuem as mesmas formações, orientações e condições para atender todas as crianças. Essa situação origina duas cisões: 1 - grande demanda por vagas para alunas/os público-alvo da Educação Especial, e; 2 - diminuição de matrículas das demais crianças. O histórico de inclusão da Escola Estadual Inácio Passos gera em muitas famílias da cidade de São João del-Rei e de outras localidades da região do Campo das Vertentes, a confiança e o desejo por pertencimento de suas/seus filhas/os com deficiência,

transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nesse espaço; mas, em contrapartida, suscita o afastamento de discentes locados na comunidade escolar que não correspondem ao público-alvo da Educação Especial, que realizam suas matrículas em escolas fora de seu zoneamento.

Frente a este cenário, nos deparamos com o processo de diferenciação que institui a identidade (norma/aquilo que somos) e a diferença (fora da norma/autoreferenciada), e concomitantemente, seu espaço de disputa. Tomás Tadeu da Silva (2000, p. 84) destaca que a definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Onde existe diferenciação há poder, e há também, as marcas da presença do poder: incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar; normalizar. São essas marcas que delimitam os seres que pertencem a determinados grupos, como os de alguns/algumas alunos/as reconhecidos/as como sujeitos da e/ou para a educação; que fazem distinção entre os/as que ficam dentro ou fora da fronteira; que classificam hierarquicamente as oposições binárias, privilegiando uma das duas classes polarizadas, e; que atribui a uma identidade todas as características positivas, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p. 83).

E nesse campo hierárquico, nesse espaço de disputa, encontra-se em batalha todas as identidades impostas, taxadas e distribuídas em polos, caixas. A definição discursiva e linguística que, afetada pelos jogos de poder, impõe as identidades e as diferenças, justapõe as palavras, o olhar e as ações da comunidade escolar, como de toda sociedade, justificando, dessa forma, os processos de exclusão; as distinções entre as pessoas que pertencem e não

pertencem ao conjunto dominante; as classificações e a tentativa de fixar um modelo, um padrão.

Destarte, identificamos, nesses vetores de forças, a fronteira que demarca a Escola Estadual Inácio Passos em dois blocos distintos; encontramos as narrativas regadas por discursos, saberes e poder que classificam “nós” e “eles”, e; visualizamos os binarismos ruírem frente aos monstros, corpos e Beethovens que transitam no limiar. E, assim, nos propomos a problematizar as micropolíticas como possibilidade de rompimento com os discursos que, agressivamente, buscam nos avaliar negativamente e nos definir como “diferentes” e “indesejáveis”.

David Le Breton (2007) ressalta que nossa sociedade faz da deficiência um estigma, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de deficiente como se em sua essência o homem fosse um ser deficiente ao invés de ter uma deficiência (LE BRETON, 2007, p. 73-74). O autor nos convida a pensar a concepção de deficiência, a qual de acordo com Carolina Teixeira (2011) exprime na própria palavra “deficiência” uma intenção de boicote. Ao possuir em sua estrutura uma grafia performativa - (d)eficiência, a palavra deficiência, evidência, na ótica da eficiência, os traços daquilo que ele não é, precisamente, destaca os traços da diferença.

[...] quando empregada na linguagem senso comum, adjetiva todo o mal existente, a falha humana, a ineficiência dos sistemas, as incompetências dos poderes sociais. Ela ainda é compreendida nos moldes reducionistas de um binarismo corporal normal X anormal. Esta visão cartesiana de mundo, que permanece ainda atrelada aos binarismos classificatórios, vítima o cidadão que tem ou adquire uma deficiência renegando-lhe os espaços de convívio e atuação em sociedade, reafirmando a supremacia das instituídas eficiências (TEIXEIRA, 2011, p. 65).

Nesse contexto, as políticas de inclusão oscilam entre os processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade e os processos que tendem a subvertê-la, nos instigando novamente a questionar a relação entre a Educação Inclusiva e as estratégias de segurança e de disciplina. Isso nos leva a problematizar a tática biopolítica que se propõe abrandar os arrojos que as

diferenças geram. “A sociedade é educativa. Esse é o jogo para o qual o Estado neoliberal é necessário, pois se todos estiverem incluídos, todos estarão jogando o jogo proposto pelo mercado ou ainda do Estado empresa” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 84).

Os processos inclusivos são produzidos no social. É impossível falar de inclusão escolar ou social sem falar em seu oposto: a exclusão. [...] os processos de in/exclusão são relacionais, dependem um do outro para acontecer. Não há como ficar fora dos intensos jogos dessa política neoliberal que nos agrega a essa sociedade disciplinar e, agora, mais intensamente à sociedade de normalização ou de controle. Somos subjetivados por esses sentidos e forças, adquirindo cada vez mais essa subjetividade inclusiva (LOPES; FABRIS, 2013, p. 84).

Hall (2011, p. 42) ao discutir sobre o descentramento da identidade e do sujeito, destaca que o poder disciplinar, cunhado por Michel Foucault, se preocupa com a regulação e com a vigilância, em um primeiro instante da população em seu todo e, posteriormente do corpo e do indivíduo. Desse modo, ao compreendermos que o poder disciplinar objetiva a docilidade dos corpos, podemos visualizar o potencial do AEE enquanto um mecanismo para, de maneira suplementar e complementar, auxiliar no processo de controle das pessoas público-alvo da Educação Especial.

Em contrapartida, Hall (2016, p. 90) retoma Foucault (1980) para pensar a capilaridade do poder, ressaltando o funcionamento circular deste. O poder não irradia de cima para baixo, nem de uma única fonte ou lugar (HALL, 2016, p.90), o poder pode ser encontrado e operado em diferentes esferas, por diferentes pessoas. Pensando no cenário da Educação Inclusiva, Foucault (2001) remetendo-se a Idade Clássica, nos apresenta a possibilidade de um poder produtivo.

[...] a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das tecnologias positivas de poder. A reação a lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação

de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2001, p. 59-60).

O que Foucault (2001) nos traz é a oportunidade de problematizar os significados das palavras, dos signos e dos discursos e, (re)pensarmos o sentido que tais elementos dão aos fatos, aos sujeitos e aos corpos. O poder que exclui, que segrega, também fabrica outros efeitos.

Assim, detemo-nos a imagem do corpo diferente, que como no mito de Procusto³¹ é julgado, classificado e mutilado. Mário Lúcio de Lima Nogueira, Eloíza da Silva Gomes de Oliveira e Márcia Souto Maior Mourão Sá (2009) ressaltam que vivenciar a diferença não é uma tarefa aceitável para nossa cultura e que implacáveis, como o leito de Procusto, também buscamos enquadrar os seres que escapam. Nesse sentido, somos apresentadas/os, por Deleuze e Guattari (1995), ao corpo sem órgão.

Um corpo sem órgãos não é um corpo vazio e desprovido de órgãos, mas um corpo sobre o qual o que serve de órgãos (lobos, olhos de lobos, mandíbulas de lobos?) se distribui segundo movimentos de multidões, segundo movimentos brownóides, sob forma de multiplicidades moleculares. O deserto é povoado. Ele se opõe menos aos órgãos do que a uma organização que compõe um organismo com eles. O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 41-42).

Compartilhando da afirmativa composta por Deleuze e Guattari: o corpo é o corpo. O corpo sem órgãos não é o contrário dos órgãos. Ele se opõe a

³¹De acordo com a mitologia grega, Procusto era um salteador de estradas. Na altura do caminho em que ele se instalava, julgava quem poderia fazer a travessia. Para realizar o julgamento, Procusto dispunha de um leito no qual ordenava que ali se deitasse todo aquele que desejasse cruzar a estrada. Se porventura, o indivíduo não coubesse na medida exata da cama, sem titubear, ele esticava o pretendente ou cortava-lhe as pernas para que tivesse, então, o tamanho ideal (NOGUEIRA; OLIVEIRA; SÁ, 2009, p. 124-125).

essa organização dos órgãos que se chama organismo (PEIXOTO JÚNIOR, 2013, p. 221). O corpo sendo corpo, não pode ser descaracterizado, julgado e negado por apresentar uma deficiência no organismo.

Em outros termos, deparamos com um corpo que aborda e é abordado pelas forças, um corpo que transforma e é transformado, que habita e é habitado e, que afeta e é afetado. Como descrito por Peixoto Júnior (2013, p. 218),

Este corpo compõe-se de uma matéria especial que tem a propriedade de ser no espaço e devir espaço, combinando-se tão estreitamente com o exterior que daí lhe advém texturas variadas. Ele pode tornar-se um espaço interior-exterior produzindo múltiplas formas de espaço: espaços porosos, esponjosos, lisos, estriados ou paradoxais.

“Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo de partes exteriores ou de suas próprias partes” (PEIXOTO JÚNIOR, 2013, p. 220). O corpo que é território de discursos e de verdades que o compõem e o modifica, pode ser também desterritorialização³², rompendo e abandonando com a noção de sujeito “desde sempre aí” como nos aponta Alfredo Veiga-Neto (2011).

Veiga-Neto (2011) concebe que uma analítica do sujeito, seja qual for a adjetivação atribuída a esse sujeito, precisa deslocar as análises para o plano das “relações de poder e de saber”, considerando as peculiaridades dos momentos históricos e sociais específicos. Temos assim, um corpo com múltiplos espaços, desterritorializado. Um corpo em devir que transita, que é fluido. Um corpo que não precisa se enquadrar, se encaixar. Um corpo que não é anormal ou normal, que não é monstruoso ou perfeito. Um corpo que é corpo.

³²Na realidade, o que acontecia primeiramente era uma desterritorialização absoluta, uma linha de fuga absoluta, por mais complexa e múltipla que fosse, aquela do plano de consistência ou do corpo sem órgãos (a Terra, a absolutamente-desterritorializada). E ela só se tornava relativa por estratificação nesse plano, nesse corpo: os estratos eram sempre resíduos, não o inverso — não deveríamos nos perguntar como alguma coisa saía dos estratos, mas antes como as coisas aí entravam (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 71).

Corpo, este, que ocupa espaços e provoca os movimentos, os deslocamentos e os enfrentamentos. Assim são os corpos que adentram a Escola Estadual Inácio Passos; corpos que foram segregados em salas especiais; corpos invisibilizados nas salas regulares; mas, corpos que erguem a voz e se destacam, evidenciando suas potencialidades e pulsante resistência; corpos que convidam mudanças e incitam as problematizações.

Corpos que germinam novas leituras e ações ao se colocarem como inquietantes e indefiníveis questões. São corpos que não cabem nas propostas legais e que suscitam intervenções para além das políticas públicas, propiciando o desenvolvimento de outras metodologias, o transitar por outros caminhos, por outros labirintos, a busca por diferentes estratégias e no tecer de linhas de fuga. Corpos que se afinam e desafinam por diferentes ressonâncias, aumentando ou diminuindo as tensões, alcançando outros tons, descobrindo outros timbres. Corpos, monstros e Beethovens que nos levam a problematizar nossa docência-experiência, nosso microespaço de luta, nossa inclusão menor.

Assim, despeço-me e anseio por sua resposta, suas narrativas, seu olhar, seu corpo impresso no papel, traçado por suas experiências e histórias.

Atenciosamente.

2.1.3 Artemisia

Ijací, 04 de março de 2021

Doce Líli,

Segundo Luígina Mortari (1999 apud FERRE, 2001, p. 210)

[...] deixar-se afetar pelo sofrimento dos demais, e responsabilizar-se por ele, é um modo essencial de fazer um trabalho civilizador. Não é verdade que o deixar-se afetar pelo outro, o ser co-participante de seu sentir, crie desordem e que, por isso, impeça uma ação eficaz; antes pelo contrário, essa é a condição necessária daquele “pensar da alma” que introduz um

princípio de ordem diferente, a ordem de uma razão incorporada e sensível, que constrói saber; não trabalhando em torno de conceitos segundo procedimentos pré-definidos, mas a partir da interpretação do olhar do outro, de seus gestos, de seu modo de entrar em relação com ela ou dela se afastar.

O “pensar da alma” que engranza outras ordens, que provoca desordem, que se deixa afetar pelas experiências do “outro”, nos sensibiliza e torna nossas relações responsáveis e humanas. Assim, somos instigadas/os a “voltar e olhar bem” (JÜNGER, 1993 apud FERRE, 2001, p. 195), permitindo-nos questionar e nos inquietar com as demais realidades que não são precisas e fixas.

Dentre as ações desenvolvidas na Sala de Recursos Renascer³³, na qual atuei como professora do Atendimento Educacional Especializado, foi elaborado e aplicado, no ano de 2016, o projeto “Pensamentos afirmativos” que se baseou na utilização de artefatos culturais, como livros, filmes, músicas, pinturas e *performance*, para promover diálogos e desencadear problematizações sobre nosso encontro com o mundo, conosco e com o outro.

Rosália Maria Duarte (2012) elucida que segundo Ernest Fischer (2007, apud DUARTE, 2012, p. 05), “temos necessidade da arte porque ela nos ajuda a entender a realidade e, entendendo-a, podemos transformá-la”. Diz também que a arte é “matéria constitutiva da imaginação” (idem) e necessária para sobrevivermos às colisões com o real.

O nosso encontro com artefatos da cultura provoca “reflexões acerca do que somos, de como vivemos e da complexidade das relações que estabelecemos” (DUARTE, 2012, p. 9). Leva-nos às redes de afetos e nos possibilita sentir e sermos coparticipantes do sentir do outro.

À vista disso, a atividade baseou-se, a princípio, em um estudo do livro “I Think, I Am!”³⁴, da escritora Louise L. Hay. A obra literária versa discutir sobre a importância das afirmações - os pensamentos e as palavras - que utilizamos diariamente e que expressam o que acreditamos ser verdade, o que

³³A sala de Recursos Renascer funciona nas instalações da Escola Estadual Maurício Zákha, na cidade de Ijaci-MG.

³⁴Eu penso, eu sou (Tradução da autora).

desejamos. Hay (2008) apresenta exemplos de transformações de pensamentos "negativos", como preocupação, raiva e medo, em palavras e ações positivas que anunciam alegria, felicidade e amor.

Após a leitura do livro "I Think, I Am", segui, com cada aluna/o atendida/o na Sala de Recursos, o planejamento. A proposta posterior desafiava à pintura. Cavalete, pincéis, tintas, telas. Riscos, traços, contornos, cores vivas, cores quentes, SANGUE.

Deparei-me com um quadro em branco, na paleta pinceladas em tom carmim, exaltando diferentes pigmentos vermelhos, no olhar lágrimas e medo. Soube, ali, que feridas haviam sido tocadas, então, parei, esperei, silencieei e me propus escutar.

É possível dizer que, para compor nossa agenda de investigação, também partimos de pistas e suspeitas. Pegamos nosso quadro, um quadro no qual se inscreve uma (ou mais do que uma) história que, de alguma forma, nos provoca, desacomoda, instiga ou nos coloca interrogações e que, exatamente por isso, nos põe em movimento atrás de respostas ou explicações para uma ou mais questões (MEYER; SOARES, 2005, p. 29).

Meyer e Soares (2005, p. 28), acenam que ao buscarmos respostas estamos propensos a "encontros absolutamente inesperados, de respostas a princípio não procuradas e de novos problemas". Propor "olhar mais devagar e a escutar mais devagar" (LARROSA, 2014, p. 25) é um caminho sem volta, é o começo de um caminho investigativo.

Larrosa (2014, p. 25) nos fala da necessidade de "suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos". E, nesse processo de "aprender a lentidão" (ibidem) ao cultivar a escuta e a arte dos encontros, enxerguei uma Lili que não conhecia. Vi, naquele instante, um corpo estremeado, uma voz engasgada, uma menina sufocada por lembranças que adormentam e sangram.

Em harmonia com Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2015) "o sangue é universalmente considerado o veículo da vida. Sangue é vida, se diz bíblicamente. (...) Segundo uma tradição caldeia, é o sangue divino que,

misturado à terra, deu a vida aos seres” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 800). Conforme os autores, sangue também corresponde “ao calor vital e corporal (...) é veículo das paixões (idem).

Encontramos na perspectiva de Chevalier e Gheerbrante (2015), definições desta imagem que velejam entre a vida e as paixões, sendo veículo de nascimento e sentimentos vitais. No entanto, o conceito “sangue” adota outros significados nos entremeios de experiências díspares e diante de “anéis de fogo” (SILVA, 2016b, p. 318).

Ao navegarmos pela história da famosa pintora do Renascimento italiano Artemisia Gentileschi, que possui como suas telas mais conhecidas e apreciadas, as representações de “heroínas bíblicas, históricas e mitológicas, como Susana, Judite e Lucrecia” (SILVA, 2016b, p. 322), esbarramos em narrativas que sangram. O desafio de dar às mulheres representadas em suas obras pictóricas autonomia sobre suas ações, atribuindo a elas sentidos de sua própria alma, revela o desejo por expressar suas lutas e retratar suas angústias.

O sangue para Gentileschi se distancia da concepção de Chevalier e Gheerbrante (2015), fixando-se no campo do tormento. Susan Vreeland (2007) descreve o sofrimento infligido à Artemisia, que, em sua posição de mulher, foi silenciada e desacreditada, levando-a a usar a sibila, “um instrumento concebido para trazer a verdade aos lábios das mulheres” (VREELAND, 2007, p. 17). A sibila, que é uma ferramenta composta por cordas que entrelaçam dedo a dedo, prendendo-se ao pulso, tece uma tapeçaria que segura um parafuso de madeira responsável por orquestrar as cordas que cortam a pele e a carne, sangrando suas vítimas e manchando suas vidas.

Diante disso, percebemos como são diferentes os caminhos e os encontros que produzem distintos significados e lembranças, tanto sobre o conceito de “sangue”, como sobre nossas relações com a educação, com a inclusão e com o mundo. Mas, para que possamos entender como as experiências tocam diferentemente cada pessoa, torna-se indispensável “calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2014, p.25). É preciso “parar”.

E nessa paralisia que não é contrária ao movimento, propus esta escrita, a escrita de uma carta que conta sobre nossa história, sobre as experiências de Artemisia Gentileschi e que similarmente narra as memórias da inclusão, do Atendimento Educacional Especializado.

Ferre (2001, p. 197) define a Educação Especial como aquela modalidade da educação que “considerou os sujeitos como objeto de seu discurso teórico e prático: alunado deficiente, especial, diferente do alunado majoritário, eficiente, normal, homogêneo”. Um lote da educação que, para não sucumbir a uma disciplina específica, redefiniu seu público-alvo como “alunado igual, mas com necessidades especiais” (idem).

Pensando nos encontros e desencontros que definem e impõem os significados de identidade, diferença e diversidade, visualizamos junto de Ferre (2001, p. 196) que “a diferença, o desvio, a inclinação até o não idêntico, que conforma a intimidade de cada um, nos afasta da identidade que os outros nos dão”; e, que as instituições de ensino assumem o compromisso de formar: identidades “definidas pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (idem).

O que salta aos olhos quando olhamos o mundo de hoje é, precisamente, a realidade de que nosso mundo é um mundo no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação (FERRE, 2001, p. 199).

Vimo-nos aprisionadas/os em redes, em um mundo perturbador que fixa identidades na presença ilusória da normalidade e que propõe a inclusão do outro em uma globalidade, também perturbadora, culpabilizando-o por trazer/ser as marcas da diferença.

Ferre (2001, p. 198) salienta que os saberes e discursos (re)produzidos nos espaços educativos, no que tange a formação das/os profissionais da educação, “patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre eles e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo”.

O que na Universidade se produz pode ser tudo ao contrário: nenhuma reflexão sobre um sujeito próprio, nenhum saber ou sabor acerca de nossa intimidade e um acúmulo de conteúdos sobre o outro que o define, o identifica e o encerra em um opaco envoltório tecnicista que faz dos demais os especiais, os descapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de nós os obviamente normais, os capacitados, os nativos, os iguais; e, por isso, dois são os tipos de identidade que a Universidade segue produzindo ao transmitir o conhecimento acadêmico, científico e técnico que alude à diferença e à diversidade na educação: a identidade normal e a identidade anormal; é a esta segunda a que passou a chamar de diferente, especial ou diversa (FERRE, 2001, p. 199).

Essa reflexão se faz necessária por nos instigar a ressignificar nosso olhar e possibilitar outras leituras frente aos objetivos e desejos da educação, em destaque a Educação Inclusiva. Gilmar de Carvalho Cruz e Rosana Glat (2014, p. 259) ao discorrerem sobre a noção de inclusão no âmbito da educação escolar, que por vezes se desenha como “resposta pronta” ou “solução imediata de todos os problemas”, destacam a fragilidade de uma Educação Inclusiva que se distancia de reflexões/ações diferenciadas e inovadoras, que visem a implementação de um projeto coletivo nos sistemas escolares e que provoquem a transformação organizacional e pedagógica.

Assim, nos preocupa perceber que os cursos de formação, considerados espaços privilegiados de troca e aprendizado, se encontrem, ainda, despreparados para atuar com a inclusão, tendo realizado poucas modificações no que concerne a flexibilização curricular e as respostas educativas individualizadas.

*Ao questionar a formação das/os profissionais da educação na diversidade ou como idealmente fundamentada, da “Pedagogia da diversidade” - espaços, estes, destinados a promoção de carreiras de *experts* na Educação Especial e inundados por “segurança, arrogância e simplismo com que se abordam os conteúdos disciplinares que se sustenta em tal formação”, Ferre (2001, p. 202) nos convida a pensar as identidades:*

[...] precavidos em seu saber científico e técnico sobre as deficiências humanas, empenham-se em defini-los, classificá-los e

atribuir-lhes identidades construídas a partir desse saber, para profetizar sobre como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para um “cada qual” delimitado em e por sua deficiência, que se constitui assim como definidora de sua “identidade” (FERRE, 2001, p. 200).

Encontramo-nos, deste modo, diante da caça por definições, imposições e o latente desejo por (d)escrever um sujeito. Vemo-nos diante de jogos de saberes e poderes capazes de “limitar” as experiências, os processos de subjetivação, dessubjetivação e assujeitamento e de criar identidades. No entanto, Foucault (1988) defende que “onde há poder, há resistência”, e assim é ilusório buscar pela “solução a ser aplicada, a resposta a ser dada” (FERRE, 2001, p. 204), contrário a essa perspectiva, é preciso pararmos para conhecer nosso alunado, nossos profissionais e nossa comunidade escolar – um “conhecer” que se distancia dos modos de captura, classificação e hierarquização; um “conhecer” que busca ouvir, sentir e afetar-se pelo outro e por suas relações.

Precisamos, como Ferre (2001, p. 204), retomar a perguntas fundamentais: “Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz sua presença?”.

Ao propor acessar a história da inclusão escolar, por diferentes perspectivas, precisei retomar esses questionamentos e vivenciar essas inquietações. Precisei me colocar em suspensão e me permitir navegar pelas bipartições que apresentam e escondem diferentes sujeitos, que não cabem em enquadramentos, sujeitos que, de acordo com José Luís Pardo (1996), são curvos, impossíveis de deixar-se traçar linhas retas.

Como alude Larrosa (2014) é preciso parar, pensar, olhar, escutar, sentir; é preciso afetar-se. E somente assim, poderemos “olhar bem” (JUNGER, 1993) e nos permitirmos à escuta de narrativas e histórias marcadas a ferro.

Elas colocavam pornografia para assistirmos e depois me obrigavam a fazer do mesmo jeito. Elas queimavam meu corpo, com cigarro, com ferro. [...] as marcas ainda estão em mim (LILI, 2016, n/p).

Lilí, não foi por acaso que ao ouvir sua história e ao ler seus relatos fui lançada a Roma do início do século XVII e me vi a deriva entre o tempo, revivendo as mesmas dores e as mesmas violências de Artemisia Gentileschi.

*No ano de 2016, ano que nos conhecemos, encontrava-me imersa na história de Artemisia, uma renomada pintora que nasceu em Roma no dia 8 de julho do ano de 1593, primogênita de Prudenza Montone e Orazio Gentileschi - considerado um dos maiores caravaggistas³⁵ italianos. Sua vida e obra me impactaram e me levaram a escrever o artigo “Manchas da violação: a expressividade das artes”, publicado no livro *Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais*.*

A tecedura do referido texto apresenta a trajetória de Gentileschi, uma artista que demonstrou seu talento e aptidão para a pintura desde os seus primeiros anos de vida, ao se dedicar com destreza e determinação às artes plásticas desenvolvidas no ateliê de seu pai; mostrando, também, traços de uma infância pintada no brincar com pigmentos e cores, e no desenhar de uma trajetória que transgredia as submissões e as verdades de uma época, dominada pelos homens, em que às mulheres era negligenciado o direito de serem autoras de suas histórias, parafraseando com a realidade de Artemisia, pintora de seus sonhos, caminhos e escolhas (SILVA, 2016b, p. 319).

Aos doze anos, devido ao falecimento de sua mãe Prudenza, Gentileschi foi internada em um convento francês próximo a igreja de Santa Trinità dei Monti, no qual segundo os contos de Vreeland (2007) continuou a pintar, representando heroínas bíblicas. Interpondo com Vreeland (2007), Judith Mann (2011) também levantou informações e declarações sobre a vida de Artemisia, as quais testemunhavam a seriedade e restrições destinadas a proteção da pintora, que não tinha permissão para andar livremente e

³⁵ Michelangelo Merisi da Caravaggio foi um pintor realista que se dedicou a temas religiosos. Retratava personagens bíblicos com as feições das pessoas comuns que observava nas ruas de Roma. O grande mérito de Caravaggio é que ele revolucionou o uso da luz, pois ela não aparece como reflexo da luz solar, mas é criada artificialmente para conduzir o olhar do observador em meio ao escuro do fundo da tela. Esta técnica, criada pelo próprio artista, ficou conhecida por luminista ou estilo caravaggista. Disponível em: http://www.historialivre.com/arte/barroco_caravaggio.pdf.

permanecia sob os cuidados, já com maior idade e em casa, de Túzia, amiga e vizinha de seu pai Orazio.

Manifestando um admirável talento e como exemplifica Lapierre (2000), pertencendo a uma categoria de personagens que não lhes cabem nomeação, Artemísia ganhou a permissão para ser tutorada pelo pintor Agostino Tassi, que era amigo de seu pai e integrante da comitiva responsável pela decoração do antigo Casino delle Muse de Scipione Borghese, concluído em 1612.

No dia 6 de maio de 1611, com consentimento de Túzia, Artemísia foi estuprada pelo seu tutor, iniciando, nesse momento, um marco na sua vida íntima e pública. Em 1612, Orazio Gentileschi denunciou Agostino Tassi à justiça romana e enviou ao Papa Paulo V sua súplica frente ao desgosto de ter sua filha forçadamente deflorada. No entanto, por estar situado em uma Roma regida predominantemente por homens, Orazio jogou Artemísia aos leões e promoveu um espetáculo de horrores ao expor a violação que ela viveu.

Em meio a uma sociedade patriarcal, a vítima Artemísia, no julgamento de seu violador, sofreu humilhações e torturas inimagináveis, como insultos, a síbila e o exame pudendo. Durante a audiência, Artemísia foi intimada a comparecer ao tribunal e a verbalizar, para ser registrado em ata, que não era mais “virgem devido à acção perpetrada pelo Signor Tassi” (VREELAND, 2007, p. 25). Porém, admitir que já não era virgem, quaisquer que fossem as circunstâncias, colocá-la-ia para sempre em uma posição submissa.

Sob inspiração de Heleieth Saffioti (2015, apud AMORIM; NADER, 2019, p. 26) Érika Oliveira Amorim e Maria Beatriz Nader, afirmam que “o patriarcado reforça discursos normativos de papéis sociais, estabelecendo, na esfera familiar, o poder paterno e emaranhando-se posteriormente ao contrato sexual do marido, por meio do casamento”. Seria uma ação que designa o poder aos homens, colocando as mulheres em situação de subordinação.

À frente dessa concepção social, a declaração de uma mulher não inspira veracidade e não fornece provas legítimas para incriminar um estupro. Dessa maneira, depois de viver as torturas atribuídas pela síbila e a

humilhação de ter sua declaração arrancada, Artemisia foi exposta a uma nova violência, o exame pudendo. Convidada a deitar-se sobre uma mesa de madeira coberta por um lençol, Gentileschi foi induzida a relembrar toda a cena de estupro, ao ser novamente penetrada, agora em público, pelos dedos de parteiras mergulhados em gordura animal, “rançosa e mal-cheirosa” (VREELAND, 2007, p. 26). Apenas uma cortina transparente a separava de uma multidão que não buscavam por justiça, mas que se divertia em presenciar um show de desmoralização.

No dia 27 de novembro foi declarada a sentença, que condenou Agostino Tassi ao exílio de Roma por cinco anos. O violador nunca cumpriu a pena, reforçando o entendimento de que “o patriarcado legitima o poder dos homens (...) e, por estarem naturalizados nas relações sociais, criam permissividade com relação à violência cometida contra as mulheres” (AMORIM; NADER, 2019, p. 27).

Ao analisarmos as obras de Artemisia visualizamos as manchas de sua história impregnada em suas telas. São sentimentos que vão além do limite da dor, Gentileschi representa sua indignação, seu sofrimento, seus traumas e medos, mas resiste e expressa suas manifestações de transgressão. Retrata a imagem de mulheres, guerreiras, que como ela, superaram as violências a quais foram submetidas e tornaram-se heroínas.

Cristine Tedesco (2013, p.64) alega que “a marca autoral do legado imagético de Artemisia Gentileschi está inscrita em diferentes experiências vivenciadas pela pintora”. Uma sequência de fatores que lhe impunha um estado de submissão - ser mulher, ser filha de um reconhecido pintor, ser artista, ser órfã de mãe, ser forçadamente desvirginada e torturada em um inquérito que a desonrou diante os olhos da sociedade - não foram elementos significativos para limitar o seu talento, contrariamente, compuseram um importante mecanismo de motivação, inspirando a expressividade de sua arte.

É demasiado pretensioso tentar desvendar as imagens produzidas por Artemisia. Suas obras são ímpares e exigem um debruçar em suas histórias, ditas e ocultas. Em contrapartida, nada nos impede de mergulhar em seus

traços e buscar em seus primeiros esboços, as peculiaridades e subjetividades das personagens retratadas em suas renomadas obras.

Susana e os anciões (1610) anunciava o diferencial das obras de Artemísia. A pintura realizada por Gentileschi com seus dezessete anos, retratava uma Susana que se impunha e denunciava os velhos de caráter duvidoso. Atribuía à personagem feminina um papel de destaque, se rebelando contra um padrão de representações pictóricas que colocavam as mulheres em um papel dócil, de aceitação.

A história de Susana e os anciões é uma alegoria bíblica, encontrada no terceiro apêndice do livro de Daniel³⁶. Susana era uma jovem delicada, dona de uma beleza estonteante e esposa de Joaquim, um homem rico e muito respeitado na Babilônia. Durante um de seus passeios pelo jardim de sua casa, ao se banhar, foi surpreendida por dois velhos juizes conselheiros do povo judeu, que lhe exigiram a sua entrega para ser submetida aos seus desejos profanos, sob ameaça de difamação frente a sua recusa. Ao confrontar, Susana é acusada de adultério e condenada a ser apedrejada em público. Em desespero suplica por intervenção divina e o juiz Daniel, um jovem agraciado pelo Espírito Santo, reabre o processo e identifica contradições nos depoimentos dos velhos acusadores, provando a inocência de Susana e provocando a condenação dos anciões à morte.

Rossi (2015) destaca que muitos artistas dos séculos XVI e XVII dedicaram-se a representação de Susana e os anciões, atentando-se a exploração do erotismo que o conto oferece, detendo-se no nu feminino da jovem Susana. Ao passo que Artemísia alça voos maiores justamente por contrapor e contrariar esse modelo. Ao destacar a temática do assédio sexual vivido por Susana, Gentileschi inclui sentimento em sua obra, pintando também, o traumático evento e as marcas que ele imprimiu na sua heroína. A jovem pintora nos apresenta uma Susana aflita, temerosa, repulsiva, que busca se afastar dos homens que a invadem com seus olhares, usando seus

³⁶ BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.

braços para se defender, demonstrando a reação de um corpo constrangido que solicita proteção.

Figure 4 - Susana e os anciões, 1610.

Schloss Weissenstein, Pommersfelden, Alemanha.



Fonte: Tópico em História da Arte – escritos e leituras sobre arte e artistas. Repositório Digital da UFRGS.

A tela mostra como Artemisia utilizou técnicas do realismo de Caravaggio sem negar o estilo renascentista que consistia em uma tendência da época, como percebemos na composição do quadro. De acordo com Julian Bell (2008):

[...] Lançando uma luz pungente sobre um conto bíblico de assédio sexual, Artemisia concentra a atenção em sua própria experiência como mulher. Não temos como saber de que modo exatamente essa pintura refletia sua vida numa sociedade patriarcal; (...) Mas é claro que a luz projetada por esse poderoso testemunho feminino lança estranhas sombras por toda a história que o circunda (BELL, 2008, p. 229).

Artemísia retratou em sua obra o que lhe tocava. Quiçá possamos afirmar que este quadro seja um reflexo da situação de impotência em que se encontrava a jovem artista. Com igual sofrimento, você, Líli, narrou todos os tormentos que vivenciou durante cinco anos³⁷ de violência. Na tentativa de superação, na busca por alívio, foi deixando em cada linha, cada verso, cada risco, cada som e no próprio silêncio, um pouco de sua dor, alinhavando suas feridas com a escrita, com suas palavras, com seus gestos. Denunciava o estupro vivenciado, e, sua denúncia tornava-se luta.

“Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19). “Ziguezaguear” é a movimentação nos espaços de lutas, no “entre” que o percurso nos permite experienciar. Ao “ziguezaguearmos” vamos enxergando obliquamente, olhando mais devagar, por outras óticas, com outros olhos. Nesse zigue-zague vamos costurando histórias, imaginários, fatos, dados e informações, vamos dando vida e sentido a novas investigações e questionamentos, vamos criando e sendo pesquisa, sendo docência, uma docênciaexperiência.

Em contextos retílineos, discursos dominantes, regados de falsos saberes e imposição de poder, poderiam imprimir significados e estabelecer verdades. Mas, ao concebemos a possibilidade de movimento, vamos desenhando novas formas de fazer pesquisa, de ser docente.

Por conseguinte, ao me ver imersa em um mar de recordações que precisavam ser problematizadas e externadas, alterei o planejamento e construímos, em conjunto, outra maneira para explorarmos os ditos e escritos por Hay (2008) em seu livro “Think, I Am!”.

Criamos, juntas, o jogo chamado “Lixo” no qual teríamos que eliminar de nossas vidas todos os sentimentos negativos que nos afetavam e nos

³⁷A referida aluna, juntamente com dois irmãos e sua tia com (d)eficiência intelectual foram estupradas/os por seu pai e padrinho durante um intervalo de cinco anos. As violências iniciaram quando Lili possuía seis anos.

paralisavam. Seria uma estratégia de poder, pela qual tentaríamos libertar-nos de amarras e couraças. Seria uma despedida da dor e uma tentativa de recomeço. Não almejávamos apagar o passado e as experiências que se fizeram cicatriz, isso seria impossível. Tentamos apenas escutar as vozes das vítimas, dos “monstros”, que as normas e a sociedade insistem em silenciar. No entanto, não havíamos previsto que essa nova dinâmica abriria feridas mais profundas e que estancar essa sangria tornar-se-ia uma incumbência dubitável.

Jogar no lixo: Vergonha; Medo; Insegurança; Pensamentos negativos; Solidão; Tristeza; Minha mãe³⁸. [...] minha mãe sabia de tudo e nunca fez nada. Teve uma vez que eu cheguei para minha mãe e falei que estava com muita dor, mas ela nunca me levou ao hospital, me dava qualquer tipo de remédio para beber (LILI, 2016, n/p).

Segundo Maria Cecília Minayo (2001, p. 26) é considerado violência contra crianças e adolescentes todo ato ou omissão cometido por pais, responsáveis e qualquer outra pessoa e/ou instituição sem vínculo parental, que possam provocar danos físicos, sexuais e/ou psicológico à vítima. Revisitando suas lembranças, Líli, encontramos frente de um ato de estupro e de uma situação de negligência/omissão, o que caracteriza uma dupla violência, “implicando, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância”.

Kátia Batista Martins (2016) em seu texto “Borbulhando memórias sobre violências sexuais: educação para as sexualidades e gênero”, nos apresenta Maria, uma mulher, mãe, professora, que, como muitas mulheres, adolescentes e crianças, foi violentada verbal, psicológica, física e sexualmente durante 10 (dez) anos. Ao longo da transcrição de sua fala, deparamos como uma narrativa que expressa em forma de grito, toda raiva, tristeza e dor carregadas por Maria, mas, principalmente, toda a “indignação à essa

³⁸ As violências sexuais, físicas, psicológicas e moral aconteciam no lar da referida aluna e eram assistidas por sua mãe que compactuava com os crimes.

sociedade hipócrita, que institui leis, mas, muitas vezes, não garantem meios necessários para sua efetivação, para a garantia de direitos” (MARTINS, 2016, p. 243).

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009b), assinada por 192 (cento e noventa e dois) países e ratificada por 100 (cem) nações, incluindo o Brasil em 09 de julho de 2008, discorre no artigo 16 sobre a prevenção contra a exploração, a violência e o abuso. De acordo com o inciso 1º é função dos estados tomar medidas apropriadas no âmbito legislativo, administrativo, social e educacional para proteger as pessoas com deficiência, em todos os espaços, como nos próprios lares, contra todas as formas de violência.

Comungando do pensamento de Martins (2016), também me indigno com o abandono dos órgãos públicos e com a negligência nos processos de denúncia às violências e assistência às vítimas. E, ao vivenciar essa sensação de abandono, me vi sem esperanças na justiça e nas redes de proteção. Restou-me, apenas, uma singular verdade: “o mundo não é de um único jeito” (COSTA, 2002, p. 152). Era preciso desconfiar de todos os discursos, de todas as leis, de todas as certezas.

Consequentemente, passei a questionar todas as minhas ações, enquanto docente; a interrogar a função do currículo e as ações das escolas. Onde estávamos quando você foi violentada? Quais vendas são colocadas em nossos olhos pelo currículo, pelas macropolíticas, pela inclusão maior, pela normalização que nos impedem de enxergar? O que acontece no espaço-tempo escolar que apaga “os monstros”, que silencia os aflitos e que mata nossas alunas e alunos?

Não há respostas prontas, fixas e acabadas, não há verdades sem histórias, relações e contextos. Há possibilidade de questionamentos. Silva (2007, p. 123-24) alude que “a perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual é considerado como verdade”. Seguindo essa vertente, Alice Casimiro Lopes

(2013) aponta que a perspectiva pós-estruturalista questiona, também, a concepção de sujeito centrado, contestando as identidades fixas.

Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida (LOPES, 2013, p. 18).

Ao questionarmos o currículo e as identidades fixas, abrimos nossos olhares e oportunizamos uma nova maneira de enxergar nossas/os alunas/os e de nos constituirmos enquanto docentes. Tiramos as vendas³⁹.

Luciana Gruppelli Loponte (2005) refletindo sobre a formação docente, especificamente sobre a docência artista, diz que esta é “produzida por meio da escrita de si e das relações de amizade, como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes” (LOPONTE, 2005, p. 3).

Loponte (2005) vai além, ao falar da necessidade de uma escrita de si e da amizade como possibilidades de nos fazermos docentes artistas, buscando em seus estudos elucidar a importância de profissionais que transgridam, que se escrevam e que lutem, para que se potencialize o nosso ser e o nosso (re)escrever.

Por esse viés, retomamos ao espaço escolar, buscando visualizar as tentativas de “escrita” potencializadas nas ações e laços da Escola Estadual Maurício Zákhia, que na pretensão de transgredir e de se (re)escrever oferece, dentro de algumas estratégias, programas e projetos, o Atendimento Educacional Especializado. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, o AEE é um serviço da Educação Inclusiva que versa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

³⁹ O verbete “venda” no Dicionário de Símbolos de Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 935) diz do “símbolo de cegueira quando a venda está colocada sobre os olhos”, levando-nos a problematizar a ausência da visão, ou mais especificamente, a falta de um olhar sensível.

participação de todas/os alunas/os, considerando suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no AEE, visando à autonomia e independência na escola e fora dela, diferenciam-se das atividades realizadas na sala de aula comum, sendo desenvolvidas de maneira individualizada, considerando a história, as experiências e a trajetória de cada sujeito.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020) da Escola Estadual Maurício Zákhia existem três abordagens fundamentais para acolher as/os estudantes público-alvo da Educação Especial: análise de relatórios pedagógicos fornecidos pelas escolas de origem no momento da matrícula; apoio da Superintendência Regional de Ensino (SRE), da equipe do Serviço de Apoio à inclusão (SAI) e/ou da equipe multidisciplinar da escola especial do município - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/Apae; e, adaptações arquitetônicas, mobiliárias e metodológicas.

Figure 5 - Escola Estadual Maurício Zákhia



Fonte: Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (2021).

Alinhada às orientações da rede estadual de ensino de Minas Gerais a partir da publicação da Resolução SEE nº 4256/2020, a Escola Estadual Maurício Zákhia enxerga no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um

importante instrumento para o acompanhamento do desenvolvimento das/os estudantes com deficiência, transtorno espectro autista e altas habilidades/superdotação. Assim, visando manter o PDI como suporte para suas ações pedagógicas, a comunidade escolar, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento acadêmico e clínico da/o aluna/o e a família se envolvem na construção desse documento que narra a trajetória percorrida pela/o estudante.

Dentro desse cenário encontramos uma rede de proteção que se articula para propiciar segurança, acolhimento, educação, formação continuada e profissional para todas as crianças, jovens e adultos que compõem o corpo discente da presente instituição de ensino, como: o conselho tutelar, a polícia militar, a prefeitura municipal, a InterCement - unidade de Ijaci/MG, o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, a UFPA e a Centro Universitário de Lavras - Unilavras.

Em parceria com essas instituições sociais e de ensino são realizadas palestras, oficinas, cursos e atividades de integração e extensão que contemplam diferentes temáticas como sexualidade, drogas e saúde⁴⁰. Segundo a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009b), artigo 16, inciso 4º, é dever do estado tomar medidas assertivas para promover a recuperação física, cognitiva e psicológica das pessoas com deficiência vítimas de violência, ofertando serviços de proteção, reabilitação e reinserção social. “Tais recuperação e reinserção ocorrerão em ambientes que promovam a saúde, o bem-estar, o autorrespeito, a dignidade e a autonomia da pessoa”.

Assim, diante das propostas de atuação da Escola Estadual Maurício Zákha e de suas redes de parcerias, me questionei enquanto ser constituída/constituente pela/dá escrita e como professora. Minhas ações, os

⁴⁰ A Escola Estadual Maurício Zákha está situada no município de Ijaci, que de acordo com o censo de 2010 do IBGE apresenta uma população de aproximadamente 5.859 habitantes e tem como principal ramo industrial a mineração de componentes para construção civil e agricultura (cal, calcário, cimento e argamassa). Por ser uma cidade pequena, localizada próxima a rodovias que interligam os estados de São Paulo e Minas Gerais, Ijaci recebe trabalhadores de várias localidades e se apresenta como espaço de bifurcações e trânsito, assim a geografia desse território reflete na história, se inscrevendo como uma cidade violenta nos cenários de tráfico de entorpecentes e de crimes sexuais, como estupro e pedofilia. O que justifica iniciativas formativas que contemplem as temáticas de sexualidade, drogas e saúde.

projetos desenvolvidos pela comunidade escolar, nossos ditos e não ditos possuem relevância? “De alguma maneira podem contribuir para tornar melhor o mundo e nossa vida dentro dele” (COSTA, 2002, p. 155)?

Como, mesmo com o amparo de uma rede de proteção, com planejamento das ações pedagógicas, com políticas públicas que dizem incluir a todas/os, não conseguimos enxergar e combater violências sexuais, físicas, psicológicas e moral?

Como ainda, nos dias atuais, nos deparamos com relatos como o seu, Líli, que nos assombra ao gritar “eles sujaram meu útero” (LILLI, 2016, n/p). Como nos choca sermos obrigadas/os a conviver com uma trajetória marcada por violência. Vi-me sem perspectiva, sem horizonte, sem um “outro mundo” a desembarcar. Vivi as tormentas e problematizei o meu “não lugar”.

Retomando as discussões realizadas por Ferre (2001, p. 205), vislumbramos que esses questionamentos ainda se fazem presentes por compactuarmos e desejarmos uma escola normalizadora, “que aqui vale generalizar, normalização supõe ocultação da inclinação, compensação do déficit, correção do desvio. Por fim, negação da diversidade”.

Quando não damos espaço para o ebulir das diferenças e negamos ouvir, enxergar e sentir todas as borbulhas que escapam, nos tornamos reprodutoras/es de discursos e atitudes que negligenciam vidas. Ao não nos permitirmos conhecer nossas/os alunas/os, promovemos ações que ilusoriamente incluem, mas continuamos perpetuando a exclusão e a violência.

Ao deixar-me afetar pelo seu sofrimento e de demais estudantes, e responsabilizar-me por ele(s), busquei desenvolver um trabalho civilizador (MORTARI 1999 apud FERRE, 2001, p. 210), indo contra os processos de normalização que negam as possibilidades de afeto. E deste modo, Líli, me lembrei de suas palavras pronunciadas em sua formatura do Ensino Médio, as palavras ditas em nossa despedida: “Se eu tivesse uma professora como você na educação infantil, nada disso teria acontecido”. Então, encontrei sentido no meu fazer docente e pistas para trilhar novos caminhos.

Essa carta diz sobre isso, sobre pistas, caminhos, trilhas, forqueduras. Diz sobre encontros e (des)encontros, diz sobre afetos, histórias, trajetórias. Diz sobre dor e sobre “ser flor” (AURELIANO, 2019). Diz, principalmente, sobre escuta e sobre olhar bem (JUNGER, 1993).

Ela conta sobre o nosso encontro e como nossa relação provocou mudanças em meu olhar e na minha docência. E gostaria que essa mesma carta produzisse em você o desejo por ampliar essa história e que lhe instigasse a escrever sobre as reverberações iniciadas com o projeto “Pensamentos afirmativos” e em tantos outros desenvolvidos em nossa sala de recursos multifuncionais e no ziguezaguear de nossa parceria.

Cordiais saudações.

2.2 TESTEMUNHOS À OPHÉLIA: ARREMATES E NOVOS PONTOS

Tive sempre, desde criança, a necessidade de aumentar o mundo com personalidades fictícias, sonhos meus rigorosamente construídos, visionados com clareza fotográfica, compreendidos por dentro das suas almas. Não tinha eu mais que cinco anos, e, criança isolada e não desejando senão assim estar, já me acompanhavam algumas figuras de meu sonho — um capitão Thibeaut, um Chevalier de Pas — e outros que já me esqueceram, e cujo esquecimento, como a imperfeita lembrança daqueles, é uma das grandes saudades da minha vida. Isto parece simplesmente aquela imaginação infantil que se entretém com a atribuição de vida a bonecos ou bonecas. Era, porém, mais: eu não precisava de bonecas para conceber intensamente essas figuras. Claras e visíveis no meu sonho constante, realidades exactamente humanas para mim, qualquer boneco, por irreal, as estragara. Eram gente (PESSOA, 1966, p. 101).

No dia 13 de janeiro de 1935, Fernando Pessoa escreveu essas linhas em uma carta, que nunca foi entregue, destinada ao seu amigo Adolfo Casais Monteiro, testemunhando a sua “necessidade de aumentar o mundo com personalidades fictícias [...] que eram gente” (PESSOA, 1966, p. 101) e nos apresentando aos jogos da memória que transitam entre o esquecimento e as lembranças.

Rafael Lazzarotto Simioni (2016) inspirado nos estudos de Niklas Luhmann (2007) propagandeia a memória como um dispositivo que traça a diferença entre o “ele” antes e o “ele” agora, reconstruindo o tempo e estruturando o passado. Simioni (2016, p. 183) destaca que a “memória permite lembrar, no presente, apenas o que é importante para dar sentido às operações

do presente. E permite esquecer todo o restante, todas as contradições, os non senses, os paradoxos”. Como resultado, deparamo-nos com a concepção de uma memória que navega entre a lembrança e o esquecimento, em um território de disputa que não se recai ao campo da individualidade, mas que se desenha por teias coletivas, expressando “a multiplicidade de contextos e acontecimentos por dentro dos quais nos compomos cotidianamente nas relações afetivas, sociais e históricas” (SILVA, 2019, p. 519).

A coletividade da memória implica no compromisso de revisitar os acontecimentos históricos que retratam períodos de barbáries, para que não se repitam as violências sociais e para que o eco dos movimentos de resistência sejam permanentemente ouvidos. Orrú (2020, p. 12) destaca que ao “construir arquivos de dados históricos, produzir documentários, registrar a história oral e narrativas, celebrar e recordar datas e marcos, conversar com os mais jovens, são ações indispensáveis à preservação da memória”, o que constitui a experiência para além daquelas(es) que vivenciaram a realidade factual.

Renata Kely Silva (2019), ao resgatar a noção de experiência em Foucault, evidencia a conjectura ativa do sujeito que vivencia sua cultura, seus costumes e sua história em uma prática de liberdade e de reflexão, investindo em um corpo que/como testemunha. Foucault (1994, apud REVEL, 2011) evidencia o seu processo de transformação, que nasce da vivência pessoal e coletiva de experiências que perpassam o passado e o presente, sendo testemunhas daquilo que somos. Assim, entendemos a experiência como “algo que realizamos sozinhos, mas que só é plena na medida em que escapa à pura subjetividade; em outras palavras, outros podem cruzá-la ou atravessá-la novamente (REVEL, 2011, p. 65).

Interrogamo-nos, dessa forma, sobre as experiências que nos atravessam, sobre as memórias que revisitamos e, tautocronamente, construímos, e sobre as narrativas que nos convidam à testificação? (SILVA, 2019). Fernando Pessoa narrava sua vida e a vida de suas personalidades ao escrever suas cartas para Ophélia Queiroz, para Adolfo Casais Monteiro, para Adriano del Valle, para Armando Teixeira Rebelo e para tantas/os outras/os correspondentes, como na escrita de suas prosas e poesias. Pessoa (1966) testemunhava “*com clareza fotográfica*” o que lhe afetava a alma e o que borbulhava no coletivo.

Silva (2019, p. 521) ressalta que a relação entre lembrança e testemunho se baseia na “urgência do presente, elaborada como ação refletida de memória que articula um passado não para reproduzi-lo e permanecer nele, mas para compreender, criar e dar sentido ao agora”. Em vista disso, ao mirarmos nos caminhos traçados pela Educação Inclusiva e pela Educação Especial na perspectiva inclusiva, acessando diferentes narrativas, revisitamos lembranças coletivas impregnadas por memórias que dizem do hoje.

Mizoguchi (2016, p. 61, apud SILVA, 2019, p. 522) sintetiza que “a narrativa é o próprio acontecimento, e não o relato de um acontecimento”, levando-nos a creditar ao ato narrativo o seu caráter criativo. Logo, somos levadas/os a interface da escuta, que se encontra intrínseca ao ato de narrar e de testemunhar. Silva (2019) enfatiza que nunca estamos sós e que a tessitura de nossas histórias se articula com o outro, em um ato convivial, repleto de criatividade.

Assim, as cartas “Letrarilhar”, “Sinfonias de Beethoven” e “Artemísia”, destinadas à Maria José – Escola Estadual Duque de Caxias, Olga Baker – Escola Estadual Inácio Passos e Lili – Escola Estadual Maurício Zákha, foram testemunhas de lutas pela inclusão, abrindo (des)caminhos labirínticos por onde outras memórias possam ganhar, criativamente, vida.

3 FIO DE ARIADNE: TECENDO (DES)CAMINHOS LABIRÍNTICOS

Lavras, 20 de abril de 2021

Segundo a mitologia grega, havia na ilha de Creta uma criatura monstruosa, metade homem e metade touro, o Minotauro, fruto da relação entre Pasífae, mulher do rei Minos, e um touro, que seria destinado em sacrifício ao deus Possêidon. Envergonhado com essa situação, Minos, o soberano traído, ordena a seu arquiteto, Dédalo, a construção de um gigantesco labirinto, para lá encerrar o Minotauro. Após sua vitória sobre os atenienses em uma das tantas batalhas contra as cidades gregas, Minos impõe ao povo de Atenas que envie, a cada ano, sete rapazes e sete moças para alimentar o monstro. Depois de muitas mortes, o ateniense Teseu decide finalmente enfrentar a criatura lendária, na tentativa de resgatar a tranquilidade de seu povo (VASCONCELLOS, [1998]). Chegando a Creta, Teseu imediatamente desperta a paixão de Ariadne, a filha de Minos com Pasífae. A moça, temendo que o amado se perdesse no labirinto, entrega-lhe um novelo para ser desenrolado à medida que ele avançasse em sua caminhada por aquele lugar terrível. O plano funciona muito bem. Após enfrentar o Minotauro e matá-lo, Teseu consegue facilmente reencontrar o caminho de volta, recuperando o fio da meada, que, certamente, descrevera um enorme emaranhado (idem). Com base nessa narrativa, popularizou-se a expressão [...] “recuperar o fio de Ariadne” em situações que lembram verdadeiros “labirintos” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p.102).

Caras/os correspondentes, “pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder (OLIVEIRA, 2014, p. 281), é adentrar por (des)caminhos labirínticos, navegar por mares agitados e emaranhados de (im)possibilidades; é o abandono da seguridade e a entrega ao perigo, ao desconhecido e ao inusitado. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (2014, p. 281) nos confia que “a vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo”. Assim, retomamos a mitologia grega, mais especificamente à imagem do Minotauro e seu labirinto, para pensarmos os entre-caminhos que nos façam a indefinidos destinos, levando-nos as perdas; e, no fio de Ariadne que nos oferece coordenadas e propicia reencontros, novos encontros e a recuperação de nossas meadas.

De acordo com Javier Sobrino (2008, p. 04-06, apud SILVA; MARQUES, 2019, p. 739-740) antes de adentrar o labirinto, Teseu recebeu de Ariadne um novelo de lã para marcar o caminho. Conforme o herói ateniense explorava o dédalo, desenrolava o cordão, cuja extremidade havia amarrado em uma pilastra próxima à entrada. Contrário a essa estratégia, “pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio do oceano, sem guarda-chuva, sem barco” (OLIVEIRA, 2014, p. 281), sem meada. Sobrino (2008) nos evidencia que “seguindo o caminho marcado pelo cordão, Teseu e seus companheiros puderam sair do

labirinto”, nos levando a questionar as limitações que a seguridade de um caminho definido impõe a travessia.

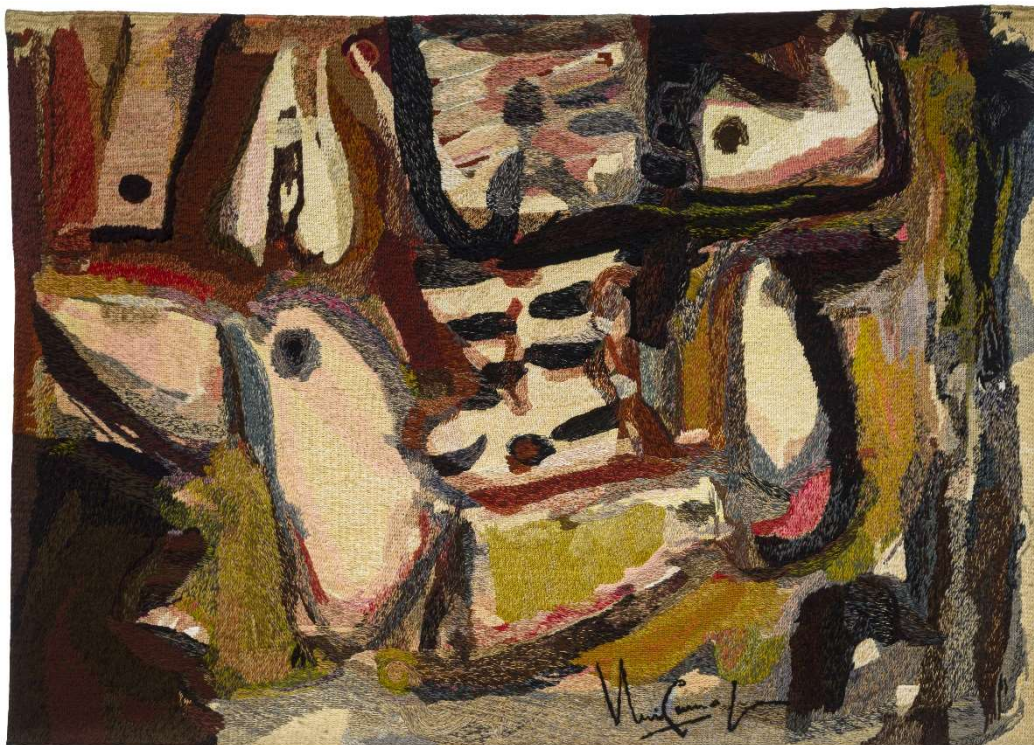
Oliveira (2014, p. 281) destaca que “a vontade de aportar com segurança faz correremos o risco de restrição do potencial da viagem”, evidenciando a necessidade em termos cuidado para que o “já conhecido não vire uma camisa de força”. Precisamos lobrigar as infinitudes de vidas, histórias e mundos que existem nos entrelaçamentos dos labirintos e dos métodos de pesquisa.

No ensaio *Manifesto de menos*, sobre o dramaturgo, encenador e cineasta italiano Carmelo Bene, Deleuze comenta que um autor pode ser objeto de dois tipos de tratamento. Por um lado, em uma operação, “de um pensamento se faz uma doutrina, de uma maneira de viver se faz uma cultura, de um acontecimento se faz História. Pretende-se assim reconhecer e admirar, mas de fato normaliza-se” (DELEUZE, 2010a, p. 37). Pode-se, porém, conceber, por outro lado, uma outra operação “para extrair devires contra a História, vidas contra a cultura, pensamentos contra a doutrina, graças ou desgraças contra o dogma” (DELEUZE, 2010a, p. 37) (OLIVEIRA, 2014, p. 283).

Oliveira (2014, p. 283) ao nos convidar a pensar na constituição do método de pesquisa em educação, nos instiga a problematizar a compreensão e o uso de métodos de pesquisa retilíneos, unívocos e previamente traçados, como também a imagem do/a pensador/a centrado/a. Para Oliveira (2014, p.284), método “é um modo de pensamento que se desdobra acerca das coisas do mundo e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento”.

Logo, partimos em busca de movimentos que desterritorializem, que estranhem, que sigam outras rotas e que possam “desatar os nós”, encontrando na cartografia “[...] uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração” (OLIVEIRA, 2014, p. 283).

Concomitante, as políticas públicas para a inclusão também adotam, em diversos momentos, “[...] esse caminho confuso e sinuoso, com idas e vindas, conforme sintetiza a imagem do labirinto: lugar que incomoda, assusta e, por vezes, parece não ter saída possível, confundindo-nos sempre, adiando a chegada” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 102-103).

Figure 6 - Movimento, 1976⁴¹

Fonte: Instituto Tomie Ohtake, 2021⁴².

Assim, buscar conhecer, compreender e principalmente descobrir como a inclusão escolar reverbera no cotidiano de diferentes pessoas, implica se aventurar no labirinto, por vezes segurando o fio de Ariadne e em outros instantes nos permitindo flunar. Carlos Alberto Ferreira da Silva (2018, p. 61) elucida que “[...] a prática de flunar possui uma poética destinada, isto é, refere-se ao sujeito que caminha pela cidade com uma intenção diferenciada de investigação e interação com a mesma”.

Flunar seria uma forma de entrega, um/a vagante que percorre os espaços, as cidades, as escolas e captura as imagens, sensações e afetos. “O flâneur tem por característica própria andar a pé, observar o entorno e gerar uma interpretação íntima da cidade a partir da experiência” (SILVA, 2018, p. 62). É um ato de exploração que não teme os caminhos curvos,

⁴¹ Tecelagem com fios de lã, seda e algodão tingidos sobre tela de algodão (167 x 208 cm). Iberê Camargo, produzida com a colaboração do ateliê de Maria Angela Magalhães.

⁴² A exposição “O Fio de Ariadne” do artista gaúcho Iberê Camargo, com curadoria de Denise Mattar e Gustavo Possamai, traz 36 cerâmicas e oito tapeçarias de grandes dimensões, obras que não são expostas há cerca de 40 anos e que estão em coleções públicas e particulares de Lisboa, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Acompanham a exposição cartões e gravuras e uma linha do tempo em referência à urdidura feminina que apoiou o trabalho do pintor ao longo de sua história.

que não se limita ao tempo, que “[...] rejeita a velocidade dos caminhos impostos pelo enorme ritmo urbano e escolhe o tempo e as pausas durante o trajeto” (idem).

Desse modo, ao permitirmo-nos flunar pelo labirinto, pelos caminhos cartográficos, pelas linhas acavaletadas da Educação Inclusiva, vamos traçando e encontrando novas narrativas. Oliveira (2014, p. 285) destaca que “[...] uma das coisas mais fascinantes e mais difíceis de fazer na pesquisa em educação talvez seja mesmo multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens”.

Mais do que abrir mão do método, a cartografia começa por repensar o estatuto da pesquisa em educação, injetando na própria ideia de método a precariedade que lhe é intrínseca, a fim de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar. Expressão de uma pesquisa errante que navega na embriaguez do movimento pela sua própria mudança. Partir. Sair. Deixar-se um dia perder a cabeça. Ir quebrar em algum lugar. A cartografia não dispensa a viagem (OLIVEIRA, 2014, p. 285).

Flunar aparece, nesse contexto, como uma navegação na “embriaguez do movimento” e uma aventura pelas viagens incitadas no zigzaguar cartográfico. Assim, nesses entrelaçamentos de caminhos, os encontros com o que nos toca, afeta e passa (LARROSA, 2014) tornam-se inevitáveis e “[...] as emoções, sensações e sonhos” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 943) brotam como dados transgressivos que rompem com as linhas divisórias, convidando-nos às histórias – minhas, suas e das pessoas, sujeitos da pesquisa -, e às danças, que são celebração e linguagem (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 319).

[...] a literatura internacional no campo da educação, que, ao longo já dos últimos 20 anos, tem discutido como produzir pesquisas no marco pós-estrutural, passa quase despercebida no cenário da pesquisa em educação brasileira. Textos clássicos (SCOTT, 1991; LATHER, 1993, 2001, ST. PIERRE, 1997) que problematizaram a experiência, a noção de validade e de realidade, assim como apontaram para a possibilidade de dados transgressivos tais como emoções, sensações e sonhos são pouco conhecidos e referenciados. As próprias noções de informantes ou colaboradores de pesquisa, largamente usadas nas investigações de cunho qualitativo, têm passado quase incólumes às críticas pós-coloniais às icônicas imagens dos sujeitos nativos (SPIVAK, 1999; ALCOFF, 1991-1992; SAID, 1989). O mesmo segue ocorrendo com as subversões que a leitura de Deleuze tem provocado no campo da pesquisa educacional. As implicações da crise da representação e da materialidade da linguagem (MACLURE, 2013); os desdobramentos da noção de experiência no terreno da voz (MAZZEI, 2013; JACKSON; MAZZEI, 2009); a problematização da relação do sujeito com o dado quando os limites entre sujeito e objeto são corroídos (ST. PIERRE, 2013) são exemplos de discussões que têm trazido para o campo metodológico a opção pós-estrutural e mesmo pós-material (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 943).

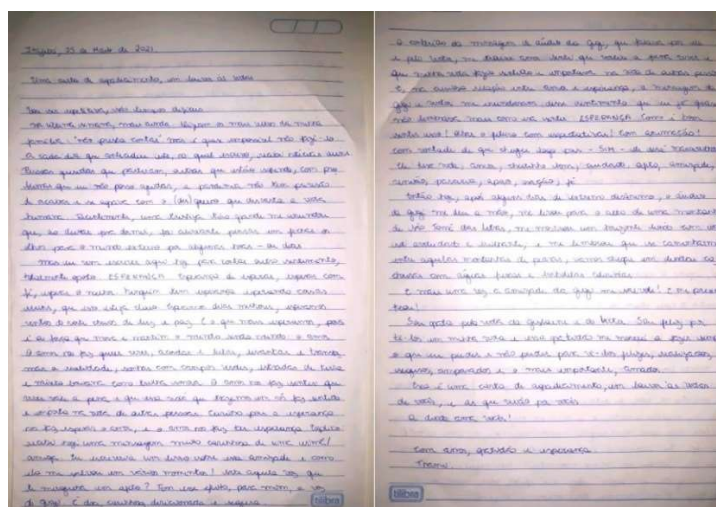
Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (2018) nos inquietam ao trazer questionamentos sobre o nosso modo de ser/fazer pesquisa, problematizando as noções de realidade e validade no campo da pesquisa em educação brasileira. A bordo de estudos internacionais, a autora e o autor supramencionados, nos instigam a pensar nos atravessamentos dos dados transgressivos, evidenciando, de acordo com Elizabeth Adams ST. Pierre (1997)⁴³, que de fato é impossível ignorar as emoções que tendem a interromper nossos estudos.

ST. Pierre (1997, p. 180) destaca que ao compreender as emoções como “dados quase irresistíveis”, passou a questionar quais seriam os métodos que as produzem e a validade de suas implicações. Trazendo para a analogia de nosso labirinto, podemos bispar nos encontros, conosco e com o outro, a promoção de emoções, que, ainda segundo autora, surgem no exercício de teorização de nossa própria identidade enquanto teorizamos o outro.

Durante o processo emocional de desconstrução, ST. Pierre (1997, p. 181) percebeu-se trabalhando mais ávida para entender os sujeitos de sua pesquisa, para respeitar suas vidas, para examinar sua relação com elas/es e para questionar suas interpretações. As emoções apoderaram um espaço significativo no processo de viver a pesquisa e, concomitantemente, de pesquisar a vida e suas teias, o que, em concordância com ST. Pierre (1995), atesta o estudo, pois encontramos nossa própria valia quando escrevemos e choramos.

Logo, as palavras de Thamiris Daniel dos Santos (2021) invadem essa correspondência que busca dizer sobre os caminhos investigativos; invade e atravessa essa carta que tenta sintetizar o que não é possível; atravessa e afeta essa frustrada produção que não finda seu objetivo, que não encontra a saída do labirinto, mas que elenca tantos outros fios, caminhos e possibilidades de conexões com si e com o outro.

⁴³ “I found, indeed, that it was impossible for me to ignore the emotions that sometimes threatened to shut down my study” (PIERRE, 1997, p.180).

Figure 7 - Carta de agradecimento⁴⁴

Fonte: Da autora (2021).

⁴⁴ Uma carta de agradecimento, em louvor às vidas

Vou ser repetitiva, são tempos difíceis. Na última semana, mais ainda. Diziam os mais velhos da minha família: “não presta contar”. Mas é quase impossível não fazê-lo. A cada dia que antecedeu este, no qual escrevo, recebi notícias ruins. Pessoas queridas que partiram, outras que estão sofrendo, com problemas que eu não posso ajudar, a pandemia que não tem previsão de acabar e que se agrava com o (des)governo que descarta a vida humana. Recentemente, uma tristeza tão grande me inundou que, ao deitar pra dormir, foi aliviante pensar em fechar os olhos para o mundo externo por algumas horas - ou dias. Mas eu vim escrever aqui hoje para contar outro sentimento, totalmente oposto. ESPERANÇA. Esperança de esperar, esperar com fé, esperar o melhor. Ninguém tem esperança esperando coisas ruins, que isso esteja claro. Esperamos dias melhores, esperamos ventos do norte cheios de luz e paz. E o que mais esperamos, pois é a força que move e mantém o mundo sendo mundo: o amor. O amor nos faz querer viver, acordar e lutar, levantar e transformar a realidade, sonhar com campos verdes, estradas de terra e música baiana como trilha sonora. O amor nos faz sentir que viver vale a pena e que essa vida que trazemos em nós faz sentido e importa na vida de outras pessoas. Curioso, pois, a esperança nos faz esperar o amor, e o amor nos faz ter esperança. Explico: recebi hoje uma mensagem muito carinhosa de uma irmã/amiga. Eu escreveria um livro sobre essa amizade e como ela me salvou em vários momentos! Sabe aquela voz que te mergulha em afeto? Tem esse efeito, para mim, a voz da Gigi. É doce, carinhosa, direcionada e segura. O conteúdo da mensagem de áudio da Gigi, que falava por ela e pelo Victor, me trouxe amor. Senti que valia a pena viver e que minha vida fazia sentido e importava na vida de outras pessoas. E, na curiosa relação entre amor e esperança, a mensagem da Gigi e Victor me inundaram desse sentimento que eu já quase não lembrava mais como era sentir: ESPERANÇA. Como é bom sentir isso! Olhar o futuro com expectativas! Com animação! Com vontade de que chegue logo, pois - SIM - ele será maravilhoso! Ele terá vida, amor, cheirinho bom, cuidado, afeto, amizade, união, parceria, apoio, oração, fé. Então hoje, após alguns dias de extremo desânimo, o áudio da Gigi me deu a mão, me levou pro alto de uma montanha de São Tomé das Letras, me mostrou um horizonte lindo com um sol aveludado e brilhante, e me lembrou que se caminharíamos entre aquelas montanhas de pedras, vamos chegar em lindas cachoeiras com águas frescas e borboletas coloridas. E mais uma vez a amizade da Gigi me salvou! E me presenteou. Sou grata pela vida da Gislaíne e do Victor. Sou feliz por tê-los em minha vida e essa gratidão me moverá a fazer sempre o que eu puder e não puder para vê-los felizes, realizados, seguros, amparados e, o mais importante, amados. Essa é uma carta de agradecimento, em louvor às vidas de vocês, e as que virão por vocês. A dinda ama vocês!

Com amor, gratidão e esperança.

Thami

Itajubá, 25 de maio de 2021.

Ao descrever o encontro de Teseu e Ariadne, Giovani Bezerra e Doracina Araujo (2014) desenham a paixão nutrida por ambos - o que inspirou a filha de Minos com Pasífae a arquitetar o uso de um novelo de lã para direcionar seu amado no retorno de sua missão no labirinto do Minotauro; e falam de emoções, sensações, afetos, amor, mas, principalmente, falam sobre como esses movimentos e sentimentos nos interpelam. Silvane Silva (2021, p. 11) elucida que, de acordo com bell hooks⁴⁵, “o amor não está dado: ele é construção cotidiana, que só assumirá sentido na ação — o que significa dizer que precisamos encontrar a definição de amor e aprender a praticá-lo”. Mas o que a pesquisadora propõe é que precisamos inicialmente compreender o que é essa palavra que usamos com tamanha frequência, entender o que é o amor, “saber nomear o que é o amor é a condição para que ele exista” (bell hooks, 2021, p. 11).

Entendendo o amor como aquilo que é capaz de modificar a si e o outro, como uma construção, afirmo que houve amor nos meus encontros com “Thami”. Momentos de aprendizados, de construção e de ação. “A melhor definição de amor é aquela que nos faz pensar o amor como ação — conforme diz o psiquiatra M. Scoot Peck trata-se da ‘vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa’” (SILVA, 2021, p. 11). São esses encontros, como os de Teseu e Ariadne, como os meus com Thamiris, com Luan, com Maria José, com Olga Baker e com Lili, e, como tantos (des)encontros nossos com o outro, que fomentam a vontade, a ação e a ESPERANÇA.

Amar é uma escolha. Segundo bell hooks (2021, p. 50) conceber “o amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento”. Escolhemos amar, escolhemos ter música baiana e cumbia argentina como trilha sonora; escolhemos percorrer a cidade dos sinos⁴⁶, os corredores do antigo internato de seminaristas⁴⁷,

⁴⁵ Carlos Henrique de Brito Furquim (2019, p. 12, grifo nosso) destaca que o emprego da letra minúscula adotado pela autora bell hooks na grafia de seu nome evidencia um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa.

⁴⁶ A cidade de São João del-Rei “[...] é conhecida por seus velhos casarões, ruas antigas e igrejas centenárias que são tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. A cidade é referência em arte que vai do barroco ao moderno e cultura. São João del-Rei é a famosa “Terra onde os sinos falam”, pois pelo toque do sino, sabe-se quando, onde e quem irá celebrar a solenidade. Pelo toque, também é possível saber se haverá procissão e no caso dos dobres fúnebres, se a pessoa falecida era homem ou mulher”. Disponível em: <http://gshow.globo.com/TV-Integracao/To-Indo/noticia/2015/05/sao-joao-del-rei-conheca-terra-onde-os-sinos-falam.html>. Acesso em 01 jun. 2021.

⁴⁷ O Campus Dom Bosco, da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, “[...] está situado no bairro das fábricas e sua história está atrelada a do Colégio São João, cujas atividades iniciais se deram em 1940 pela Congregação Salesiana. Com a ajuda da população sanjoanense, representada pelo

atravessarmos as estantes da biblioteca municipal⁴⁸ e a rua da cachaça⁴⁹; escolhemos experimentar intermináveis sessões de cinema e brigadeiro e sim, escolhemos escalar o alto de uma montanha em São Tomé das Letras. Escolhemos vivenciar o amor e, dessa forma, construímos lembranças que nos salvam e que nos fazem dar as mãos.

Oliveira (2014, p. 298) destaca que “a cartografia não parte do nada, mas de algo preexistente e parte, sobretudo, de suas paixões, dos seus encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê”. Ao trazer para bailar, as linhas e entrelinhas da carta de Thamiris Daniel (2021), objetivei falar sobre afetos e entrelaçamentos, objetivei buscar por histórias e encontros que são fios de “*ESPERANÇA. Esperança de esperar, esperar com fé, esperar o melhor*” (DANIEL, 2021, p. 1), mas também, de uma esperança que venha do verbo esperar.

A cartografia é também um composto de sensações, um composto de *afectos* e *perceptos* (DELEUZE; GUATTARI, 1997c) que não têm dívida nenhuma

Prefeito – Sr. José do Nascimento Teixeira, foi construído o prédio, onde funcionou a partir 1943, como internato de seminaristas. Em 1948, instalou-se também o Instituto de Filosofia e Pedagogia. Depois de 30 anos de existência, unicamente, como internato para seminaristas, abriu suas salas de aulas para alunos externos e finalmente, encerrado o internato, passou a funcionar apenas como externato, o que durou até o ano de 1986”. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/campi_sao_joao_del_rei_db.php. Acesso em: 1 jun. 2021.

⁴⁸ “A Biblioteca Municipal Baptista Caetano D’Almeida foi a primeira biblioteca pública da província de Minas Gerais. Ela recebeu esse nome em homenagem a seu criador e principal incentivador, Baptista Caetano d’Almeida. O seu objetivo era promover a ilustração da vila, ele acreditava que a leitura era uma forma de construir uma sociedade mais digna. Em 1824 foram feitas as primeiras tentativas de inauguração, contudo, o Estado recusou-se a prover qualquer tipo de recurso para sua manutenção e/ou ampliação. Então, apenas em 1827 que a biblioteca foi inaugurada, em uma das salas da Santa Casa da Misericórdia. No discurso de inauguração, o bibliotecário recitou: “o estabelecimento de huá Biblioteca Publica em hum Paiz he sem duvida a primeira data da sua civilização”. Baptista Caetano manteve a Biblioteca até 1836 à suas custas. Apenas quando faleceu, 1838, que a instituição ficou sob os cuidados da municipalidade. Atualmente, a Biblioteca Municipal funciona em prédio próprio e é gerida por um grupo de ‘amantes dos livros’ que buscam promover a atualização, o aumento do acervo e a sua revitalização cultural”. Disponível em: <https://www.minasgerais.com.br/pt/atracoes/sao-joao-del-rei/biblioteca-municipal-11>. Acesso em: 1 jun. 2021.

⁴⁹ A Rua da Cachaça, ou da Caxaça, como antigamente se escrevia, foi, com certeza, de início, um pequeno segmento do caminho ou estrada real do sertão, por onde transitavam os viajantes que iam e vinham entre São Paulo e as Minas Gerais.

Quando, em 1705, se fundava o Arraial Novo do Rio das Mortes, que seria, em 1713, a Vila de São João del-Rei, já aquele trecho, desde o Carmo até a Prainha, se transformava numa de suas primeiras ruas que, logo se chamaria Rua da Caxaça. [...] Seu nome, claro, deveu-se ao estabelecimento ali de casas, tavernas e botequins onde se vendiam as águas ardentes, mais popularmente, conhecidas como pinga ou cachaça. É fácil de imaginar-se que, logo, tais estabelecimentos se foram prestando também como pontos suspeitos de encontros amorosos, pelo que, juntando-se uma coisa com a outra, no século XIX, a rua passou a denominar-se igualmente Rua da Alegria, já assim citada por José Antônio Rodrigues, no ano de 1859”. Disponível em: <https://saojoaodelreitransparente.com.br/works/view/906>. Acesso em 1 jun. 2021.

com estados subjetivos de sensibilidade. Não estão no/a cartógrafo/a, nem mesmo nas coisas por ele/a pesquisadas, surgem no agenciamento notável que a cartografia promove em sua escrita (OLIVEIRA, 2014, p. 300).

Pensando nos agenciamentos que a cartografia promove na pesquisa, na escrita e nas trajetórias, Igor Soares Amorim e Lígia Maria Café (2017, p. 78-79) destacam que agenciar é estar entre os corpos, estar no labirinto, estar no meio, estar entre os blocos que compõem a obra arquitetônica de Dédalo, “[...] de forma que todo e qualquer agenciamento se dá entre diversos outros agenciamentos. Não há relações de “sujeito-objeto”, pois o agenciamento é uma “simpatia”, sempre constituída por alianças que formam complexos de relações”. Assim, arrisco dizer que, como o fio de Ariadne, os agenciamentos guiam nossos passos e por consequência, nossa pesquisa, sendo linhas que entrelaçam, atravessam e propiciam encontros.

No entanto, os agenciamentos funcionam em relações de implicação recíproca entre a forma do conteúdo e a forma da expressão. Deleuze e Guattari (1975) destacam como características fundamentais dos agenciamentos a “concreção de poder, de desejo e de territorialidade ou de reterritorialização, regida pela abstracção de uma lei transcendente” (DELEUZE; GUATTARI, 1975, p. 153) e a desterritorialização “onde se liberta o desejo de todas as suas concreções e abstracções” (idem, p. 154).

Assim, os agenciamentos não nos oferecem coordenadas definidas, são movimentos de territorialização, reterritorialização e de desterritorialização.

Esses movimentos fixam os agenciamentos, os estados de coisa e os enunciados no plano de consistência, no plano de organização ou nos seus entremeios. A reterritorialização trata de uma (nova) distribuição da terra, conferindo substância ao conteúdo (corpos) e código à enunciação (expressão); mas que não ocorre sem uma desterritorialização, a qual liberta a matéria, arrastando o conteúdo e a expressão sobre uma linha de fuga, uma linha de devir. Nesses dois movimentos, são constituídos blocos de devir, implicando sempre outro-da-relação entre os componentes do agenciamento, deste modo nada se conserva em si nessa malha de transformação. São os devires ou as linhas de fuga que produzem o novo (AMORIM; CAFÉ, 2017, p. 80).

Amorim e Café (2017, p. 79), amparados pelos estudos de Deleuze (1988), publicados no livro *Diálogos*, de co-autoria da jornalista Clarie Parnet, nos apresentam a imagem de um território como camadas. Um estrato que “[...] tem meio associado, do qual seleciona, elimina e extraem elementos que o confere forças terrestres para não submergir”. Assim, entendemos que todo território expressa suas diferenças e identidades ao evidenciar suas marcas,

assinaturas, sabores, cores e sons; e, também, percebemos que o movimento de territorializar não pode ser desvinculado de outro movimento: a desterritorialização.

Esse segundo movimento ocorre quando o meio associado atravessa o território. [...]Em sua movimentação dupla, a consistência territorial é garantida pela coexistência de seus compostos. A coexistência depende do acúmulo de riqueza que o território adquire ao passar pela dupla articulação. A desterritorialização é operada de forma maquínica, de modo a efetuar aberturas a outros agenciamentos ou fechamentos em si mesmo (AMORIM; CAFÉ, 2017, p. 80).

A desterritorialização é desenhada por linhas de fuga, por linhas de devir, que entrelaçam, arrastam, modificam, efetuem novas aberturas, novas passagens pelo labirinto, ou que se fecham em si, mas sempre transformadas e interpeladas pelas relações, pelos atravessamentos e pelo outro. Desse modo, decorrente do movimento de desterritorialização, surge “uma (nova) distribuição da terra - a reterritorialização”, que outorga substância ao conteúdo/corpos nos (novos) encontros e código à enunciação, expressão dos estilos, da linguagem e das histórias de um dado lugar. “Nesses dois movimentos, são constituídos blocos de devir, implicando sempre outro-da-relação entre os componentes do agenciamento, deste modo nada se conserva em si nessa malha de transformação. São os devires ou as linhas de fuga que produzem o novo” (AMORIM; CAFÉ, 2017, p. 80).

Destarte, pensando nessa malha de transformação que produz o novo por meio dos movimentos, retomo as palavras de Thamiris Daniel (2021, p.01) para descrever a ação do outro, dos afetos e dos entrelaces nos processos de desterritorialização e reterritorialização. Ao narrar o sentimento de tristeza que a inundou, Thamiris, imprimir em sua carta, o desejo aliviante [...] *em fechar os olhos para o mundo externo por algumas horas - ou dias*; no entanto, a escrita toma outro caminho, rompe o fio, se aventura pelo labirinto do Minotauro e testemunha seu encontro com a ESPERANÇA, com o amor, comigo, com sua *irmã/amiga Gígi*.

E assim, “a cartografia torna-se a própria expressão do percurso: mapas, danças, desenhos. Percurso que nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem” (OLIVEIRA, 2014, p. 288). Cartografar exige rupturas, desenha-se como um “parto com fórceps”; mas, do mesmo modo e com a mesma intensidade, nos povoam a contrapelo, com diferentes ritmos, sujeitos, línguas, corpos e almas; dançando e mapeando pelas bifurcações, pelos labirintos, pelas linhas, pelos territórios.

Oliveira (2014, p. 290) destaca que cartografar é “[...] abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos; enfim, fabular, criar, pintar outros mundos para a educação”. É aventurar-se por caminhos inimagináveis que fogem da “realidade tomada como referente” (idem); é afetar-se por paixões, por histórias, trajetórias e memórias que dizem de seus mapas, de suas marcas, de suas danças e desenhos, que dizem de seus labirintos e de seus fios de ESPERANÇA.

Durante muito tempo, nós bem sabemos, a pesquisa em educação centrou-se na ideia de que seus procedimentos são caracterizados por uma dependência completa da existência prévia de uma realidade tomada como referente, na qual o pesquisador não faz nada, além de registrar de forma passiva e transparente seu funcionamento. A pesquisa tornar-se-ia resultado de um elo perfeito ou, pelo menos, próximo disso, entre a pesquisa e as próprias coisas do mundo, como realidade efetivamente capturada, para qual a fuga poderia passar por simples deserção (OLIVEIRA, 2014, p. 290).

Ao rompermos com esta concepção de pesquisa em educação e assumirmos as linhas de fuga como enfrentamento e resistência a essa “captura da realidade”, passamos a nos questionar e a questionar a distinção entre sujeito e objeto. De acordo com Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2009, p. 54) no contexto da ciência moderna, todo o saber produzido precisa ser validado de modo coletivo, pela comunidade científica, o que implica no trabalho com objetos purificados por meio de práticas controladas. Assim, nos distanciamos de uma metodologia que acompanha os processos, para pautarmos na “investigação de um objeto independente de sua história e das inúmeras conexões que o ligam ao mundo” (ibidem).

Destarte, “a proposta do método da cartografia, tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 55-56).

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57).

Entendemos, assim, a cartografia como processualidade. Barros e Kastrup (2009, p. 58) assinalam que estamos no coração da cartografia quando iniciamos uma pesquisa pelo meio, entre os caminhos, histórias e pulsações que o próprio território nos apresenta. É um exercício de sensibilidade, “para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com

revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência” (ROLNIK, 2007, p. 66 apud BARROS; KASTRUP, 2009, p. 61). O que há por todos os lados, direções e linhas, são “intensidades buscando expressão” (idem). “Porém, que passos seguir? Há passos a seguir? Como proceder? Que movimentos traçar?” (OLIVEIRA, 2014, p. 292).

Não há em nenhum dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari uma lista de “procedimentos metodológicos”. Se há uma coisa que eles se negam a dar são receitas-de-como-fazer seja lá o que for. A cartografia sofre de “um desamparo radical dos princípios imutáveis, [...] de referenciais de como se orientar uma pesquisa, de critérios a priori, [...] de diretrizes que forneçam a sua ação algum norte garantido” (CORAZZA, 2004, p.69). Isso porque não adota a lógica do princípio e do fim, nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses, nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese, ou a pretensão de se ter esgotado o objeto ou o tema de pesquisa. Não segue nenhum tipo de protocolo normalizado, porque sua realização depende muito mais da postura com a qual o/a cartógrafo/a permite experimentar seu próprio pensamento (OLIVEIRA, 2014, p. 292).

Na deriva, em alto mar, “o mergulho nas ondas indica uma ruptura com a vida habitual: mudança radical nas ideias, nas atitudes, no comportamento, na existência” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 658). Navegar pela cartografia é enveredar pelo (des)conhecido, pelos labirintos e entre as águas agitadas, sem portar bússola e/ou fios de Ariadne, mas com sensibilidade. Não existem “receitas-de-como-fazer”, os caminhos cartográficos não seguem protocolos, são mapas vivos que pulsam sensações, paixões e afetos das pessoas que cruzam essas estradas, do território e da/o própria/o cartógrafa/o.

“Cartografar é acompanhar processos. [...] A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73). Assim, nos encontramos como desenhistas de linhas de fuga e bordadoras/es que usam a lã de Creta para tecer “histórias”.

3.1 O LABIRINTO DE CRETA: ENTRE FERRAMENTAS, CARTAS E TRAJETÓRIAS

Labirinto

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro

E o alcácer abarca o universo

E não tem nem anverso nem reverso

Nem externo muro nem secreto centro.

*Não esperes que o rigor de teu caminho
 Que teimosamente se bifurca em outro,
 Que obstinadamente se bifurca em outro,
 Tenha fim. É de ferro teu destino
 Como teu juiz. Não aguardes a investida
 Do touro que é um homem e cuja estranha
 Forma plural dá horror à maranha
 De interminável pedra entretecida.
 Não existe. Nada esperes. Nem sequer
 No negro crepúsculo a fera.*

Jorge Luis Borges

Iván Gregorio Silva-Miguel e Elisete Medianeira Tomazetti (2016) retomam o curso “Em defesa da sociedade”, ministrado no Collège de France, em 1975, para deslindar o conceito de “caixa de ferramentas”, de Michel Foucault; qual, comungando com o desejo do próprio filósofo, vem sendo usada como um conjunto de pensamentos, cursos e escrituras, acionadas para dar suporte ao desenvolvimento de outras ideais.

São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço (FOUCAULT, 1999, p. 4).

Pensando a pesquisa em educação como a entrada no labirinto criado pelo arquiteto Dédalo, podemos nos apropriar da “caixa de ferramentas” de Michel Foucault para sermos tomadas/os pelos escritos, pelas palavras, pelos estudos e pensamentos, como também pelos métodos, metodologia ou práticas de pesquisa, que podem nos auxiliar na procura pela porta, que nos versos de Jorge Luis Borges (1998) nunca existirá.

Sandra Mara Corazza (2002, p. 122) em seu texto “Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos”, publicado no livro “Caminhos Investigativos – Novos olhares na pesquisa em educação”, alude que nós, as/os que se aventuram pelos labirintos, defrontamos com instigantes perguntas, como: “Nesses labirintos de pesquisa “pós”, é possível encontrar algum critério de escolha, que autorize alguém a optar por tal ou qual procedimento; ou, se se quiser, por tal ou qual método, ou metodologia? ”.

A resposta é: não. Por parte dos Estudos Culturais, encontramos suficientemente explicitada a condição de que nenhuma metodologia é “a sua”; assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada com garantias sobre como responder às questões de dados contextos (e, também por isto, nenhuma metodologia pode ser descartada antecipadamente); da mesma maneira como nenhuma traz a confiança de se obter boas respostas (CORAZZA, 2002, p. 122).

Corazza (2002) como também nos disse Oliveira (2014), destaca que ao entrarmos no labirinto e nos deixarmos perder por entre seus caminhos, abandonamos a seguridade de uma metodologia “sua”, que acarrete “confiança e boas respostas”. Vemo-nos diante de “[...] uma variada e desarrumada caixa de ferramentas” (CORAZZA, 2002, p. 122), sem nenhum critério que direcione nossas “escolhas” em “[...] selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa” (CORAZZA, 2002, p. 123). Assim, não optamos por uma prática de pesquisa, somos tomados por elas, pelo significado que essas possuem em nossos mapas, vidas e labirintos.

E como nos toma? Ora (e é aí que estamos a pleno no labirinto “pós”), cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos falados e pensados; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). Como aquilo que nos cerca e nos constitui, que para nós desenha a “coisa” a ser investigada, e também como diz Deleuze (1992, p. 131), “aquilo com o que estamos em vias de romper para encontrar novas relações que nos expressem” (CORAZZA, 2002, p. 124).

Somos tomadas/os pelo o que nos toca, afeta, envolve, nos tece; somos tomadas/os pelos fios que nos bordam, direcionam, rompem. Assim, concebo que sou tomada pelas cartas, pelas cartas de amor, pelas trajetórias que habitam as cartas, por Fernando Pessoa, por Luan, por Lili, por Maria José, por Olga Baker, por Thamiris e por tantas/os outras/os interlocutoras/es. Escrever cartas não é uma escolha, fui tomada por sua força e assim, as cartas tornaram-se uma potente ferramenta nessa busca cartográfica por histórias, e nunca, por portas.

De acordo com Moraes (2006, p. 169) **as cartas** evidenciam um entrecruzamento de histórias “[...] que, em alguns momentos, assemelham-se e, em outros, diferenciam-se, num movimento natural de histórias que são marcadas também por outras vozes e por diferentes tempos, espaços e trilhas percorridas”. O emprego da carta como um método de pesquisa, propicia relações de afetos e de encantamento, tornando-se uma “alternativa de autoformação” (idem).

Lima e Dias (2019, p. 86) ressaltam que “uma aposta metodológica é também uma abertura sensível para ver as estéticas de si e as possibilidades de engendrar uma experiência constituidora de si”, destacando que a pesquisa tem como efeito a transformação da vida daquelas/es que se aventuram, se perdem e se lançam aos labirintos. E, nesses (des)caminhos as cartas surgem como possibilidades de encontro com o outro, como um convite a diálogos, onde, generosamente, os olhares se encontram na mesma altura.

No entanto, ao situarmos as cartas no labirinto investigativo, surge à preocupação com seu espaço de ocupação, que precisa romper com o caráter de intimidade, onde habitualmente a sua escrita se constrói, como destaca Moraes (2006, p. 171), e usá-la como ferramenta metodológica para acessarmos narrativas de histórias de vida.

O escritor de cartas pode estimular um jogo de perguntas e respostas dialogando com o leitor – formula perguntas, responde-as, opõe objeções, refuta ideias; deduz o querer dizer do outro e faz novas perguntas a partir da provocação. Assim, fica estabelecida uma dinâmica de comunicação em que a resposta do seu interlocutor é uma possibilidade presente-ausente, próxima-distante, ainda que emudecida por algum tempo. Talvez por isto a carta seja um gênero que estabelece elos de encantamentos mágicos e sedutores, podendo entrecruzar relações afetivas e culturais entre as pessoas (MORAES, 2006, p. 173).

Ao optar por entrar no labirinto de Creta com o auxílio de cartas, fios de histórias compostos por letras, deparei com os seguintes questionamentos: “para quem se escreve; o que escrever; como escrever para ser entendido; o que pode ser escrito/partilhado com o outro; o lugar-tempo de onde se escreve e para o qual se escreve” (MORAES, 2006, p. 172). Inspirando-me nas linhas de fuga traçadas por Moraes (2006), propus responder a essas perguntas com o uso de uma linguagem informal para convidar as/os leitoras/es ao baile, instigando-as/os a dançarem e se entregarem as melodias saudosas de suas memórias. Somando a informalidade da escrita, atribuí às cartas e concomitantemente à tese, o uso de textos literários e acadêmicos, além de diálogos com cartas que foram demarcando espaços ao longo de minha trajetória e me sensibilizando. Assim, as respostas e futuras perguntas vão surgindo no ziguezaguear do labirinto e no entrelaçamento de vidas que as cartas propiciam, provocando elos de afetividade e confidencialidade.

Pesquisar com o uso das cartas implica assumir o risco de navegar por entre histórias que nascem de “[...] um exercício solitário de auto-reflexão” (MORAES, 2006, p. 176), tarefa, essa, que demanda tempo e desenvoltura, e que vezes ou outra, pedem o auxílio de diálogos orais. Moraes (2006, p. 182) concebe que as narrativas escritas (cartas) tanto quanto as orais

(entrevistas), provocam o entrecruzamento de histórias e nos levam para “outro mundo” (FOUCAULT, 1972, p. 16).

Oliveira, Santos e Lacerda (2020, p. 80) ao descreverem a metodologia de cartas como recurso investigativo, definem que as cartas são recantos de intimidade que expressam a subjetividade das pessoas que as criam e se imprimem em suas linhas, seria uma maneira de pertencimento e interação com o mundo e com as relações possibilitadas nesse meio. No entanto, Corazza (2002, p. 124-125) nos alerta sobre a ameaça de sermos apanhadas/os por uma determinada prática de pesquisa - que é sempre uma linguagem, pois corremos o risco de dizer o mesmo, confirmar nossas suspeitas e nos trancarmos em nossas certezas. Assim, mesmo nos amparando na metodologia de cartas, metodologia essa que nos capturou, precisamos buscar saídas, precisamos pular das pontes.

A questão é: pulamos para onde? Para o abismo, para o buraco, para o desconhecido. Entre uma linguagem e outra (isto é, entre uma prática de pesquisa e outra; ou se se quiser, entre uma metodologia e outra) existem pontos de silêncio, vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados ainda a serem articulados. É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecolalicamente. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, “artista”, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas (CORAZZA, 2002, p. 125).

Pensando, junto a Corazza (2002, p. 125), as pontes como locais de circulação “[...] onde discutimos, confabulamos, e não podemos desprezar nunca porque, caso não queiramos seguir o caminho traçado do qual fazem parte, é ainda deles que pulamos”; podemos nos permitir pular, por vezes com auxílio do fio de Ariadne, em outros momentos sem cordas. E, ao pularmos poderemos “artista”, inventando nossa pesquisa e tantas outras histórias. Poderemos produzir abalos e adentrar o labirinto dando alegres cambalhotas. Poderemos encontrar e criar novas ferramentas. Poderemos “*ser gratas/os*” (SANTOS, 2021, p. 2) pelas inquietações e pelo entrecruzar de vidas.

E assim, diante do objetivo da vigente pesquisa, que visa promover espaços de escuta do “ronco surdo” (FOUCAULT, 1996, p. 269) emitido pelas pessoas com deficiência – alunas/os, docentes e membros da comunidade escolar, bem como de todas as demais pessoas que ocupam o ambiente institucional dos *loci* selecionados para o estudo; utilizamos, inicialmente, além das **cartas**, outras três ferramentas: **Análise documental, questionário e**

entrevistas narrativas on-line, que aparecem como saltos da ponte, como estratégias bruscas para adentrarmos o labirinto e buscarmos por suas portas.

A **análise documental** surge na construção de Dédalo como um componente de investigação que referencia as formas de implantação das políticas públicas e seu desenvolvimento. Assim, o estudo em tela deteve-se a análise de políticas, diretrizes, leis, declarações e decretos que compõem a inclusão maior, como também dos PPP e regimentos escolares das Escolas Estaduais Inácio Passos, Duque de Caxias e Maurício Zákha.

Carin Klein e José Damico (2014, p. 73) “entendem que a formulação de políticas públicas destinadas à solução de mazelas da sociedade produz sentidos, construindo uma representação da realidade sobre a qual se quer intervir”. Assim, é importante destacar que esse processo de representação, que é discursivo, constitui os sujeitos, produzindo e atravessando formas de organização e direcionamentos de suas vidas e sociedade.

Desse modo, importa-nos identificar, descrever e problematizar estratégias discursivas que atuam no sentido de constituir formas de ser pessoas com deficiência no cenário escolar e como a Educação Inclusiva é desenhada no ensino regular.

Segundo Rosa Fischer (2001), ao buscarmos analisar os discursos, precisamos nos distanciar de explicações unívocas, das interpretações fáceis ou da busca por um sentido último. Isso significa que não há um sentido oculto aguardando ser revelado ou uma verdade a ser descoberta; o que “há são enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (ibidem, p. 198-199). Para isso, torna-se necessário afastar-se de interpretações lineares e seguir na direção de compreender e explorar documentos, reportagens, entrevistas, anotações, vivências, falas, gestos, olhares e tantos outros comportamentos que passaram a constituir a base material sobre a qual sujeitos pesquisados se multiplicam, se conflitam, se dispersam (KLEIN; DAMICO, 2014, p. 73-74).

Seguindo por esse viés, ao afastarmos-nos das explicações unívocas e iniciarmos uma busca por relações históricas, encontraremos nas cartas, nos documentos legais, nas falas, nas ações e nos contos, as inúmeras portas que possibilitam a saída do labirinto. Para tanto, é necessário acessarmos outras ferramentas e criarmos outras possibilidades de encontros e de diálogo, como o questionário e as entrevistas narrativas.

Galdino Chaer, Rafael Rosa Pereira Diniz e Elisa Antônia Ribeiro (2011) se amparam nos estudos de Antônio Carlos Gil (1999, p. 128) para definir as técnicas do “**questionário**”, classificando-o como um recurso investigativo composto por questões escritas – perguntas

abertas e fechadas, que visam conhecer as “[...] opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Gil (1999, p. 128-129) lista as vantagens e desvantagens para o uso dessa ferramenta, destacando que o questionário atinge um grande número de investigadas/os; preserva o sigilo das/os participantes; não influencia nas respostas fornecidas e proporciona autonomia na gestão de tempo, permitindo que as pessoas envolvidas na pesquisa se organizem para preenchê-lo de acordo com suas atividades e disponibilidade. Apresenta, em contrapartida, como ponto negativo, o perigo da superficialidade das respostas; o baixo retorno; os vários entendimentos.

No entanto, como elucidam Meyer e Paraíso (2014, p. 18) “construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas”, pontes. Assim, o questionário composto por 37 (trinta e sete) perguntas, divididas em 5 (cinco) sessões - respectivamente: Cartografia da Inclusão; Identificação; Caracterização da Escola; Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado - foi enviado, no dia 16 de setembro de 2020, para 177 (cento e setenta e sete) profissionais da educação, que atuam/atuavam em três escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei – SRE/SJDR: Escola Estadual Inácio Passos; Escola Estadual Duque de Caxias; Escola Estadual Maurício Zákhia; obtendo o retorno de 37%⁵⁰, o que de acordo com Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (1999, p. 100) é um resultado satisfatório, visto que, em média, apenas 25% dos questionários são respondidos.

O questionário foi elaborado com o intuito de viabilizar histórias, iniciar diálogos e selecionar potenciais correspondentes. Dessa forma, as perguntas buscaram desenhar mapas e encontrar portas no labirinto de Creta que levassem a trajetórias marcadas pela Educação Inclusiva, principalmente pelas reverberações do Atendimento Educacional Especializado. Por conseguinte, questões referentes às políticas públicas e a legislação; às práticas inclusivas na rede regular de ensino, e; a formação (inicial e/ou continuada) para atuar em turmas com alunos/as incluídos/as e/ou no AEE; ganharam visibilidade, criando teias e conexões para adentrarmos em relatos de experiências que dizem de fluxos, movimentos e travessias, que contam fábulas e que nos tocam com diferentes óticas.

Diante desse tear, as **entrevistas narrativas on-line** surgiram como possibilidades de mergulho, um convite a navegação. Jeane Félix (2014, p. 135) destaca que a internet, nos últimos anos, vem sendo utilizada como local, objeto e instrumento de pesquisa, apresentando

⁵⁰ Corresponde a 67 respostas.

potencialidades e desafios. As ferramentas de comunicação síncrona, como o *Google Meet*⁵¹, possibilitam “acessar pessoas de diversos lugares e realizar entrevistas em horários e dias variados” (FÉLIX, 2014, p. 135). No entanto, também nos incita a pensar nas incertezas que essa estratégia metodológica pode acarretar à pesquisa, trazendo à tona questões formuladas por Félix (2014, p. 136), que dizem sobre esse instigante e provocativo modo de pesquisar: “Como conseguiria o termo de consentimento livre e esclarecido? Como utilizaria ferramentas de comunicação instantânea, as quais utilizava de maneira informal, para fazer algo sério? Como daria um tom acadêmico a essa estratégia metodológica”.

Visando enveredar caminhos que nos levassem a solução ou, mais especificamente, a problematização dessas questões, nos juntamos a Uwe Flick (2009) e entendemos a necessidade de confiar nas informações fornecidas pelas/os sujeitos da pesquisa, visto que “as verdades são produzidas nas relações de poder, sendo circunscritas e históricas” (FÉLIX, 2014, p. 138).

Para Michel Foucault (2010), não interessa se algo é verdadeiro ou falso e, sim, conhecer sobre os modos pelos quais as coisas vão se produzindo e sendo produzidas como verdade, os efeitos decorrentes dessas verdades, as relações de poder-saber que possibilitam que certas verdades sejam proferidas. (FÉLIX, 2014, p. 138).

Interessa-nos compreender os mecanismos de subjetivação e as relações de poder que permitiram escrever a história que foi dita e do modo como foi dita. Interessa-nos as trajetórias, os caminhos, os mapas, as cartas, os encontros e os afetos. Assim a entrevista narrativa on-line, segundo Flick (2009), surge como uma adaptação das entrevistas narrativas convencionais para a plataforma digital, podendo acontecer de forma síncrona - tempo real - e assíncrona, que segundo Flick (2009, apud FÉLIX, 2014, p. 137) é “quando as perguntas são enviadas pela/o pesquisadora/o para que a/o informante responda quando melhor lhe convier, não sendo necessário, portanto, que ambos/as estejam conectados à internet ao mesmo tempo”.

A técnica de entrevista narrativa foi desenvolvida por Fritz Shütze, na década de 1970, com o intuito de romper com o esquema tradicional de pergunta-resposta empregado em técnicas de produção de dados no âmbito das pesquisas sociais (SCHÜTZE, 2011). Tal técnica, segundo Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002, p. 93), tem como ideal principal “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (FÉLIX, 2014, p. 137).

⁵¹ O Google Meet é uma ferramenta do Google que permite às/aos profissionais, estudantes e demais interessadas/os fazerem reuniões on-line, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. A reunião on-line pode comportar até cem (100) participantes e possui a duração de até 60 minutos.

Antes de iniciar as conversas é necessário preparar um roteiro, um mapa do maroto⁵² com o qual possamos acompanhar os passos e as histórias de cada entrevistada/o, na tentativa de, como nos elucidam Jovchelovitch e Bauer (2002, apud FÉLIX, 2014, p. 137), reconstruir os acontecimentos por outras perspectivas. Assim, o roteiro foi elaborado de acordo com os diálogos traçados nas cartas trocadas, sendo dividido em três blocos temáticos, a saber: inclusão maior; inclusão menor e cartas sobre a inclusão. As temáticas e questões, previamente desenvolvidas como um “cardápio de perguntas” (FÉLIX, 2014, p. 142), apresentaram como característica a fluidez, adaptando-se as diferentes necessidades, situações e trajetórias.

Ao caminharmos para a porta desse labirinto metodológico, destacamos que as questões éticas e políticas foram consideradas no decorrer da pesquisa e que o TCLE foi anexado ao questionário, sendo registrado como comprovante de autorização a resposta “sim” para a pergunta: “Você aceita participar da pesquisa?”; como também, o Termo de Confidencialidade e Sigilo e a carta de solicitação de permissão para a realização do vigente estudo foram enviados, via e-mail, para os *loci* da pesquisa e para a Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, obtendo como retorno as declarações de autorização⁵³.

3.2 MINOTAURO: A DIFERENÇA QUE HABITA O LABIRINTO

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002, p. 12) nos fala de descaminhos, distante do desejo de aprisioná-los na dissimulação de caminhos conhecidos ou de apresentá-los como as sendas e fendas para a obtenção da “verdade”. “Os descaminhos surgem como a possibilidade de ‘pensar diferentemente’, perceber diferentemente, uma oportunidade para olhar e refletir de diferentes maneiras, por diferentes caminhos, por outras portas” (FOUCAULT, 1984, p. 13, grifo nosso).

⁵² Criado pela escritora britânica Joanne K. Rowling, o Mapa do Maroto, que pertence ao universo da série de livros Harry Potter, é um mapa de Hogwarts com propriedades mágicas criado nos anos 70 pelos quatro marotos: Remo Lupin (Aluado), Pedro Pettigrew (Rabicho), Sirius Black (Almofadinhas) e Tiago Potter (Pontas). Ativado somente se dita a frase “eu juro solenemente não fazer nada de bom” e desativado pela frase “malfeito feito”, o mapa é capaz de mostrar a localização exata de cada pessoa dentro dos limites de Hogwarts (seus movimentos são indicados por pegadas), além de indicar caminhos, passagens secretas e outros pontos de interesse pelo castelo e seus terrenos.

⁵³ Todos esses documentos encontram-se disponíveis nos apêndices.

As pesquisas nascem da inquietação, do desconforto frente às respostas definidas, fixas, acabadas, ditas como verdades incontestáveis. A arte de pesquisar nasce nos descaminhos, nos labirintos, sendo que “[...] a escolha de um tema, operações para constituir um problema de pesquisa, tratamento metodológico dado ao material empírico etc., tudo se conecta no intrincado jogo que vem a se constituir no nosso processo de investigação” (BUJES, 2002, p. 17). Assim, ao lançarmo-nos pelos descaminhos da pesquisa, iniciamos “um jogo” buscando desterritorializar, estranhar e projetar novos problemas e objetos.

Eu entrava, assim, num jogo que colocava por terra crenças antigas, confundia os caminhos que eu trilhara e borrava inapelavelmente as fronteiras ou os limites do espaço onde eu colocava as verdades últimas e inquestionáveis, as mais firmes fundações, o terreno onde se assentavam minhas certezas mais caras e que me permitiam viver e produzir no cotidiano (BUJES, 2002, p. 31).

Deleuze (2000 apud BUJES, 2002, p. 31) destaca que é necessário “colocar novos focos de luz sobre as “coisas”, de aproveitar as cintilações novas, os clarões, os reflexos para ver ali onde antes tudo era certeza, novos objetos”. Assim, na tentativa de “extrair visibilidades” encontramos a inclusão escolar e seus caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas.

Ao refletirmos sobre os caminhos percorridos para que todas/os alunas/os sejam acolhidas/os, encontramos barreiras - portas fechadas que exibem seu caráter excludente e segregador. Visualizamos o reflexo de uma cultura assistencialista e terapêutica, onde “[...] o delineamento de um órgão ministerial responsável pela Educação Especial aparece apenas a partir dos anos de 1970, com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), àquela época vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 103).

De acordo com Bezerra e Araújo (2014, p. 103) o CENESP, apresentava uma orientação política pautada na institucionalização dos serviços e espaços da Educação Especial, entendidos como preparatórios para a entrada das/os alunas/os com deficiência no ensino comum. Deparávamos, dessa forma, com o período integracionista que reforçava a dicotômica separação entre a escola comum e as escolas/classes especiais e, incumbia às/aos estudantes com deficiência a obrigação de se adequarem aos padrões elitistas, meritocráticos e homogeneizadores, ainda presentes em nossas escolas (MANTOAN, 2011 p. 29).

Pelo Decreto n.º 93.613, de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial - SESPE, vinculada à diretoria superior do Ministério da Educação, sendo extinta em 1990. Com o Decreto n.º 99.678, de 8 de novembro de 1990, as funções da antiga secretaria de Educação Especial foram realocadas na Secretaria Nacional de

Educação Básica - SENEb (BEZERRA; ARAUJO, 2014). Bezerra e Araújo, amparados por Marcos Mazzotta (2005, p. 81), ressaltam que “esta alteração estrutural sugere a preocupação com a integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração do ensino”, apresentando, dessa forma, o seu caráter transversal.

Em 1992, a Secretaria de Educação Especial retoma suas atividades, atendendo pela sigla SEESP. Suas ações foram desenvolvidas até o ano de 2011, sendo decisiva para a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) (BRASIL, 2008), que findou a possibilidade de matrículas em escolas e/ou classes especiais, de maneira substitutiva à escola comum, de alunas/os com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento.

A nova política materializa, por assim dizer, a vitória decretada do paradigma inclusivista, ao passo que institui uma discursividade consensual, capaz de neutralizar as ambiguidades na interpretação jurídica dos dispositivos legais concernentes à promoção da escola inclusiva. Sobre esse aspecto, vale recordar que, até 2008, a ideia de atendimento educacional especializado a ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino ainda deixava aberta a prerrogativa da matrícula de alunos com deficiência apenas em classes ou escolas especiais (BRASIL, 1988, 1996). Esse atendimento especializado podia ser entendido, perante certa abstração dos princípios constitucionais genéricos, como a única forma de escolarização a ser destinada aos “deficientes”, aceitando-se alternativas segregadas para operacionalizá-lo. Não obstante, ao longo dos anos 2000, o Ministério da Educação - MEC atuou no intuito de desautorizar essa interpretação jurídica, ao insistir no direito de todos a uma educação equânime e conjunta, deflagrando um movimento que culminou com o lançamento oficial daquela política em janeiro de 2008 (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 105).

Assim, iniciamos uma nova travessia, adentramos os descaminhos e passamos a pensar diferentemente, ressignificando o próprio conceito de Educação Especial, que na atual política se responsabilizou pela organização da oferta, no contraturno, do Atendimento Educacional Especializado às/aos estudantes público-alvo da vigente política, de maneira complementar e/ou suplementar, mas não substitutivo à frequência nas escolas regulares.

Bezerra e Araújo (2014) destacam que mesmo legitimando o direito de matrícula para as/os estudantes com deficiência no ensino regular e garantindo-lhe o AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não conseguiu intervir nas configurações político-pedagógicas do processo.

O sentido dúbio da Educação Especial, acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais, tem acrescentado a essa situação outros sérios problemas de exclusão, sustentados

por um entendimento equivocado dessa modalidade de ensino. Ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, de sua nova concepção, quando presente no ensino escolar e complementar à formação dos alunos com deficiência: *o atendimento educacional especializado* (MANTOAN, 2011, p. 30).

Maria Teresa Eglér Mantoan (2011, p. 31) ressalta que é um dever constitucional a oferta da educação em escolas comuns para todas/os estudantes, indiscriminadamente. E, para além da garantia do direito de acesso, é necessário, também, garantir o direito de permanência, de aprendizagem, de seguimento e de conclusão.

Cientes de que cada escola, cada comunidade escolar, cada sujeito que a habita, vivem a inclusão por diferentes óticas, constituindo-se por diferentes discursos e se subjetivando por diferentes experiências, Mantoan (2011, p. 37) destaca que “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”.

Outrossim, Orrú (2017) retoma Deleuze (2004, p. 7 apud ORRÚ, 2017, p. 71) para exemplificar que “uma ilha não deixa de ser deserta, com efeito, ao ser habitada”, apontando para a fragilidade em se pensar que uma escola inclusiva se constitui apenas com a agregação das/os excluídas/os. Destarte, os labirintos investigativos nos levam aos encontros com memórias e narrativas que desenham uma “inclusão menor”, lançando-nos aos microespaços educativos e nos instigando a problematizar suas ações e as reverberações provocadas pela Educação Inclusiva.

4 PROCUSTO E NARCISO: TECENDO “INTERLOCUÇÕES” ENTRE A MITOLOGIA E O CORPO-MONSTRO

Juiz de Fora, 16 de dezembro de 2022

No dia 09 de agosto de 2021, durante uma entrevista ao programa Sem Censura da TV Brasil, Milton Ribeiro, então Ministro da Educação do governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), afirmou que as políticas de inclusão de nosso país criaram o ‘inclusivismo’. De acordo com Ribeiro (2021) “a criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela atrapalhava” (TV BRASIL, 2021).

Ao longo dessa entrevista, Milton Ribeiro também defendeu que as Universidades deveriam ser ocupadas por poucas pessoas, creditando ao ensino tecnicista um caráter de manutenção do mercado e uma possibilidade formativa para além do viés político e ideológico, os quais, em sua concepção, fomentam a educação atualmente.

Figure 8 - Charge, Nando Motta (2021)



Fonte: SINDEducação⁵⁴.

Dialogando com o representante da pasta do MEC, o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, reforça um discurso excludente, capacitista e elitista, indo na contramão dos avanços das pautas inclusivas.

⁵⁴ SINDEducação. Ministro da Educação não quer “inclusivismo”. Disponível em: <https://sineducacao.org/ministro-da-educacao-nao-quer-inclusivismo>. Acesso em: 19 fev. 2023.

Orrú (2022, p. 1043), ao problematizar as falas de Milton Ribeiro, ressalta que a ensinagem tecnicista, focada na formação de mão de obra qualificada, propicia o surgimento de sujeitos que executam atividades com total obediência, distanciando-se do exercício da problematização. A supervalorização desse processo de ensino que reflete o neoliberalismo rechaça a educação humanista e transforma o ser humano em mercadoria, transparecendo um ideal segregacionista presente no governo do ex-presidente Bolsonaro, que estimula o apartamento das pessoas que se encontram à margem, “na condição de menos favorecidas nos contextos social, econômico, político e educacional” (ORRÚ, 2022, p. 1043).

A Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 205, preconiza que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Comungando com a Constituição, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) apresenta como objetivo a garantia de acesso, participação e aprendizagem das/os alunas/os público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino na promoção da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; na disponibilização do atendimento educacional especializado; na continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; na oferta de formação para professoras/es e demais profissionais da educação referente à inclusão e ao atendimento educacional especializado; na construção de espaços acessíveis, propiciando acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; na efetivação de ações conjuntas entre as família e a comunidade escolar; e, na articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em conformidade com a PNEE (MEC/SEESP, 2008), é direito de todas/os estudantes estarem juntas/os, vivenciando o processo escolar, sem nenhum tipo de discriminação. A educação especial na perspectiva inclusiva concebe igualdade e diferença como princípios inseparáveis que, juntos, avançam na construção de uma relação de equidade. Assim, a educação inclusiva não se limita ao atendimento específico de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, ela se amplia às discussões sobre as diferenças, constituindo-se como um paradigma educacional pautado na concepção dos direitos humanos.

Todavia, o Decreto nº 10.502/2020 constitui um retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, construída pelos movimentos sociais pró-inclusão (BRASIL, 2008), ao desvincular a inclusão das escolas comuns e ao propor a retomada das escolas especiais, privando a construção de um ensino que seja pensado para todas as pessoas.

Mesmo apresentando em seu texto o desejo pela permanência da/o estudante público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, a PNEE (MEC/SEMESP, 2020) legitima e incentiva os processos de segregação, selecionando e excluindo as crianças que não correspondem aos padrões da normalidade, de ambientes comuns de aprendizagem e as realocando em escolas e/ou classes especiais.

Segundo Carolline Septimio, Leticia Carneiro da Conceição e Vanessa Goes Denardi (2021, p. 255), a PNEE (MEC/SEMESP, 2020) alicerça sua defesa em prol da exclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial do convívio da classe comum, diante de questionamentos sobre a qualidade das escolas regulares. De acordo com as autoras, ao separar “aquilo que está fora daquilo que está dentro da ‘normalidade’” (SEPTIMIO; CONCEIÇÃO; DENARDI, 2021, p. 255), a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, não propõe um investimento e ampliação de recursos para a melhoria do cenário educacional, mas, em contrapartida, evidencia e culpabiliza o indivíduo por sua diferença.

Os debates no campo da inclusão não se restringem a pensar, especificamente, no ser que carrega os estigmas da deficiência e no Atendimento Educacional Especializado às/aos alunas/os público-alvo da Educação Especial, mas se ramifica para contextos plurais, desenhando caminhos que atravessam as/os diferentes sujeitos que habitam o espaço escolar.

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2012, p. 9 apud SEPTIMIO; CONCEIÇÃO; DENARDI, 2021, p. 255).

Pautando-nos no modelo social da deficiência, vislumbramos que a PNEE (MEC/SEMESP, 2020) apresenta um caráter excludente ao propor a retomada das escolas e classes especiais a partir das características das/os estudantes, potencializando, dessa forma, o modelo médico e invisibilizando a deficiência das instituições de ensino e de toda a sociedade. Tais práticas discursivas, como a institucionalização do Decreto 10.502/2020 e os enunciados de Milton Ribeiro, contribuem para a construção de uma perspectiva segregacionista, pautada no capacitismo.

Conforme Jaíma Pinheiro de Oliveira (2022, p. 12) o “capacitismo pode ser entendido como ações, expressões e experiências que implicam exclusão, discriminação e negação de direito às pessoas com deficiência”. Seria, assim, segundo com Sidney Andrade (2015, apud

OLIVEIRA, 2022, p. 12) “uma força invisível capaz de tolher sonhos de uma criança, porque ela pensa que algo nela ou no corpo dela não está de acordo com o que a sociedade espera ou considera como normalidade”. As percepções e ações de discriminação, que alicerçam o capacitismo, são construídas social e discursivamente, instaurando o sentido/significado de incapacidade e colocando as pessoas com deficiência em uma relação de desigualdade diante das demais pessoas que não possuem deficiência.

Traçando uma cartografia da inclusão, que busque visitar os territórios que forjam a história e os discursos sobre as pessoas com deficiência, deparamo-nos com quatro modelos que nos auxiliam na compreensão do conceito de capacitismo e na incessante luta por direitos das/pelas pessoas com deficiência. O primeiro modelo, que se restringia aos aspectos morais e/ou religioso, era presente nas civilizações antigas, onde as pessoas com deficiência vivenciavam três aspectos comuns: o misticismo, o abandono e o extermínio. A associação ao pecado, a necessidade de deslocamento dos povos nômades e o culto à perfeição do corpo, na antiguidade clássica, propiciaram a eliminação e a exclusão de sujeitos que não correspondiam as normas (OLIVEIRA, 2022).

Oliveira (2022) salienta que a crença de que a deficiência poderia ser uma punição por pecados cometidos, carecia de um rito de purificação que era encontrado nas chamas da inquisição. Essa prática de extermínio direcionada para as pessoas com deficiência, vistas como monstros e como pecadoras, se cessaram apenas com as Cruzadas, quando os soldados, que lutavam “em nome de Deus”, voltaram das batalhas cegos e mutilados. Nesse momento histórico, as pessoas com deficiência continuaram a sofrer com a segregação e com a exclusão, porém passaram a existir ações de acolhimento que foram incisivas para a redução de maus-tratos e torturas, potencializando e ampliando a criação de instituições filantrópicas.

No século XVIII, a Revolução Industrial impulsionou a investigação na área da saúde, envolvendo pesquisas no campo da higienização, das condições habitacionais e da alimentação. As recorrentes mortes de operárias/os alavancaram o empreendimento nos estudos médicos, originando a classificação e a categorização de novas doenças, como também a patologização da deficiência. Frente a esse modelo médico ou biomédico, a deficiência era associada a um fenômeno biológico, ocasionado por uma lesão e/ou doença, que promoveria danos ao sujeito.

Essa concepção médica incumbia ao corpo deficiente o compromisso de vivenciar intervenções específicas e processos de reabilitação para reduzir sua desvantagem social. Le Breton (2007) ao evidenciar as etiquetas de uso do corpo que se encontram presentes na vida social e que regem as interações, descreve o “corpo despercebido”. Em conformidade com o autor, “o corpo deve passar despercebido, fundir-se nos códigos e cada ator deve poder

encontrar no outro, como num espelho, as próprias atitudes e a imagem que não o surpreende nem o atemoriza” (LE BRETON, 2007, p. 74). À vista disso, a imagem daquela/e que transgride as regras de interação, daquela/e que tem uma deficiência observável, suscita o desconforto, a inquietação e a extirpação.

Segundo Nogueira, Oliveira e Sá (2009, p. 125) “triste era a sorte daquele que não coubesse no leito de Procusto. A mutilação ou o suplício, era o seu castigo”. Pablo Young (2018) nos diz que o mito de Procusto tornou-se sinônimo de uniformidade e um símbolo de intolerância às diferenças.

Procusto, na mitologia grega, ou Procrustes, literalmente "extirpador", também chamado de Damastes (“controlador”), filho de Poseidon, foi incumbido de uma pousada em Ática (região no sul da Grécia). Caracterizado por seu comportamento gentil, solícito e afetuoso com os viajantes, aos quais oferecia hospedagem em sua casa. Uma vez nela, ele os convidava para descansar em sua cama de ferro e, enquanto dormiam, ele os amordaçava e os amarrava nos quatro cantos da cama para verificar se cabiam na mesma. Se o viajante fosse mais alto que a cama, lhe cortava as extremidades inferiores ou superiores (pés, braços, cabeça). Caso contrário, ele iria esticar as pernas, a golpes de martelo, até que esteja na altura da cama (YOUNG, 2018, p. 943, tradução nossa)⁵⁵.

A lenda de Procusto foi explorada por inúmeras/os autoras/es que o descreveram de diferentes maneiras. Em alguns contos encontramos o personagem como “um salteador de estradas [...] que julgava quem poderia fazer a travessia” (NOGUEIRA; OLIVEIRA; SÁ, 2009, p. 124), não obstante, conforme Fabiana Wanderley de S. Moreira (1998, p. 39), Procusto, na mitologia grega, era visto como um bandido “que, mesmo oferecendo sua hospitalidade aos viajantes, atuava ‘esticando-os’ e ‘cortando-os’, ou seja, enquadrando-os e normalizando-os”.

Rosângela Angelin e Liane Marli Schäfer Lucca (2020), retomando, também, ao mito grego, ressalta que Procusto estava convencido de que sua cama de ferro era a medida ideal das pessoas, legitimando seu desejo de extirpar as diferenças, como nos mostra Young (2018). Assim, mesmo com distintas versões, defrontamos com um Procusto que busca a normalização, a uniformização e por um padrão supostamente ideal de ser humano.

⁵⁵ Procusto, en la mitología griega, o Procrustes, literalmente “estirador”, también llamado Damastes (“controlador”), hijo de Poseidón, fue encargado de una posada en Ática (región al sur de Grecia). Se caracterizó por su comportamiento amable, complaciente y afectuoso hacia los viajeros, a quienes les ofrecía hospedaje en su casa. Una vez en ella, los invitaba a descansar en su lecho de hierro y, mientras dormían, los amordazaba y amarraba en las cuatro esquinas de la cama para verificar si se ajustaban a la misma. Si el viajante poseía una estatura mayor que el lecho, le cortaba las extremidades inferiores o superiores (pies, brazos, cabeza). De lo contrario, le estiraba las piernas a martillazos hasta quedar a la altura del lecho (YOUNG, 2018, p. 943).

Figure 9 - Teseu e Procusto - ânfora ática de figuras vermelhas (470 a.C) pintada por Alchemachus, encontrada em Nola/Itália



Fonte: Pablo Young, 2018⁵⁶.

Igual ao leito de Procusto, tem sido constante na humanidade o senso de julgamento e, consequentemente, de violência. Ana Paula Barbosa Fohrmann e Thiago da Costa Sá Angélica (2014, p. 9) destacam que “ao longo da história, o tratamento dispensado pela sociedade às pessoas com deficiência passou por momentos de extrema intolerância e discriminação, resultando, em muitos casos, na marginalização desses indivíduos”.

Entre os anos de 1840 a 1970 eram populares os espetáculos nos ‘Circos dos Horrores’, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesses espaços, denominados “Freak Show”, eram exibidas/os as atrizes e os atores com deficiência, reafirmando o tratamento histórico dado as pessoas que se destoavam dos padrões de normalidade, sendo tomadas como monstros.

Bianca Reitmann Pagliarin (2017) retoma a Idade Média para dissertar sobre a prática de exposição da deficiência em eventos de entretenimento, destacando que o seu surgimento foi pautado na imagem do “bobo da corte” que era designado para promover divertimento à

⁵⁶ YOUNG, Pablo. Síndrome de Procusto en la Medicina. Carta al editor. Revista Médica. Chile 2018; 146: 942-946.

nobreza em festas. Com o renascimento houveram ascensões no campo da cultura e das ciências, ampliando os saberes médicos que, mesmo patologizando a deficiência, articulava formas de reabilitação dessas pessoas. No entanto, foi nesse período, no século XIX, que o “Circo dos Horrores” se popularizou.

Jean-Jacques Coutrine (2013, p. 87) destaca que “os tratados de monstro, prodígios e maravilhas da natureza, que registram formas longínquas de curiosidade, trazem assim à memória a existência, desde a época mais remota, um espetáculo e um comércio episódico da monstruosidade”. Em conformidade com Coutrine (2013, 103), a tradição popular de exibição das pessoas com deficiência física evocava o sentimento de superação, apresentando “uma imagem incompleta do corpo que é imediatamente seguida de uma integridade corporal reencontrada”.

Em 1562, escreve Ambroise Paré, um homem sem braços, entretanto forte e robusto, se apresentava em Paris, “o qual fazia quase todas as ações que um outro podia fazer com suas mãos, a saber: com seu pequenino ombro e a cabeça, investia um machado contra um pedaço de madeira tão forte quanto outro homem podia fazê-lo com seus braços (COUTRINE, 2013, p. 91).

Coutrine (2013) frisa que as tarefas de vida diária como se alimentar, se hidratar, se locomover e se higienizar eram associadas a obstáculos a serem superados pelos monstros, para recolocá-los no estatuto de indivíduo e para garantir sua integração nos rituais sociais. Retomando Le Breton (2007) entendemos que a diferença gera contestação e chama a atenção para a fragilidade da condição humana, criando desordem e mal-estar, ao evidenciar o espelho disforme que reflete a indefinição do corpo-monstro.

Ele nem é doente nem é saudável, nem morto, nem completamente vivo, nem fora da sociedade, nem dentro dela etc. Sua humanidade não é posta em questão e, no entanto, ele transgride a ideia habitual de humano. A ambivalência que a sociedade mantém a seu respeito é uma espécie de réplica à ambiguidade da situação, a seu caráter durável e intocável (LE BRETON, 2007, p. 75-76).

Frente às incertezas do corpo-monstro, do ser desigual, retomamos a cama de Procusto e vislumbramos o cotidiano escolar que, de igual maneira, enxerga a deficiência e não o sujeito. Apesar de termos avançado nas discussões, nas lutas políticas e no exercício dos direitos civis, ainda encontramos barreiras que dificultam e, que muitas vezes, impedem o acesso à saúde, à educação, ao trabalho, ao lazer, ao transporte e à tantas outras possibilidades.

Ao retomarmos a fala do ex-ministro da Educação Milton Ribeiro e às expectativas assumidas pelo Decreto nº 10.502/2020, que propunham retirar a obrigatoriedade da escolarização de alunas/os com deficiência em instituições regulares de ensino, dando às famílias o direito de escolha sobre a matrícula de suas/seus filhas/os e, concomitantemente a responsabilidade por esse corpo-monstro, entendemos como as diferenças são constituídas em um campo de negociações e disputas, consensos e dissensos, sempre em tensionamento, incluindo aí a escola, ou seja, como, para além da macropolítica, esses processos são vividos no cotidiano da vida na instituição, que determinam e legitimam os discursos que enquadram aquelas/es que “atrapalham”.

Angelin e Lucca (2020, p. 112) enfatizam que para além da institucionalização de uma legislação que contemple a inclusão e oriente suas coordenadas no Brasil, precisamos destruir as barreiras de aceitação, aplicabilidade e reconhecimento que habitam nossos microespaços de atuação, ressaltando que “entre a redação da lei e a execução de suas diretrizes, existe uma considerável distância”.

Nogueira, Oliveira e Sá (2009, p. 125) salientam que “existe, instalada em cada sala de aula, uma cama de Procusto onde delicadamente, deitamos nosso aluno, dando-lhe o temível ou afável julgamento: ‘Este serve! Este não serve!’”. À face do exposto, pensar na inclusão de pessoas que não cabem no leito de Procusto implica a sensibilização do olhar e da escuta, requer “deixar-nos para ver o outro” (LOPES, 2007, p. 131, tradução nossa)⁵⁷, requer travessias que estimulem o borbulhar das diferenças.

O mecanismo de exclusão se faz presente no cotidiano escolar e nos mais diversos espaços em forma de barreiras, que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, são entaves que impossibilitam a participação social de qualquer pessoa ao exercício de seus direitos. Assim, a exclusão age no impedimento à acessibilidade arquitetônica, cultural e tecnológica, à locomoção livre e sem obstáculos, à comunicação e às informações.

Oliveira (2022) destaca a importância de um olhar sensível para a escolha do planejamento, dos métodos, das avaliações e da didática que selecionamos, atentando-nos para a necessidade de contemplar a diversidade das/os diferentes estudantes. Distanciando-se do modelo médico que compreende “a deficiência se baseando apenas em códigos de identificação ou classificação das doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas” (OLIVEIRA, 2022, p. 19), a autora nos instiga a pensar por outro viés. Pois, quando

⁵⁷ “Salir de nosotros mismos para ver el outro” (LOPES, 2007, p. 131).

entendemos a deficiência como uma disfunção do sujeito, pautamos todos os atendimentos, entre eles o educacional, por uma perspectiva terapêutica, que busca integrar os sujeitos a sociedade, mas que inviabiliza a inclusão.

Por esse ângulo, “a inclusão funciona de maneira diretamente oposta à “integração”, já que não defende a necessidade de adaptação das pessoas com deficiência ao meio social, mas prevê que o próprio meio social se adapte a essas pessoas” (FOHRMANN; ANGÉLICA, 2014, p. 20). Assim, deparamo-nos com o modelo social, que em contrapartida ao modelo médico ou biomédico, desloca para a sociedade a responsabilidade por dar respostas às barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Ao exigir os direitos civis para todas/os, o modelo social, que se originou dos movimentos protagonizados por pessoas com deficiência, provocou a ação política, garantindo avanços legais como a própria mudança da concepção de deficiência.

Mais adiante, na década de 2000, surgiu o modelo biopsicossocial ou interacionista, a partir da Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF, que observa elementos corporais e sociais para definir hábitos e estágios saudáveis, desviando-se, assim, do modelo médico que enxergava a deficiência como lesão. Dessarte, essa nova perspectiva englobava os aspectos psicológicos, funcionais, sociais e ambientais, propondo um olhar para o todo e apresentando um diálogo entre os modelos médico e social.

Retomando Angelin e Lucca (2020) percebemos que embora tenhamos o modelo social e o modelo interacionista, juntamente com discursos e políticas que contemplem a inclusão, as diferenças continuam sendo compreendidas como características negativas que atravessam os padrões e confrontam as identidades entendidas como normais. Mesmo compreendendo a existência de ambas - identidade e diferença - como algo intrínseco, o “outro”, o diferente, que não se enquadra nos modelos hegemônicos e que não cabe na cama de Procusto, permanece marginalizado.

Angelin e Lucca (2020, p. 114) enveredam pelos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2013) para problematizar as relações de poder que impõem disputas identitárias. Essas relações, que são discursivas, atropelam todas as pessoas, entre elas as pessoas com deficiência, promovendo diferenciação, classificação e orquestrando o jogo dos incluídos e dos excluídos. Assim, somos apresentadas/os a uma sociedade que é dividida entre aquelas/es chamadas/os de “nós”, que possuem uma identidade, e “eles/as”, o outro, o monstro, que carregam estigmas e preconceitos por serem diferentes dos padrões identitários considerados normais.

Conforme Nilson Tadeu Reis Campos Silva (2010, p. 105), a recusa por enxergar as pessoas com deficiência resulta da “Síndrome de Narciso que acomete o Estado e a sociedade”, implicando na discriminação e na exclusão daquelas/es que se diferenciam do reflexo ideal.

Ribeiro (2014) ao navegar pelos “devaneios diante do reflexo das águas”, no Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade, aponta, tomada por Chevalier e Gheerbrant (1982, p. 466), que “a água serve de espelho, mas um espelho aberto às profundezas do eu: o reflexo do eu que se vê trai uma tendência para a idealização” e que frente à sua imagem refletida nas águas, Narciso sente a continuidade de sua beleza.

Figure 10 - Narciso. Óleo sobre tela (110 x 92cm) de Michelangelo Merisi – Caravaggio, 1599.
Localização: Galeria Nacional de Arte Antiga, Roma (Itália)



Fonte: Liege Monique Silva; Karinine Oliveira Porpino, 2013⁵⁸.

Paulo Sérgio Vasconcellos (1998), ao escrever sobre os mitos gregos, nos seduz a conhecer a história de Narciso, um jovem caçador de extraordinária beleza, filho da ninfa Liríope e do deus do rio Cefiso, que teve profetizada, pelo adivinho Tirésias, uma longa vida, caso não chegasse a se conhecer. O encanto de Narciso o acompanhou durante todo o seu crescimento, conquistando olhares e sentimentos entre mulheres, homens e ninfas que cobiçavam o seu amor, como Eco, que ao se deparar com tamanha perfeição, se apaixonou e se

⁵⁸ SILVA, Liege Monique; PORPINO, Karinine Oliveira. MÍRON, APOLO E NARCISO: REFLEXÕES SOBRE O CORPO E A BELEZA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. In: Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACEI e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICEI. Brasília, Distrito Federal, 2013.

pôs a persegui-lo. Todavia, o rapaz que era indiferente aos cortejos de suas/seus pretendentes, desprezou a afeição de Eco, uma ninfa que ao ser castigada por Hera foi destinada a repetir eternamente os sons pronunciados por outras pessoas. Sendo repelida, Eco definhou até que sua carne desaparecesse, restando-lhe apenas a sua voz e os seus ossos que se transformaram em pedras. Arrogada pelas/os admiradoras/es entristecidas/os com o desapareço de Narciso, a deusa Nêmesis puniu o caçador por seu egoísmo, fazendo com que este, ao observar o reflexo de seu rosto nas águas de uma fonte límpida, apaixonou-se pela própria imagem. Ao conhecer-se, Narciso ficou fascinado e permaneceu imóvel contemplando seus próprios olhos e seus cabelos, sua face, seu pescoço, seus lábios e o desenho de seu rosto. Apaixonou-se por si mesmo e seguindo o exemplo de Eco, esmoreceu sem fome, sem sede e sem sono. Ao despedir-se de seu amado, refletido nas águas, com o pronunciamento da palavra “Adeus”, Narciso deitou-se sobre as folhas, fechou os seus olhos e após escutar o “Adeus” repetido por Eco, entregou-se à morte.

Ao navegarmos pela alegoria de Narciso atracamos em portos que nos falam sobre reflexos, beleza, desejo e desprezo. Gaston Bachelard (1989, p. 28) nos diz que “perto do riacho, em seus reflexos, o mundo tende à beleza”, mas questiono-me sobre qual beleza contemplamos e sobre qual reflexo nos pautamos. Orrú (2020) nos alude, que “tal qual Narciso, a sociedade contemporânea supervaloriza a imagem e a usa para o controle social e econômico. Pela imagem ela determina o processo de desrealização e aniquila a identidade do sujeito” (ORRÚ, 2020, p. 32-33), estabelecendo as regras sociais que definem os processos de subjetivação.

O narcisismo social se revela cotidianamente por meio da mídia, pela admiração exagerada que produz no sujeito coletivo, a renúncia de sua identidade. Essa renúncia se inicia no sujeito que aos poucos se expropria daquilo que lhe é subjetivo, que o torna único e singular, que mais o aproxima de Ser humano, ou seja, ele se afasta e rechaça a diferença, qualidade própria da espécie humana, sua principal e, verdadeiramente, única identidade. Ser notavelmente singular passa a ser algo indesejado. Logo, o desejo de compor um retrato coletivo em que o sujeito possa ser aquilo que diz ser em conexão com o que presumem que ele seja, passa a ser seu desejo de consumo (ORRÚ, 2020, p. 33).

Em suma, o narcisismo social surge como um castigo da deusa Nêmesis que nos leva a “admiração exagerada” de uma imagem coletiva construída discursivamente e que nos faz renunciar a nossa própria identidade. Assim, deparamo-nos com um espelho que nos classifica, limita e nos distorce, um espelho que impõe um padrão de identidade e que rechaça todas as demais imagens, todas as diferenças.

Segundo Orrú (2020), para Bachelard (1989), o espelho detinha a missão de aprisionar uma imagem inalcançável, um reflexo idealizado e distorcido da realidade. Em

contrapartida, a fonte, a água, seria um caminho aberto, por onde Narciso sentia a incompletude de sua beleza e participava do espetáculo de sua construção e movimento. Por outro viés, Ribeiro (2014) retoma Chevalier e Gheerbrant (1982, p. 466) para descrever os espelhos de vidro, que de acordo com os autores, mesmo propiciando imagens estáveis, poderiam tornar-se vivos ao naturalizarem os movimentos das águas e ao explorarem a imaginação. Assim, para além da função de refletir, os espelhos nos convidam a participar da imagem, junto dos rios e das fontes, e, conseqüentemente, transformá-la.

Deparamos, dessa forma, como o desejo por uma transformação que reflita e exponha outros corpos possíveis. Mas, para tanto, precisamos ouvir o “ronco surdo da batalha” (FOUCAULT, 1996, p. 269), o ronco surdo das diferenças, que segundo Foucault (1996) devem impulsionar estudos sobre o poder de normalização e sobre a formação do saber na sociedade moderna. Destruindo-se, assim, os “encarceramentos”, as prisões dos corpos, que enquadram e instituem os padrões de identidade e de beleza, como os discursos que demarcam os seres que “atrapalham”, a cama de Procusto e o reflexo de Narciso. Disponhamo-nos, assim, à escuta!

4.1 O RONCO SURDO DAS DIFERENÇAS

Termino aqui com este texto anônimo. Estamos agora muito longe do país dos suplícios, das rodas, dos patíbulos, das forcas, dos pelourinhos; estamos muito longe também daquele sonho que, cinqüenta anos antes, alimentavam os reformadores: a cidade das punições, onde mil pequenos teatros levariam à cena constantemente a representação multicolor da justiça e onde os castigos cuidadosamente encenados sobre cada falsos decorativos constituiriam a quermesse permanente do Código. A cidade carcerária, com sua “geopolítica” imaginária, obedece a princípios totalmente diferentes. O texto de *La Phalange* lembra alguns desses princípios mais importantes: que no coração da cidade e como que para mantê-la há, não o “centro do poder”, não um núcleo de forças, mas uma rede múltipla de elementos diversos — muros, espaço, instituição, regras, discursos; que o modelo da cidade carcerária não é então o corpo do rei, com os poderes que dele emanam, nem tampouco a reunião contratual das vontades de onde nasceria um corpo ao mesmo tempo individual e coletivo, mas uma repartição estratégica de elementos de diferentes naturezas e níveis. Que a prisão não é filha das leis nem dos códigos, nem do aparelho judiciário; que não está subordinada ao tribunal como instrumento dócil e inadequado das sentenças que aquele exara e dos efeitos que queria obter; que é o tribunal que, em relação a ela, é externo e subordinado. Que, na posição central que ocupa, ela não está sozinha, mas ligada a toda uma série de outros dispositivos “carcerários”, aparentemente bem diversos — pois se destinam a aliviar, a curar, a socorrer — mas que tendem todos como ela a exercer um poder de normalização. Que aquilo sobre o qual se aplicam esses dispositivos não são as transgressões em relação a uma lei “central”, mas em torno do aparelho de produção — o “comércio” e a “indústria” —, toda uma multiplicidade de ilegalidades, com sua diversidade de natureza e de origem, seu papel específico no lucro, e o destino diferente que lhes é dado pelos mecanismos

punitivos. E que finalmente o que preside a todos esses mecanismos não é o funcionamento unitário de um aparelho ou de uma instituição, mas a necessidade de um combate e as regras de uma estratégia. Que, conseqüentemente, as noções de instituição de repressão, de eliminação, de exclusão, de marginalização, não são adequadas para descrever, no próprio centro da cidade carcerária, a formação das atenuações insidiosas, das maldades pouco confessáveis, das pequenas espertezas, dos procedimentos calculados, das técnicas, das “ciências” enfim que permitem a fabricação do indivíduo disciplinar. Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia, temos que ouvir o ronco surdo da batalha (FOUCAULT, 1996, p. 269).

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1996, p. 296) adentrou os muros das instituições de controle para problematizar as práticas “de repressão, de eliminação, de exclusão e de marginalização, que permitem a fabricação do indivíduo disciplinar”, alertando-nos para a necessidade da escuta do “ronco surdo da batalha”. O desejo por evidenciar os corpos que escapam aos dispositivos de “encarceramento” é um convite aos movimentos de resistência, impulsionando-nos na busca por estratégias que demarcam espaços de lutas e que nos mostrem (des)caminhos.

Em vista disso, ao aplicarmos um questionário, abordando as discussões sobre a inclusão nos microespaços de atuação, buscávamos entender como a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado reverberavam na constituição dos sujeitos que vivenciam as políticas públicas de inclusão nesses locais, traçando, para esse fim, uma cartografia da inclusão que mapeasse histórias de vidas nas fissuras e nos entre-caminhos.

Dessa forma, após a análise das 67 (sessenta e sete) devolutivas, encontramos 12 (doze) potenciais correspondentes - 06 (seis) profissionais da educação locais/os na Escola Estadual Inácio Passos (01 Professor/a da Educação Básica/PEB – Disciplina Letras português, 01 Supervisor/a - Supervisão Pedagógica, 01 Professor/a de uso da biblioteca - PEUB, 01 PEB - Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), 01 PEB – Letras inglês, Letras português, Literatura e 01 PEB – Ciências), 02 (duas/dois) professoras/es da Escola Estadual Duque de Caxias (01 PEB – Intérprete de Libras e 01 PEB – Letras inglês) e 04 (quatro) docentes da Escola Estadual Maurício Zákha (01 PEB – Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos, 01 PEB – Matemática, 01 PEB – Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA) e 01 PEB – Letras português, Literatura).

Visando resguardar o sigilo da pesquisa e de nossas/os interlocutoras/es, as/os participantes ganharam nomes fictícios, inspirados nos heterônimos de Fernando Pessoa, sendo elas/es: *Alexander Search*, *Charles Robert Anon*, *Jean Seul*, *Vicente Guedes*,

Ricardo Reis, Raphael Baldaya, Álvaro de Campos, Alberto Caeiro, António Mora, Carlos Otto, Bernardo Soares e Faustino Antunes. Essas/es profissionais, que atuavam no momento da pesquisa na Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, exaltaram suas vozes e expuseram suas trajetórias, como também se dispuseram *Maria José, Olga Baker e Líli*, nos fazendo ouvir o “ronco surdo das diferenças” e nos atraindo aos encontros epistolares, às partilhas e às narrativas.

Ao visualizarmos Foucault (1996) para além da imagem cristalizada de um teórico do poder, acessamos em *Vigiar e Punir* um pensamento que amplia a discussão do poder disciplinar, adentrando no campo do saber e do discurso. Quando Foucault (1996, p. 269) retoma o texto de “*La Phalange*” para evidenciar a descentralização do poder e apresentar as redes de sua manutenção, o autor marca a construção discursiva de um corpo que concomitantemente é individual e coletivo, nos inquietando a identificar os mecanismos de normalização que visam “aliviar, curar e socorrer”. Consequentemente, quando nos propomos a navegar pelos discursos, tanto no âmbito da inclusão maior como nos microespaços da inclusão menor, entendendo o “discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento” (VEIGANETO; LOPES, 2007, p. 958), percebemos os emaranhados das redes discursivas que imprimem os regimes de verdade.

Como efeito, a escolha, que é também um atravessamento, por escutar o ronco surdo das batalhas, envolve e afeta nossos sentidos, nossa audição, nosso olhar, nosso toque, nossas sensações, nossas relações, nossa docência e nossa forma de ser e estar na pesquisa. É um exercício de pular da ponte entre o vazio, o silêncio e o vácuo, buscando, neste não-lugar, “neste lugar silencioso”, como destaca Corazza (2002), encontrar o diferente.

Desta maneira, a análise do material empírico é forjada por novas práticas e caminhos investigativos, em um constante movimento de “*artistar*” (CORAZZA, 2002, p. 125). É um processo de entrelaçamento que nos encoraja às interlocuções e às trocas, evidenciando as diferenças que se fazem escutar em cada sussurro e grito.

Em trabalho anterior, discuti sobre os assombrados pontos de bifurcação, que nos confundem e nos assustam frente a indecisão de qual caminho tomar. Guiada por Cohen (2000), enfatizava o surgimento do monstro nas encruzilhadas metafóricas, visualizando-o, o corpo-monstro, como a corporificação de nossa cultura, de nossos discursos, fruto das verdades que circundam nossa sociedade e que cravam estacas no que lhe é diferente. Logo, nossos estudos buscam pela saída do labirinto, pelo abandono dos pontos de indecisão, visando problematizar

os discursos normalizadores que instauram a cama de Procusto e que provocam a morte de Narciso, nos propondo a conhecer nossas/os interlocutoras/es e a identificar as diferentes travessias por onde elas/es percorreram e fincaram seus esteios.

Assim, nos vemos defronte ao perfil de nossas/os correspondentes que se restringem, no campo da identidade de gênero, a uma amostra de 75% de mulheres cisgênero e de 25% de homens cisgênero. No tocante à autodeclaração étnico-racial, 41,66% das/os participantes se autodeclararam brancas/os, 33,33% pardas/os, 8% amarelas/os, 8% pretas/os e 8% preferiram não se classificar. Entre as/os 12 (doze) interlocutoras/es, não há pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação.

A faixa etária das/os correspondentes modaliza entre 25 a 59 anos, e o tempo de atuação em instituições de ensino transitam entre intervalos de menos de 01 ano até experiências profissionais acima de 31 anos, sendo que 8,33% das/os participantes da pesquisa possuem menos de 01 ano de serviço, 25% de 01 a 05 anos, 25% de 06 a 10 anos, 8,33% de 11 a 15 anos, 25% de 21 a 25 anos e 8,33% atuam em ambientes escolares em um período superior a 31 anos. No que concerne o nível de escolaridade, possuímos um exemplar de 8,33% profissionais graduadas/os; 58,33% pós-graduadas/os em Pós-graduações *lato sensu*, sendo 03 em Educação Especial e Inclusiva, 02 em Psicopedagogia e 01 em Metodologia do Estudo de Português; 16,66% mestradas/es em programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas áreas Crítica Literária e Memória Cultural (01) e Estudos Culturais: Língua Portuguesa e suas Literaturas (01); e, 16,66% mestradas/os do Programa de Pós-graduação em Educação (02).

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Irene Ferreira Coelho (2014) nos conduzem à escuta sensível, levando-nos ao diálogo com o que é subjetivo no processo de inclusão. Para além de reflexões sobre os direitos humanos e sobre as políticas de inclusão, é necessário conhecer os sujeitos que estão imbricados na construção de uma escola que seja realmente para todas/os. Assim, conhecer nossas/os alunas/os, como também nossas/os professoras/es e toda a comunidade escolar, é fundamental para que a inclusão seja significativa.

Dessarte, ao levarmos para o questionário e simultaneamente para a vigente análise a discussão sobre o compromisso do Estado em zelar e em promover uma educação pública que garanta o acesso gratuito a todas/os as/os crianças, adolescentes, jovens e adultos, sem nenhuma restrição, nos propomos a investigar os dispositivos legais que acolhem as diferenças e a mapear os (des)caminhos percorridos pelas pessoas que lutam diariamente pelo fim da exclusão. Tal proposta nos fez deparar com histórias que trama diferentes trajetórias e olhares, mas que se alinham nos fios da inclusão.

Por consequência, fomos adentrando nas memórias de nossas/os correspondentes e acessando suas perspectivas, como as de *Vicente Guedes* que concebe as políticas públicas, destinadas às práticas inclusivas na rede regular de ensino, como uma instância presente no cotidiano escolar, que visa garantir o acesso à educação e ao direito de um atendimento individualizado que contemple as necessidades específicas de cada estudante. Compartilhando desse entendimento, *Álvaro Campos* destaca que a inclusão é pautada no acolhimento de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguística.

Mesmo nos deparando com uma estatística favorável no que se refere ao conhecimento das políticas públicas e da legislação destinada às práticas inclusivas na rede regular de ensino (91,66% das/os sujeitos investigadas/os diz conhecê-las), encontramos interpretações divergentes, como as de *Alberto Caeiro* e *Carlos Otto* que creditam como ações inclusivas apenas a oferta de profissionais de apoio com formação específica e a implementação de salas de recursos multifuncionais, em consonância com o artigo 28, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146; e a óptica de *Jean Seul*, que embora comungue com a percepção de *Caeiro* e *Otto* ao conceber as/os profissionais de apoio, no âmbito educacional, como pilares da inclusão, distanciando-se do compromisso de ações coletivas que potencializem mudanças na comunidade escolar, amplia o seu entendimento referente a composição da área, equipe e funcionamento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, vislumbrando o objetivo do atendimento educacional especializado em concordância com as orientações da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, ressaltando a imagem das/os professoras/es de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), das/os tradutoras/es Intérprete de Libras (TILS) e das/os Guia-Intérpretes (GI), como também a atuação das/os professoras/es das Sala de Recursos Multifuncionais, marcando a importância de espaços e recursos pedagógicos adequados que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças.

Ante o exposto, *Alexander Search* evidencia que existe uma cisão entre a lei e a prática, destacando que as escolas apresentam necessidades urgentes, que são compreendidas, mas que burocraticamente não são atendidas. Indo ao encontro dessa narrativa, Orrú (2020, p. 129) salienta que “configura-se inclusão menor quando professores e aprendizes em seus espaços de aprendizagem constroem caminhos alternativos, democráticos, includentes, considerando as singularidades de cada um”. Seria um exercício de escuta que enuncia as vozes

antes silenciadas, fazendo com que as necessidades das escolas e de suas/seus aprendizes sejam atendidas.

A inclusão menor se distingue, nitidamente, das políticas maiores de inclusão, somente acatadas por medo do braço da lei. Seus protagonistas se diferenciam destes que não enxotam o preterido invisível apenas por causa da lei; não obstante, não produzem uma escuta sensível, não querem saber quais são suas perguntas e, sendo rudes, constroem pela força moral sem darem ouvidos às preferências do reprimido. Estes, silenciadores de vozes, distanciam-se do ato revolucionário consciente de fazer a diferença para transformar o mundo em um lugar melhor para todos viverem (ORRÚ, 2020, p. 129).

Assim, a inclusão menor “conecta o sujeito ao cenário histórico, político e social” (ORRÚ, 2020, p. 129), partindo da representatividade da inclusão maior para se constituir de uma maneira criativa, flexível e sensível nos novos territórios. *Charles Robert Anon*, compartilhando dessa perspectiva, descreve a abrangência das políticas públicas e as possibilidades de atuação implicadas a elas. Ao descrever os avanços no campo da Educação Inclusiva, em seu espaço de atuação, *Anon* destaca os processos de re-criação da inclusão que se deram pela escuta sensível, onde o movimento inclusivo culminou na adaptação do espaço físico e dos recursos didáticos-metodológicos, na formação do corpo docente e na construção coletiva de um atendimento diferenciado na sala de recursos multifuncionais e na sala regular.

No entanto, de acordo com nossas/os interlocutoras/es, mesmo com a oferta do Atendimento Educacional Especializado, com a parceria escola-famílias e com a promoção da acessibilidade no currículo e nos espaços físicos - construção e/ou adequação de rampas, adaptações de banheiros, alargamento de portas, sinalização visual, sonora e tátil -, seus *loci* de trabalho ainda não promovem todas as ações necessárias para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, apontando para a fragilidade no campo da formação inicial e continuada da comunidade escolar e para a necessidade de diálogos com outros setores sociais.

Entre as/os nossas/os correspondentes, 41,66% se sentem apta/os para atuar em turmas com alunas/os incluídas/os e/ou no AEE, mas sinalizam insegurança diante da ausência de momentos formativos e de espaços de troca com toda a comunidade escolar. As/os outras/os 58,33% ressaltaram a necessidade de experiência, da construção cotidiana de novos saberes e da busca por conhecimento e orientação, para que, junto de uma formação específica que considere a afetividade, a aprendizagem conjunta e o mapeamento de diferentes trajetórias, possamos promover a inclusão.

Maura Corcini Lopes (2007) evidencia que as discussões sobre a necessidade de adaptações curriculares é algo intrínseco aos processos de inclusão no país, sendo pautadas, quando existem, em formações rápidas de docentes. No entanto, esses pequenos espaços formativos não subsidiam uma sensação de segurança às/aos professoras/es, que se sentem pressionadas/os e acuadas/os ao mostrarem sua fragilidade diante de tais propostas inclusivas.

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Ana Paula Barbosa Cardoso (2014) nos sugestionam a pensar no significado de ser professor/a no contexto do século XXI, pensando nesse profissional que atraca em um porto dividido entre as práticas de transmissão e socialização do conhecimento. Abordadas/os por questões éticas, as/os professoras/es enredadas/os pela inclusão, assumem a Educação Inclusiva como uma forma de “reorganização da escola para atender às diversidades existentes, no que se refere aos ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldades, habilidades, motivação, em qualquer nível de ensino” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2014, p. 32).

O contato anterior com a temática da inclusão que se fez presente na trajetória de *Charles Robert Anon*, ao acompanhar, durante toda a sua vida, o trabalho de sua mãe na Apae e na luta contra a segregação e exclusão das pessoas com deficiência do contexto social e escolar, impulsionou sua formação fazendo-o aprofundar nos estudos na área da Educação Especial e Inclusiva e a protagonizar movimentos em prol das diferenças nas redes regulares de ensino.

Magalhães e Cardoso (2014) sinalizam que a formação docente alcança outra dimensão quando percorre as sensações de todo o corpo, acessando diferentes emoções e lembranças. Isto posto, entendemos que a docência vai além da exploração do saber cognitivo e conceitual, aventurando-se pelo que nos toca.

De um lado, temos uma demanda legal e uma política governamental que traça diretrizes e orientações para a implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras; e, também, experiências que buscam atestar a eficiência e apontam os limites de uma escola aberta para todos; de outro, estudantes com deficiência, suas famílias, seus professores, os gestores institucionais e muitos outros que significam esse processo e, ao fazê-lo, não acionam somente a racionalidade e a técnica, mas também as emoções, a intuição, o desejo (CERQUEIRA; COELHO, 2014, p. 216).

Cerqueira e Coelho (2014) nos falam sobre a dualidade encontrada nos processos escolares e formativos, que se ramificam para a esfera da emoção, fazendo com que nos doemos para tirar nossas/os aprendizes do lugar do não saber. Quando pensamos na fragilidade de nossa

formação e na insegurança de nossa atuação, trazemos para o debate um contexto escolar que negam a subjetividade.

Distanciando-nos de uma visão ingênua, entendemos que a inclusão educacional e a escuta sensível não resolverão todas as questões enfrentadas por nossas escolas e comunidade escolar, mas vislumbramos seu potencial revolucionário. Ao criar condições para que o olhar e a escuta sensível possam reverberar, a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado estimulam o desenvolvimento de habilidades nestas/es alunas/os, que foram silenciadas e/ou despercebidas nas salas de aula. Assim, a inclusão surge com o rompimento das barreiras que inviabilizava a existência das diferenças, dos corpos-monstros.

No que tange a discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado, foi unânime o reconhecimento de sua contribuição no processo de inclusão das/os estudantes público-alvo da educação especial e a importância das pontes firmadas com a comunidade escolar nos espaços de gestão, reuniões pedagógicas e demais possibilidades de diálogo. Destacou-se, nas falas de nossas/os interlocutoras/es, os avanços nos campos da autoestima, autoconfiança, socialização e pertencimento, como também nas áreas cognitivas e no desenvolvimento de suas potencialidades. *Álvaro Campos* destaca que assegurar condições de acesso ao currículo, por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e a equipamentos e sistemas de comunicação e informação, são ações decisivas para que a escola seja um lugar de desejo para todas as crianças.

Entrementes, *Alberto Caeiro* nos instiga a refletir sobre a exclusão presente no desejo de incluir.

Sinto que muitos alunos se sentem constrangidos em sair da sala para frequentar a sala de recursos e acredito nisso como uma forma de exclusão ainda maior. Acredito que deveria haver uma forma de capacitar os professores para lidar com esses alunos de forma mais eficiente dentro da própria sala de aula, sem ter que retirá-los para atendimento. Parece utopia mas para mim incluir seria isso (Alberto Caeiro, 2021, p. 12).

Antônio Mora salienta que é dever da escola atender e acolher todas/os estudantes, auxiliando as/os alunas/os, em seu processo de aprendizagem, na sala de recurso e na sala convencional, mas não consegue responder ao questionamento de *Alberto Caeiro*. Ao retomar o discurso de Milton Ribeiro, Orrú (2022, p. 1065) frisa que a todo momento as pessoas com deficiência são violentadas em sua “identidade singular e engavetadas pela diferença”. O enunciado, do então Ministro da Educação, de que 12% de nossas/os aprendizes são incapazes

de aprender e de conviver com seus pares, devido a inadequação das instituições regulares de ensino e a desqualificação da comunidade escolar, legitima um apartheid.

“Se somos todos diferentes, temos potenciais e dificuldades diferentes; aprendemos de modos diferentes; temos capacidades e habilidades diferentes; sentimos, percebemos e reagimos ao mundo e no mundo de formas diferentes” (ORRÚ, 2022, p. 1068), por que precisamos corresponder a estruturas de aprendizagem rígidas que excluem os seres que não cabem em seus enquadramentos? A negativa de Atendimento Educacional Especializado e/ou a exclusão das pessoas que despraticam as normas dos espaços escolares e sociais, não são a solução. É preciso romper com os discursos de normatização e buscar por um ensino que se distancie dos processos de classificação, seleção e aprisionamento, atuando com respeito e afeto.

Partindo do entendimento concebido de que o amor é ato voluntário, consciente e revolucionário a partir de indicadores de ações que transbordam ao reduto de pessoas de nossa ligação primária, a inclusão menor também é por ele, constituída e constituinte. Faz-se micropolítica quando se produz, com consciência e autonomia, a inclusão menor, e com esta re-inventa-se a revolução no viver diário (ORRÚ, 2020, p. 126).

Orrú (2020) retoma Paulo Freire (2007, p. 1 apud ORRÚ, 2020) para nos trazer a imagem de um intelectual que não teme a amorosidade. “E por amar o mundo e as pessoas, briga para que a justiça social se implante antes da caridade” (idem, p. 112). Levando-nos a problematizar o risco da desídia com o outro, ao negá-lo cuidado e amor.

Cerqueira e Coelho (2014, p. 225) destacam que “não se pratica inclusão sem nos abirmos para o outro, sem entendermos a riqueza que advém do saber escutar, sem prejudicar, sem discriminar, simplesmente escutar” e, ao resgatar a fala de seu pai, Gervásio Francisco Orrú, Orrú (2020, p. 112) nos sensibiliza com a afirmativa de que “onde há amor, o mal não entra”. Assim, somos interpeladas/os por formas de amor que revolucionam nossa forma de ser e estar no mundo, ressignificando nossa escuta, nosso olhar e nossa ação.

Entendemos, dessa maneira, a sensação de alegria experienciada por *António Mora* ao atuar como professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA) de uma criança com paralisia cerebral, que inicialmente se alimentava por sonda e que se locomovia com o auxílio de cadeira de rodas. Em seu conto, que nos fala de desafios como também de conquistas, presenciamos a história dessa criança que vai desabrochando, conseguindo pintar, desenhar, andar e comer de forma autônoma, tal como a história de envolvimento e de ‘amor’ firmada entre professor e aprendiz.

Pariforme, *Álvaro Campos* nos fala sobre o cuidado com o outro e sobre a potencialidade da inclusão menor. Ao relatar a reação de contentamento e surpresa de seu estudante, interpelado pela comunicação na língua brasileira de sinais, *Campos* evidencia a fragilidade de nosso sistema escolar, que por sustentar muitas barreiras, assusta ao incluir. De igual maneira, *Alberto Caeiro* relata sua busca por conhecimento e por aquisição de um novo idioma com o intuito de se comunicar com uma estudante surda.

Anos atrás trabalhei com uma aluna deficiente auditiva num curso de EJA. Era excelente aluna, tinha intérprete, mas eu sentia nela a necessidade de se comunicar diretamente comigo. Percebia o quanto ela se esforçava para que eu compreendesse sem a ajuda da intérprete. Comecei a ficar angustiada e procurei algumas coisas. Ela chorou muito no dia que conseguiu falar comigo e eu consegui responde-la em Libras. Foi só um “eu te compreendi e também gosto muito de você”, mas ela se emocionou por ver que eu havia entendido e respondido sozinho (CAEIRO, 2021, p. 14).

Ambos os fatos demarcam um ato de amor de uma escuta que se dispõe a criação de um novo conhecimento e de uma nova forma de interação. *Carlos Otto* evidencia esse contexto e percorre por novas fissuras ao relatar um episódio de construção coletiva, onde a aprendizagem de Libras, por todas/os as/os estudantes de uma classe – ouvintes e surdos -, resultou na apresentação, integralmente na Língua Brasileira de Sinais, de seminários sobre análise de textos literários. Tal-qualmente, *Alexander Search* narra sua trajetória na retomada do coral de surdos da Escola Estadual Inácio Passos, destacando sua aproximação com estudantes surdas/os da instituição de ensino, embalada pela música e pelos espaços de exposição da arte.

Vicente Guedes descreve sua experiência na preparação de conteúdos e avaliações adaptadas, destinada a um estudante com deficiência múltipla – visual e intelectual, como uma relação de cumplicidade que visa superar as deficiências do currículo e da sociedade. O processo de erros e acertos presentes na construção da aprendizagem, que compõem as ações de *Guedes*, encontra na atuação de *Raphael Baldaya*, igual objetivo. *Baldaya* relata a importância da diversificação dos procedimentos didáticos-metodológicos durante o planejamento de uma aula que vise contemplar todas as nuances, do contato, do visual e da imaginação.

O que visualizamos nesses relatos é a ramificação da inclusão menor que se apresenta, junto da inclusão maior, na garantia das leis e na aplicabilidade das políticas públicas e, se

alastra pelas práticas cotidianas que tomam iniciativas e criam estratégias que contemplam os espaços históricos, geográficos e sociais de cada sujeito, como é possível identificar na experiência de *Jean Seuf*:

Com o fechamento das escolas por conta da pandemia de Covid-19, o ensino remoto, no início, me apresentou algumas fragilidades: dificuldades de acesso à internet e problemas para a utilização dos recursos de tecnologia. Outra significativa barreira que logo ficou evidente era a dificuldade de comunicação com a aluna surda que trabalha e que utiliza somente a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pedir somente para realizar as atividades não fazia sentido, e muitas vezes as explicações por chamada de vídeo não eram tão claras, além de contarem com muitos imprevistos, como falha na conexão. Então decidi começar a gravar vídeos com as explicações das atividades e enviá-los via whatsApp. Contudo, mais um problema apareceu: os vídeos eram muito longos e acabavam sobrecarregando a memória do aparelho de celular. Isso fazia com que a aluna excluísse o vídeo, não tendo a possibilidade de revê-lo em caso de dúvidas. Porém me foi apresentado um aplicativo bem mais estável que tornou possível a gravação das aulas e a disponibilização do conteúdo para que a estudante pudesse ver e rever os vídeos na hora que precisar (SEUL, 2021, p. 14).

Lopes (2007, p. 27) nos fala que “o processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que as diversas vozes possam dizer de si”, chamando a atenção para a importância do “saber”. Saber os caminhos de aprendizagem de cada sujeito, saber como o conhecimento é conceituado e assimilado, saber como trabalhar com as diferentes pessoas. É necessário saber e querer acessar a história de vida de cada estudante, buscando mapear o conhecimento que essas/es possuem e que não são legitimados no currículo, do mesmo modo que precisamos escutar suas narrativas e adentrar em suas casas, para assim, construirmos, juntas/os, uma educação que acredite na capacidade dessas pessoas.

Com uma escuta sensível trabalhamos em diálogo com nossas/os alunas/os, acessando suas histórias, suas raízes e suas memórias, fazendo com o que estas/es se identifiquem enquanto estudantes e sintam-se pertencentes às escolas regulares. Cerqueira e Coelho (2014, p. 240) elucidam que “o mote da inclusão traz consigo a incerteza, o descompasso entre o perguntar e o responder (não existem receitas tampouco modelos a serem seguidos)”. Na inclusão não existe a figura do herói, como temos Teseu para o Minotauro e para o próprio Procusto, que sofreu os mesmos suplícios de seus hóspedes ao ser aprisionado em sua cama,

pelo guerreiro ateniense, tendo sua cabeça e pés cortados. Na inclusão existem espaços de escuta, de luta e de amor.

5 ENCONTROS EPISTOLARES

Belo Horizonte, 01 de março de 2023

Nos antigamentes, dom Verídico semeou casas e gentes em volta do botequim El Resorte, para que o botequim não se sentisse sozinho. Este causo aconteceu, dizem por aí, no povoado por ele nascido.

E dizem por aí que ali havia um tesouro, escondido na casa de um velhinho todo mequetrefi. Uma vez por mês, o velhinho, que estava nas últimas, se levantava da cama e ia receber a pensão.

Aproveitando a ausência, alguns ladrões, vindos de Montevidéu, invadiram a casa. Os ladrões buscaram e buscaram o tesouro em cada canto. A única coisa que encontraram foi um baú de madeira, coberto de trapos, num canto do porão. O tremendo cadeado que o defendia resistiu, invicto, ao ataque das gazuas. E assim, levaram o baú.

Quando finalmente conseguiram abri-lo, já longe dali, descobriram que o baú estava cheio de cartas. Eram as cartas de amor que o velhinho tinha recebido ao longo de sua longa vida. Os ladrões iam queimar as cartas. Discutiram. Finalmente, decidiram devolvê-las. Uma por uma. Uma por semana.

Desde então, ao meio-dia de cada segunda-feira, o velhinho se sentava no alto da colina. E lá esperava que aparecesse o carteiro no caminho. Mal via o cavalo, gordo de alforjes, entre as árvores, o velhinho desandava a correr. O carteiro, que já sabia, trazia sua carta nas mãos. E até São Pedro escutava as batidas daquele coração enlouquecido de alegria por receber palavras de mulher (GALEANO, 2002, p. 39).

As cartas carregam em si um potencial de sensações, de vivências e de expectativas que permite que o texto do Galeano alcance essa magia. Afetam tanto aquela/e que a escreve, como aquela/e que a lê, pois, as cartas navegam por memórias individuais e coletivas, e faz o passado, presente. Carta é saudade. Diz de saudade. “É saudade, porque a carta se guarda, dá para encher um baú com cartas” (LIMA; DIAS, 2019, p. 95). É saudade, porque é relação, é uma comunicação entre pares construída com o outro.

Carta é afeto, é marca, é identidade, é uma forma de enxergar, sentir, ouvir e estar no mundo. É a viagem que escolhi percorrer, na tentativa de me mostrar às/aos minhas/meus interlocutoras/es, às/aos minhas/meus alunas/os, à comunidade escolar. Na tessitura da vigente pesquisa, bordei e costurei os meus estudos com o auxílio das cartas que me atravessaram, “carta de saudade”, “carta de agradecimento” que falava de esperança, “letrarilhar”, “sinfonias de Beethoven”, “Artemísia”, entre tantas outras cartas que foram compondo o texto e o contexto. Assim, criei o hábito de nomear as cartas, sendo essa, uma carta de encontro, intitulada “encontros epistolares”, pois diz de fios, de histórias, de trocas e de (des)encontros.

É uma carta de/sobre encontro porque traz laços, porque cria travessias. A palavra encontro apresenta como significado a junção de pessoas ou coisas que se movem em vários sentidos, dirigindo-se ao mesmo porto. Encontro vem da colisão, do ato de ficar fortuitamente face a face com uma pessoa ou coisa, seria como a “confluência de dois ou mais cursos d’água” (MICHAELIS, online). Encontrar, por sua vez, vem do verbo descobrir, ação de achar, reaver, ver o outro e a si próprio.

Por esse viés, fomos levadas/os a problematizar os nossos encontros com os sujeitos da pesquisa, que narraram os seus descaminhos e os descaminhos da inclusão, retratando os espaços que atuam e ocupam, pensando nos espelhos que nos classificam, limitam e nos distorcem, impondo um padrão de identidade e que rechaçam todas as demais imagens, todas as diferenças. Mas, trazendo, também, no rastro de suas memórias os espelhos que refletem transformações e outras formas de existir.

Paramos assim para pensar em como a inclusão borbulha em cada escola, em cada ação, em cada vida. Como as políticas inclusivas reverberam em cada cotidiano? Como individualmente e coletivamente re-inventamos a inclusão? Como ela é tecida? Como as bifurcações podem potencializar o percurso por novas fendas e sendas? Como estruturar parcerias e ações conjuntas? Como repensar novos tempos e espaços? Como incluir sem receitas e sem o desejo de normalizar?

Os desafios são inúmeros e a emergência é instantânea. Mas, precisamos sentir a escola, sentir as questões, sentir as pessoas. Lima e Dias (2019, p. 88) ao problematizar a carta recebida de Leidiane Macambira, nos fala que “o sentir é um disparador para o pensamento, enquanto o explicar nos limita o olhar”. Ao propormo-nos sentir, fazemos o “gesto generoso de colocar o olhar do outro na mesma altura do nosso olhar”, imprimindo movimentos do pensamento.

De acordo com Foucault (1992) as cartas apresentam a função de impactar, marcar e instigar movimentos, tanto sobre aquela/e que a envia, como naquela/e que a recebe. “A carta nos oferece pistas acerca das linhas que constituem uma experiência e os processos de subjetivação” (LIMA; DIAS, 2019, p. 91). Lima e Dias (2019, p. 92) alteiam que “as cartas não são só uma forma de comunicação. Se fossem, já não seriam algo simples. Mas as cartas são algo muito mais complexos”, as cartas possuem o poder de gerar um espaço-tempo mágico, por onde elos são criados, por novos percursos, pelas travessias, nas trocas, no contato, nos encontros. As cartas são sempre de todas/os, pois ela “nunca é só de quem escreve, nem só de quem recebe” (idem).

Assim, adentramos nos encontros epistolares que corroboraram na tessitura de histórias, especificamente desta tese/experiência, sendo esses encontros pelas e com as cartas uma

estratégia metodológica que buscou evidenciar relações de afeto, propiciando uma ‘autoformação’ (MORAES, 2006) e os descaminhos da inclusão. Nesse processo de investigação e concomitantemente de escuta, as entrevistas narrativas on-line também surgiram como alternativa de navegação, sendo utilizada a plataforma *Google Meet* para diálogos síncronos. Visando problematizar a inclusão em macroespaços e em microespaços, pensando na sua reinvenção e no seu não-lugar, o “cardápio de perguntas” (FÉLIX, 2014) propunha uma conversa com e sobre as diferenças.

Em síntese, ao buscarmos encontrar a saída do labirinto, composto por tantas encruzilhadas e fendas, e aportar em um local seguro, distante das normatizações e das paixões por Narciso, símbolo da perfeição, imagem adequada às medidas da cama de Procusto, consentimos que as águas nos levassem até nossas/os interlocutoras/es, a fim de conhecer os torrões de terra nos quais se atracaram e visando a construção de canais de navegação que nos permitam delinear rotas mais seguras para uma inclusão comprometida com as diferenças. Chegamos, assim, aos encontros, às interlocuções. Tal qual uma navegante em rota conhecida, mas nunca banhada nas mesmas águas, busquei revisitar sujeitos que se tornaram, em minha trajetória escolar, referências importantes na consolidação do modelo de educação inclusiva socialmente referenciada.

Cezar Migliorin (2015) enfatiza que ao fazermos a opção pela escrita de cartas, estamos buscando por uma distância adequada aos diálogos que borbulham de reflexões provocadas com o outro. Escrever é um mergulho ao desconhecido, quando nos propomos à escrita, ação imersa por memórias, experiências e afetos, somos tomadas/os também pelo desejo criativo e pela vontade de comunicar, fazermo-nos presentes em outros espaços. No livro intitulado ‘Cartas sem respostas’ de Cezar Migliorin, deparamos com as impressões de Tunico Amancio (2015) que ressaltava como potencial dessa obra literária as possíveis suposições que cada leitor/a pode fazer diante das ausências dos retornos epistolares, que por indefinidas razões não aconteceram. Como as ‘cartas sem respostas’ de Migliorin, nossas correspondências também navegaram além-mar e não encontraram paradas, tendo como retorno um percentual de 25%. Assim, essa nova travessia se deu com a presença de *Vicente Guedes*, *Jean Seul*, *Faustino Antunes*, como também no encontro com *Olga Baker*, *Líli*, *Maria José* e *Luan Tadeu* que compuseram o ronco surdo das diferenças.

Isso posto, conforme já esgravatado neste trabalho, retomamos aos questionamentos-chaves: para quê e para quem opera a Educação Inclusiva? Para quem se destina as políticas de inclusão? E, em medida mais ampla, qual a função da Inclusão Escolar? As intervenções

propostas sob o véu da inclusão não são, essencialmente, ações que visam a adaptação dos corpos-monstros, corpos estes desviantes aos padrões estipulados, à normatização e integração? A inclusão carrega consigo a face perversa da exclusão uma vez que se traduz em estratégias disciplinares e de categorização entre o normal e o não normal - ou patológico. Pressuposto ilustrado, *María José* descreve o funcionamento da sala de recursos multifuncionais de sua instituição de ensino, apontando a divergência da macropolítica e das estratégias e condições de produção e atuação nos microespaços, ao exemplificar a retirada de estudantes da sala de aula, junto ao restante da turma, para o AEE:

O diretor me consultou sobre a possibilidade de frequentar o banheiro que fica na sala de recursos, visto que o banheiro destinado às/aos professoras/es foi transferido para o segundo andar, o que dificultaria o meu acesso. Então eu ia ao banheiro nessa sala e sempre via essas crianças todas lá, cada uma com suas professoras de apoio (MARIA JOSÉ, 2022, p. 2).

María José chama a atenção para a segregação presente no contexto escolar, que visando apenas corresponder as orientações legislativas matricula a/o estudante, mas não ressignifica o seu olhar e o seu fazer pedagógico. O cenário é indubitavelmente melhor do que os retrocessos propostos na PNEE de 2020, que customiza as salas especiais presentes no modelo já superado de Educação Especial, mas ainda assim é pautada em um modelo de sujeito e trajetória escolar linear. Quando nos negamos a olhar e a escutar nossas/os estudantes, professoras/es e toda a comunidade escolar, estamos assumindo um viés excludente, que invisibiliza as diferenças e as culpabiliza por suas deficiências. Assim, somos levadas/os a pensar no que efetivamente acontece no cotidiano escolar, na relação com a macro e micropolítica da inclusão, que é tecida por um jogo de poder, constituída de consensos e dissensos.

Não houve mudança em nada, até para mim que sou professora a exclusão persiste, ela continua. No último ano, o então gestor, me alocou como regente de uma turma no segundo andar e assim eu fiquei, durante três meses, atuando no segundo piso. Eu solicitei a mudança, pois era impossível subir e descer aquela rampa todos os dias, e recebi uma negativa como resposta pela direção e pela superintendência regional de ensino. A justificativa era de que o sistema não poderia ser alterado, mas eu não conseguia me locomover com autonomia por uma rampa íngreme, escorregadia e descoberta, precisava e contava com o auxílio de meus alunos (MARIA JOSÉ, 2022, p. 3).

A declaração de *María José* denuncia a exclusão presente no ambiente escolar, que distante do que é postulado nas políticas públicas, não busca conhecer as histórias e trajetórias de sua comunidade. Movendo-nos aos processos de desterritorialização, visualizamos a necessidade de abandono do território fixo da inclusão maior e a reconstrução e ressignificação de um território outro, fluído e singular, o território da inclusão menor.

Durante a entrevista narrativa on-line com *Líli*, que retrata a realidade de outro espaço formativo, nos foi apresentado um episódio de invisibilidade, onde a escola não se afetou pelas marcas e dores da estudante. As memórias da estudante no convida a retomada de nossos questionamentos sobre a constituição da inclusão, tanto no seu contexto maior, como nos microespaços.

Eu não consegui conversar, falar o que estava sentindo. Sentia muita dor e vontade de vomitar, era sempre assim no dia de menstruar, muita dor, mas não era cólica, era uma queimadura, algo forte, eu não sabia explicar. Eu deitava a cabeça no caderno e chorava de dor, suave, mas ninguém fazia nada, nem perguntavam, parecia que eu não estava ali (LILI, 2022, n/p).

As palavras de *Líli* me transportaram para lembranças e memórias distantes, fazendo-me atracar no ano de 2016. Simioni (2016, p. 183) destaca que a “memória cumpre uma importante função de verificação e controle da consistência e da coerência das operações históricas de um sistema”. Pela memória construímos as histórias que merecem ser lembradas e tantas outras que queríamos esquecer no presente, no hoje, mas que dão sentido às práticas futuras.

Lembro-me de buscar a estudante *Líli* para nosso Atendimento Educacional Especializado, que contrário as orientações descritas na legislação, acontecia no turno escolar, respeitando suas especificidades e necessidades. Nesse instante, faz-se necessário uma pausa para problematizar as tessituras da Educação Especial na perspectiva inclusiva que se afeta pelas trajetórias e navegações díspares de suas/seus estudantes. Os nossos encontros epistolares não visam trazer verdades e estabelecer ‘falsas inclusões’, mas objetivam tratar o que acontece em termos de aproximação e distanciamento do que se propõe como inclusão maior, pensar nos processos sem previsão e sem controle que se dão nos modos como a inclusão é praticada, é experienciada, a partir de certas relações de forças vividas na escola.

Restabelecendo a construção e a revisitação de nossa memória, que é individual e coletiva, por trazer rastros de descaminhos, solicitei que a professora regente chamasse a aluna para que juntas fossemos para a sala de recursos multifuncionais. Contudo *Líli* permanecia imóvel em sua cadeira, o diálogo com a docente não foi possível. Adentrei, com permissão, a sala de aula e a vi chorando, falei em seu ouvido que iríamos sair da sala, que deslocaríamos para a sala de recursos multifuncionais, onde poderíamos conversar com calma e buscar por ajuda, e assim, saímos juntas.

Silva (2019, p. 520) nos provoca a pensar sobre o que “narraremos quando o tempo nos convocar ao testemunho?”, Há sempre uma lacuna entre o vivido e o narrado, e concomitantemente entre o testemunhado. Assim, a partir da “impossibilidade do dizer” e das pistas de nossas histórias, germinam o ato poético. Ato poético e revolucionário que me fez navegar pela memória de nossa fuga. Foi preciso fugir dos muros da escola para cumprir minha promessa, a de buscar por ajuda. *Líli* precisava de ir ao hospital, estava pálida, fria e fraca, mas o sistema não permitia – o mesmo sistema que impossibilitava a troca de sala de aula solicitada por *Maria José* - precisava da autorização da família. Mas que família? A família que violenta, que estupra, que mutila? Não esperei, fugimos. Fomos ao hospital, onde descobri, ‘encontrei’ uma realidade que não queria visualizar, a estudante tinha sequelas de sua violação, feridas na vagina e no útero que provocam dor e tormento, eram as marcas de sua história, manchas da violência sofrida.

Silvia (2016, p. 522) destaca que o “ato memorial é um ato de deslocamento que enfrenta a cisão indivíduo/coletivo, público/privado e pessoal/impessoal”, é um pulo da ponte, onde assumimo-nos na tessitura de movimentos híbridos, entre testemunhas e protagonistas. O mergulho no território da memória nos leva a uma rede de lembranças que dizem de nós e também do outro, de outras histórias e travessias.

A escola ainda não está preparada para receber o monstro. Henrique Martins de Carvalho (2013, p. 13) nos fala, inspirado em Cohen (2000, p. 32), que “a anormalidade é segregada, mas o monstro nunca é totalmente eliminado, porque reside, nos “portões da diferença” e é indestrutível”. Mesmo que um corpo-monstro seja capturado, colocado na cama de Procusto, mutilado, extirpado, sujeitado à normalidade, outros continuarão existindo, resistindo e perpetuando medo e desejo.

O monstro desafia essa lógica escolar e social à medida em que traz consigo, e em si mesmo, a contradição a todo e qualquer modelo de sujeito único. O monstro confronta e abala a estrutura de escolarização linear. Provoca medo e fascínio: medo do que se apresenta diferente

e que, portanto, necessitará de repertório distinto do que é conhecido como referência, e fascínio por ousar ser e não-ser, de carregar em seu próprio corpo a revolução. Historicamente os regimes de poder determinam o que é normal e anormal (FOUCAULT, 2001; 2008), se responsabilizando por eliminar formas de contravenção a essas determinações. Essa estratégia é responsável pela legitimação do poder instituído. Nesse sentido, o monstro, ao desestabilizar a ordem do isto ou aquilo (COHEN, 2000), propõe revolução e ganha papel central para a transformação social. O monstro desafia o poder instituído, mas a quem interessa alterar a dinâmica social estabelecida e consolidada? A quem não interessa mudar?

Vicente Guedes narra sua experiência com o “olhar do outro”, apontando o incômodo com a diferença como o responsável pela criação de discursos que definem a deficiência e que a compreendem em um jogo de poder, a partir da comparação com as demais pessoas de um grupo, como algo distinto e monstruoso.

Durante o processo da atividade fui observando o tal aluno, e pude notar que ele não conseguia escrever, mal lia o texto, era visível o desespero daquele garoto, tentei fazer uma abordagem diferente, comecei a ler o texto para ele, mas parecia que minha ação o constrangia (GUEDES, 2022, p. 01).

Conforme anteriormente destacado nesta tese experiência, interessa-nos identificar e descrever os discursos que constroem diferentes maneiras de ser e estar no espaço escolar, visando entender de que forma a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Educação Inclusiva é definida no ensino regular e vivenciada pela comunidade escolar, de maneira específica pelas pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autistas e altas habilidades/superdotação. Mormente, afeta-nos problematizar esses discursos e práticas, que indicam concepções sobre o processo de in/exclusão. Ou seja, por meio dos discursos, é possível acessar as representações que a deficiência, enquanto condição que socialmente indica a diferença, a pessoa com deficiência e os processos de escolarização que se pretendem inclusivos, assumem no imaginário das atrizes e dos atores que constroem o cotidiano escolar, direcionando suas vidas, intervenções profissionais e a própria sociedade.

Vicente Guedes, ao ser interpelado pela presença de um estudante com dislexia, ficou perturbado com as letras tortas que não se encaixavam, questionando-se sobre o que fazer e como fazer. Sua única afirmativa era: ‘*não sei como fazer*’. Esta era a sua maior angústia, ele havia finalizado sua docência em Letras - Português e Inglês recentemente, e nas práticas docentes ministradas em sua graduação, estas situações ‘*de limitações e como resolvê-las*’

eram discutidas superficialmente, sendo apresentado, nos momentos formativos, que cada indivíduo carrega necessidades específicas, e que o preparo para atuar em turmas inclusivas está intrínseco a prática do lidar.

Vicente Guedes continuou a narrar sua aflição, desespero e insegurança frente ao desafio encontrado: *‘Havia um problema a ser solucionado e eu não sabia como fazê-lo’*. A mesma agonia de *Guedes* também estava presente no cotidiano de *Maria José* que dizia desconhecer as políticas de inclusão e que não se sentia apta para atuar em turmas inclusivas: *‘a gente não estudou essa parte, a gente não sabe como fazer, ficamos com medo’*.

Jean Seul igualmente nos revela sua experiência com a docência, descrevendo o seu encontro com a educação e com a inclusão, mas por outra ótica, distante do não-saber apresentado por *Vicente Guedes* e por *Maria José*. *Seul* apontava, nas linhas de sua correspondência, os desafios e simultaneamente as mudanças de rotas que se fizeram necessárias no decorrer de descaminhos que buscavam a autonomia e a cidadania.

Em 2015 me foi dada a oportunidade de trabalhar numa escola da cidade no período noturno, na EJA, o que foi desafiador porque o aluno além de apresentar surdez também tinha déficit de aprendizado grave e seu comprometimento atrapalhava ainda mais seu aprendizado do que propriamente a surdez. Foi realizado um trabalho bem diferenciado com ele, mas hoje colhemos frutos desse bom trabalho, pois o mesmo conseguiu se formar e encontra-se inserido no mercado de trabalho. Paralelo a esse trabalho também em 2015, no turno matutino, consegui uma vaga de interprete educacional na cidade de Dorés de Campos, com uma aluna surda que conhecia bem pouco da sua língua, mas que hoje já é bem ativa na comunidade surda e aos poucos tem conseguido a fluência em sua língua (SEUL, 2022, p. 2).

Em ambos os exemplos, é de suma importância destacar que o esforço pela inclusão tem um custo emocional para a/o professora/o e para todas as pessoas imbricadas com a causa. Isso fica evidente nas cartas por meio das emoções que emergiram nos processos descritos por nossas/os correspondentes. Essa é uma dimensão da saúde da/o professora/o que é política.

Jean Seul concebe a educação como uma potência transformadora, que modifica o mundo e as pessoas, mas destaca que *‘alguns sapatos que ficam bem em uma pessoa, são pequenos para uma outra’*, evidenciando que não existe receita para uma vida que sirva para todas/os. Essa declaração desenha mais do que uma perspectiva, ela contribui para

um olhar sensível sobre as responsabilidades docentes, dos espaços do não-saber, das angústias e anseios, ela fala das diferenças e de como elas exigem caminhos únicos.

Tive a oportunidade de lecionar para uma aluna cega, um aluno surdo e alguns alunos autistas. Ali tive o corpo exposto à diferença desses corpos tão diversos de meus alunos. Este encontro não foi simples. bell hooks nos ensina em sua obra “Ensinando a transgredir” (hooks, 2017) que o encontro com a diferença só é sem turbulência na fantasia modernizadora dos colonizadores. Aqueles que sempre estiveram do outro lado da trincheira compreendem que o encontro com a diferença é sim possível, mas é impensável que o mesmo ocorra sem atrito, sem processo, sem construção. O processo não há de ser visto como uma pacificação destes corpos diferentes seja pela exclusão, medicalização ou punição. Para uma pedagogia engajada (hooks, 2017) é necessária uma simetria de educador e educando na elaboração da ponte do encontro da diferença (ANTUNES, 2022, p. 1).

Faustino Antunes nos traz os desafios e as (im)possibilidades do encontro com o outro, com a diferença. Ao descrevê-lo como algo factível, porém conflituoso, *Antunes* nos apresenta encontros que se constituem por processos e embates. A riqueza dos encontros com o outro vivenciados cotidianamente, como nos encontros promovidos pela troca de correspondências, está justamente no (des)encontro de seus conteúdos e narrativas, na observação do que aproxima os discursos mas, principalmente, no que os distanciam. Nas similaridades se constroem os caminhos mais exequíveis, mas é a partir da encruzilhada, da bifurcação como representação de um ponto que dispersa e separa as trajetórias por outras sendas e fendas, que se encontram os descaminhos.

Ao subverter a lógica das explicações unívocas, na esquiva das interpretações facilmente acessíveis ou em explicações universais, as cartas, como a escuta, evidenciam para além de práticas que podem ser replicadas, intenções e sentimentos que precisam ser destacados no processo inclusivo. Isso porque as diferenças, que compõem os corpos desviantes, não podem ser reduzidas a um sentido único, caso contrário, tornam-se diagnóstico e podem ser categorizadas em um Classificação Internacional de Doenças - CID, patologizando a vida e medicalizando a educação, movimento que a perspectiva social e biopsicossocial/interacionista da deficiência busca combater. Navegar pelas encruzilhadas implica desbravar e desenhar rastros da inclusão menor que (re)criam a inclusão em seus espaços, considerando as peculiaridades de seu tempo, histórias e sujeitos.

Podemos visualizar exemplos de intenções e do desejo por considerar as trajetórias e as diferenças de suas/seus estudantes, nas escrituras de *Faustino Antunes* que continuam a nos dizer sobre a individualidade de cada sujeito e sobre como acessar as singularidades de suas/seus estudantes e criar estratégias de aprendizagem.

Uma das experiências que tive na Inácio Passos acho que exemplifica bem essa questão. Em uma aula que lecionava sobre circuitos elétricos havia desenhado um esquema no quadro que compunha minha explicação. Minha aluna cega não conseguia acessar este elemento de minha explicação e levantou a mão para pontuar este fato. O primeiro passo corajoso da formação da ponte havia sido dado por ela. Tentei explicar o circuito desenhado fazendo uma analogia com uma corrida de Fórmula 1, não obtive sucesso. Por sorte uma ponte quase nunca é construída com apenas dois pares de mãos, na aula havia a professora de apoio que sabiamente fez o circuito elétrico, por eu desenhado, na máquina de Braille da aluna e a mesma pode melhor acessar este conhecimento (ANTUNES, 2022, p. 1).

Rosa Fischer (2001) assinala para a presença de relações históricas e de práticas concretas que se presentificam nos discursos. A autora, com isso, atenta que os discursos devem ser compreendidos enquanto instância material, indicativa e diretiva, não como algo místico que revela algo oculto. As trajetórias, os mapas, os caminhos, as cartas, os encontros e os afetos são, a partir desse pressuposto, instâncias sensíveis que nos interessam, que nos dão acesso às relações de poder existentes no espaço escolar e que concorrem ou não para a aceitação das diferenças nesse cenário.

Uma escola que se pretende inclusiva não se torna portadora desse adjetivo somente por matricular alunas/os público-alvo da Educação Especial, direito esse garantido por lei. O processo se faz nas relações assentadas no cotidiano, nas trocas nas quais estão mergulhadas as experiências educacionais que envolvem espaços, estruturas físicas e materiais, professoras/es, alunas/os com e sem deficiência, trabalhadoras/es da escola, família, olhares, falas e silêncios, escolhas e apontamentos, história e projeções, afetações. A inclusão menor se consolida para além do ingresso, mas na permanência que é escolhida, deliberada.

Orrú (2016) corrobora com essa afirmação ao dizer, a despeito das legislações instituídas, sobre a inexistência de acolhimento que promova o sentimento de pertencimento, condição que ultrapassa o acesso físico à escola. Em sua concepção, a inclusão menor pode ser entendida como “aquela que acontece na diferença que se diferencia, e sem a imposição legal como sua motivação” (ORRÚ, 2016, p. 47).

María José destaca que distante das implicações legais, em seu *locus* de trabalho não houveram mudanças físicas e estruturais. De acordo com o relato da professora, os banheiros foram reformados, porém receberam barras inadequadas; as escadas são do mesmo jeito, sem corrimão e piso tátil; as rampas são raras e íngremes. A escola foi contemplada com a instalação de Datashow, o que possibilita que *‘nossa aluna cadeirante assista um filme, mas continua sem condições para acessar a quadra e participar das aulas de educação física ou ir ao laboratório de ciências’*. *María José* frisa em seu discurso que *‘tudo é feito para o normal e que nada é feito para as pessoas com deficiência, a maioria ganha’*.

Olga Baker navega por outras águas e descreve um ambiente diferente, onde os banheiros foram reconstruídos com barras adequadas e portas largas, considerando as peculiaridades das/os cinco cadeirantes matriculadas/os na escola; onde os bebedouros são acessíveis, com dimensões que correspondem ao desenho universal arquitetônico e com acionamento elétrico através de botões com indicação em Braille; e onde existe um acervo de materiais didáticos que contemplam livros em libras, CDs com histórias e recursos de tecnologia assistiva. *Baker* nos fala de um espaço que dispõe de acessibilidade, mas que também convive com os jogos de disputas que delimitam o não-lugar das diferenças.

[...] a gente vê a acessibilidade que foi construída, por exemplo, rampas, mas percebemos que ainda é importante aperfeiçoar pois as próprias rampas ficam mal situadas, fazendo com que as pessoas com deficiência tenham que se deslocar muito para acessá-las, elas ficam lá no fundo (BAKER, 2022, p. 1).

Isso demonstra como a inclusão menor é efeito de relações que se estabelecem com a inclusão maior, tanto nos campos de estrutura, como nas ações, iniciativas e releituras. Questiono-me, assim, sobre como a inclusão é experienciada nos microespaços de atuação, como ela acontece nesse não-lugar. Carvalho (2013, p. 16), caminhando com Augè (1994), descreve o não-lugar como “uma passagem, uma via, em que a efêmera existência de um ser habitante não se prolonga por mais que o tempo entre o seu uso e posterior descarte. Nos não-lugares inexistente o vínculo, a sensação de pertença”. Assim, seriam os espaços percorridos, navegados e explorados, mas que não se abrem aos afetos, às trocas e às experiências. No não-lugar não existe pertencimento, celebração e/ou sacralização, “tudo é excesso e, ainda assim, nada tem verdadeiro valor” (idem). Na visão de Carvalho (2013) as escolas seriam espaços de não-lugar, pois suas/seus estudantes sentem-se estranhos e estrangeiros, não constituem um lar.

A partir disso, retomamos Procusto para esse encontro a fim de compor as interpretações às experiências apresentadas. Um fenômeno observável na narrativa do mito é o quanto a imagem do ser que não se encontra nos padrões, que transgride as regras de um corpo existente e aceitável, instituídas pela sociedade e pelos discursos, o incomoda a ponto de buscar sua adequação por meio da mutilação. Sua atitude é a da procura por um ideal de perfeição, refletida no padrão da normalidade. A leitura do mito causa desconforto sem que a/o leitora/o desatenta/o se dê conta das aproximações entre essa alegoria e a busca pelo enquadramento em padrões estéticos, comportamentais, de aprendizagem e sociais. Na realidade escolar, que lança mão do modelo biomédico para lidar com as diferenças e com as deficiências, essa proximidade torna-se ainda mais evidente. Ocorre que quando a diferença se dá no corpo, no nível do visível, são ainda mais violentas as intervenções para conformá-lo a um ideal de ser humano em oposição ao monstro.

Quando o monstro escapa do intento social de enquadramento, ele não se livra do estigma. É o caso dos ‘freak shows’ ou ‘circo dos horrores’. A deficiência precede o sujeito e o marca nos seus espaços de ‘não’ pertencimento, nos ‘não-lugares’. Ao analisarmos os discursos de nossas/os correspondentes deparamos com um questionamento latente: as escolas enxergam a deficiência ou o sujeito?

Eu sinceramente não acredito na inclusão, eu acho que levar alunos com dificuldade para espaços que tenham um monte de estudantes que não tem é excludente. Esses dias em uma das reuniões pedagógicas falaram que os alunos considerados normais não têm nenhum preconceito, mas isso é mentira, eles têm sim. Para mim os alunos com deficiência não devem se sentir bem por estar no espaço escolar, estou falando por mim também, quando as reuniões aconteciam no segundo andar e foram transferidas para o primeiro andar por minha causa, me senti mal. Fazer algo por minha causa, por quê? Por que sou diferente? Eu não vejo inclusão nenhuma em lugar nenhum pois eu vivo lá, eu estou todos os dias na escola. Pode ser que em algum lugar ela exista, mas eu não conheço, eu não acredito (María José, 2022, p. 3).

Ocorre que, quando a deficiência é compreendida como uma disfunção do sujeito, uma lesão, todo o processo de intervenção decorrente dessa premissa conterà esforços para que o sujeito se integre à sociedade. O modelo médico da deficiência, em oposição ao interacionista ou biopsicossocial, ao apresentar vertente terapêutica, inviabiliza a inclusão. Além disso, por não considerar o diálogo entre os modelos médico e social, explicita uma suposta crença de que

um conhecimento é superior ao outro. A perspectiva biopsicossocial observará os aspectos psicológicos, funcionais, sociais e ambientais que interagem e resultam em formas específicas e singulares daquela/e estudante se relacionar com os conteúdos didático-pedagógicos e com as atividades escolares.

María José nos fala de exclusão e de como o estigma da deficiência e da diferença lhe imprime uma identidade de corpo-monstro, instigando-nos a pensar em descaminhos por onde a inclusão possa atravessar, transformando as escolas em espaços de esperançar. A consolidação do modelo de inclusão escolar não excludente requer a sensibilização do olhar e da escuta, como também o exercício de ‘despraticar’ o discurso aprendido. Faz-se necessário buscar formas inéditas de ‘encontrar’ o sujeito em toda a sua dimensão, incluindo a deficiência, mas não somente ela, pois o indivíduo não é sua deficiência. Ela o constitui, assim como tantas outras características e condições, que ganharão significado a partir de sua presença no mundo, interação com o ambiente e com os outros.

De acordo com Orrú (2016), os processos de inclusão no interior da escola beneficiam toda a comunidade por meio das vivências singulares ali encerradas e o entendimento das diferenças que nos constituem. Isso atinge tanto aquelas/es que “se encontram no território minoritário como excluídas/os” (p. 67), como também as/os demais alunas/os, afinal, a diferença é de todas e todos. Nos diferenciamos na própria diferença e a experiência com essa realidade carrega consigo incontáveis possibilidades de aprendizado, que escapam da determinação política, das leis e decretos que não garantem de forma alguma a inclusão. Conforme a autora afirma:

Essas vivências tão singulares não acontecem por determinação de uma política pública ou pela imposição de leis e decretos, pois, tal como é sabido, há inúmeros casos nos quais há uma pseudo-inclusão, e o que acontece é somente a presença no espaço físico da instituição. Presença consentida para evitar multas e desfechos escandalosos, que acabam sendo expostos pela mídia. Contudo, essa inclusão menor, singular e real, pouco se faz conhecer, a não ser por aqueles que a experimentam (ORRÚ, 2016, p. 67).

A escuta ativa e o olhar sensível são a base do vínculo e da confiança necessários para a relação entre docente e discente e para que a construção do saber ocorra por aquelas/es que experimentam a inclusão menor, como nos leva a problematizar *Luan Tadeu*:

Eu era feliz na escola, era um lugar bom pra mim. A escola traz alegria para o povo, porque eles gostavam de mim também. A escola foi boa pra mim, foi bom para aprender as coisas boas,

*uma lugar bom, é tipo casa, é igual uma casa para mim.
(AURELIANO, 2022, s/p).*

Para *Luan Tadeu Aureliano* a escola era um lugar de acolhimento e pertencimento, onde existia os agenciamentos de desejos – desejos de ensinar, de aprender, de se relacionar, de sentir, de viver (CARVALHO, 2013). O não-lugar não existia em sua memória, a escola era o seu lugar feliz, lugar de vínculos, de trocas e de relações, como também vimos nas palavras de *Vicente Guedes*:

Sobre esta mesma palavra: relação, cujo o significado é de ligação, vínculo, convivência, eis que desta forma se define a relação entre aluno e professor, relação que é construída durante todo o processo de construção do saber, quando esta relação é quebrada, quebra-se muitas outras coisas juntas, incluindo a confiança (GUEDES, 2022, p. 2).

A respeito da aplicação da lei de inclusão e refletindo sobre a sua improbabilidade na garantia de um espaço que acolha as diferenças, faz-se necessário encurtar a distância entre a legislação e a sua execução, conforme Angelin e Lucca (2020). Para tanto, uma via possível é a aceitação e reconhecimento da lei como instrumento e ferramenta para promoção da inclusão nos microespaços em que ela se efetiva.

Vicente Guedes (2022, p. 2) pensando em estratégias para ‘*incluir, abraçar, abarcar a todos*’ ressaltando o seu compromisso na busca por medidas que modifiquem ‘*um ambiente áspero, em um ambiente gentil, agradável e colaborativo*’, expõe sua preocupação com o tempo, no sentido cronológico, que a/o professora/o tem para trabalhar com a/o estudante em sala. As exigências curriculares, presentes em cada disciplina, que devem ser passadas em determinado tempo, e o tempo, no sentido cronológico e ontológico, da/o estudante com deficiência, são tempos diferentes. O movimento de olhar para o sujeito envolve olhar os seus tempos, que são diversos e específicos: ‘*o sistema engessado, as conclusões superficiais que se dá ao desenvolvimento cognitivo, sem um olhar mais criterioso*’, não enxergam as transformações necessárias que devem ser consideradas, distante de etapas, sequenciamento de “*séries*”, ou *seriação*.

Seguindo essa perspectiva, *Jean Seul* nos conta sobre como reconhecer as pequenas e as grandes movimentações:

O ano de 2020 a 2021 foi um ano bem desafiador, devido ao enfrentamento a Covid-19 precisamos nos adaptar a um trabalho remoto. Nesse meio tempo conheci meu maior desafio até então, ser intérprete educacional do primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. A aluna, surda, 6 anos de idade, nunca teve contato com a Libras e devido a pandemia também não teve contato com a escola, mas ter aceito o desafio me fez ter o prazer de ver umas das cenas mais bonitas de quando ela escreveu e sinalizou seu nome e de seus familiares pela primeira vez. Uma cena emocionante, principalmente para os pais que não acreditavam que a filha um dia poderia fazer isso (SEUL, 2022, p. 2).

Escrever e sinalizar o próprio nome pode ser visto como algo descomplicado e habitual, que faz parte do processo de alfabetização tanto da língua portuguesa como da língua brasileira de sinais, no entanto, quando defrontamos, constantemente, com a invisibilidade das pessoas com deficiência, essas simples ações ganham novos significados. Celebramos, assim, as mudanças produzidas no ambiente escolar que se implica com a inclusão, (re)criando o seu microespaço de atuação.

A escola que pretende ser comprometida com a transformação social inicia sua revolução ao romper com a lógica de segmentação e categorização que organiza a sociedade, ao confrontar a necessidade de uniformização. ‘Despraticar’ as normas e estimular as diferenças, entendendo-as como favoráveis para o desenvolvimento coletivo, aí reside a compreensão que temos de uma educação socialmente comprometida.

A inclusão, ao defender que o meio social se adapte às necessidades apresentadas pela pessoa com deficiência, e não o contrário, apresenta um modelo revolucionário de oposição à integração e a exclusão. Nas práticas narradas por nossas/os correspondentes, em suas cartas, é perceptível os seus esforços para que essa mudança ocorra, como apresentado por *Vicente Guedes*:

E assim ano, pós ano, venho realizando e desenvolvendo abordagens pedagógicas que buscam minimizar as dificuldades na aprendizagem, não apenas pelos alunos com diagnóstico de uma deficiência, mas tento criar atividades que atinjam a todos, sem focar neste ou aquele aluno, sem expor aquele ou aquela deficiência, mas o foco é no grupo (GUEDES, 2022, p. 3).

Guedes mostra sua sensibilidade às necessidades de cada estudante que integra a sua turma, adaptando e criando estratégias para que esta/este sintam-se pertencente e acolhida/o. *Vicente* vive e promove a inclusão menor, sendo esta uma proposta transgressora, pois ela

olha para o sujeito e para sua singularidade, o que o torna único, e não o que o torna igual, desenhando rotas alternativas, democráticas e includentes (ORRÚ, 2020). Pressupõe um ato progressista em uma sociedade marcada pelos discursos de ódio, que é o exercício de escuta, condição indispensável para que as necessidades das escolas, docentes e estudantes sejam conhecidas e atendidas.

Há uma distinção importante que convém ser resgatada neste momento que envolve a escuta como protagonista de um processo de inclusão que se disponha as trocas. Existe um distanciamento entre a inclusão que é induzida politicamente daquela que ocorre no ziguezaguear do cotidiano e que envolvem a ação direta e protagonistas das/os estudantes, das professoras, professores, famílias e todo a comunidade escolar. Esta última se caracteriza pela intenção volitiva e revolucionária de ouvir o ronco surdo daquelas/es que historicamente foram excluídas/os dos processos socioescolares.

A escuta sensível às necessidades do “outro” é responsável pelas mudanças até então ocorridas no campo da Educação Inclusiva. É a partir dela que se criam possibilidades de intervenção pedagógicas eficazes para todas/os as/os estudantes. Escutar, nesse sentido, inclui ouvir o dito e o não dito, o que é verbalizado e o que é comunicado pelos indivíduos para que sejam propostas adaptações para além das arquitetônicas, mas também de recursos, métodos e materiais, no conteúdo das formações e atualização docente para atuação na sala regular e na sala de recursos.

A sensibilização da escuta e as mudanças a ela imbricada nos levam a vagar pelas lembranças de *Luan Tadeu Aureliano*, que nos diz de saudade e de desejo:

O pátio era o meu local favorito, gostava também da sala de aula e da sala de recursos, onde aprendia a ler e a escrever. Eu tenho tanta saudades, que quero voltar para a escola, quero fazer um curso de desenhista (AURELIANO, 2022, n/p).

Ao descrever o seu desejo de voltar para a escolar, *Luan* nos leva a uma constatação, a inclusão, como cada história e trajetória, é singular. Ela toca diferentemente cada pessoa, ela tece cuidadosamente cada relação e ela atravessa por fendas e sendas distintas. No entanto, um ponto se assemelha, a inclusão requer (des)encontros com as diferenças, que de acordo com bell hooks (2017) são encontros marcados por tensões.

As lembranças de *Maria José*, tão marcadas pelos encontros turbulentos com as diferenças e com os processos de exclusão, também guardam espaço em seu ‘baú de cartas’

(GALEANO, 2002) e coexistentemente, em seu baú de memórias, para os descaminhos da inclusão.

No começo, quando Vitória participava das minhas aulas, ela ficava assustada comigo, porque eu gritava muito. Ela saía da sala de aula achando que os gritos eram direcionados a ela. Com o tempo ela começou a gostar de mim e aí ela queria assistir as minhas aulas, ela levantava o dedinho para responder as perguntas que eu fazia sobre as temáticas estudadas. Ela participava, se sentia feliz de estar junto com todo mundo (MARIA JOSÉ, 2022, p. 4).

A felicidade requer coragem, coragem necessária à inclusão, coragem para lutar, para ressignificar, para reformular nossas ações, para questionar os discursos de verdades, para ocupar territórios outros. Congruente ao posto por *Maria José, Olga Baker* nos fala sobre mudanças e transformações, trazendo enfoque para a aprendizagem das/os estudantes: *a gente vê quando eles chegam e seis meses ou um ano depois, a diferença, uma melhora muito significativa*. Destacando a importância da escola na garantia de acesso ao conhecimento, *Baker* nos convida a pensar para além da coragem, visualizando as redes de afeto e as teias de cumplicidade como possibilidades inclusivas, como também nos apresenta *Lili*:

Eu tinha medo de conversar, vergonha, sabe! Ficava sozinha no canto da sala. Mas as meninas me chamavam para fazer trabalho em grupo, depois me davam maquiagem, roupa. As professoras também, como o vestido da formatura, a sandália, até o salão para arrumar o cabelo. Fui criando amizade. Foi na escola que comemorei o meu primeiro aniversário, nunca tinha ganhado um bolo. Teve docinho, salgadinho, parabéns, até balão tinha (LILI, 2022, n/p).

Lili retrata um espaço que acolhe e que cria laços, mostrando-nos que a inclusão não se faz sozinha, ela requer coletividade, ela requer afetar-se pelo e com o outro. Assim, ao caminharmos para a finalização de nossos encontros epistolares, retomo as memórias de *Luan Tadeu Aureliano*, que nos diz sobre agradecimento e sobre como a inclusão se (re)inventa e se (re)cria nas relações.

Eu lembro de tudo. Eu lembro de te ver chegando, eu não sabia quem era aquela moça. Você me viu escondido embaixo da

escada. Todo mundo falava que você parecia a Paula Fernandes e aí eu descobri o seu nome, era Gi, Gislaine. Eu te achei boazinha, eu gostei de todas as aulas, de sair, em ir a lugares diferentes. Eu me emociono muito, eu tenho que agradecer você, você que me ajudou a estudar (AURRELIANO, 2022, s/p).

Destarte, após navegar por distintas memórias e histórias, defendo a tese de que a inclusão borbulha nos entre-caminhos, nos encontros e nas bifurcações, nas políticas que a legitimam e na inclusão menor que adentra de diferentes maneiras nos mais dissemelhantes espaços. São travessias que invadem e atravessam labirintos, enfrentando o minotauro, desafiando Procusto e desafiando-se do reflexo de Narciso. Concebo, como *Luan*, a inclusão como a diferença que transgride, que nos leva '*a lugares diferentes*'.

6 A ÚLTIMA CARTA DE AMOR

Belo Horizonte, 14 de abril de 2023

Querido Luan e estimadas/os leitoras/es-interlocutoras/es,

Ophelinha

Agradeço a sua carta. Ela trouxe-me pena e alívio ao mesmo tempo. Pena, porque estas coisas fazem sempre pena; alívio, porque, na verdade, a única solução é essa — o não prolongarmos mais uma situação que não tem já a justificação do amor, nem de uma parte nem de outra. Da minha, ao menos, fica uma estima profunda, uma amizade inalterável. Não me nega a Ophelinha outro tanto, não é verdade?

Nem a Ophelinha, nem eu, temos culpa nisto. Só o Destino terá culpa, se o Destino fosse gente, a quem culpas se atribuissem.

O Tempo, que envelhece as faces e os cabelos, envelhece também, mas mais depressa ainda, as afeições violentas. A maioria da gente, porque é estúpida, consegue não dar por isso, e julga que ainda ama porque contraiu o hábito de se sentir a amar. Se assim não fosse, não havia gente feliz no mundo. As criaturas superiores, porém, são privadas da possibilidade dessa ilusão, porque nem podem crer que o amor dure, nem, quando o sentem acabado, se enganam tomando por ele a estima, ou a gratidão, que ele deixou.

Estas coisas fazem sofrer, mas o sofrimento passa. Se a vida, que é tudo, passa por fim, como não hão de passar o amor e a dor, e todas as mais coisas, que não são mais que partes da vida?

Na sua carta é injusta para comigo, mas compreendo e desculpo; decerto a escreveu com irritação, talvez mesmo com mágoa, mas, a maioria da gente — homens ou mulheres — escreveria, no seu caso, num tom ainda mais acerbo, e em termos ainda mais injustos. Mas a Ophelinha tem um feitio ótimo, e mesmo a sua irritação não consegue ter maldade. Quando casar, se não tiver a felicidade que merece, por certo que não será sua a culpa.

Quanto a mim...

O amor passou. Mas conservo-lhe uma afeição inalterável, e não esquecerei nunca — nunca, creia — nem a sua figurinha engraçada e os seus modos de pequenina, nem a sua ternura, a sua dedicação, a sua índole amorável. Pode ser que me engane, e que estas qualidades, que lhe atribuo, fossem uma ilusão minha; mas nem creio que fossem, nem, a terem sido, seria desprimor para mim que lhas atribuisse.

Não sei o que quer que lhe devolva — cartas ou que mais. Eu preferia não lhe devolver nada, e conservar as suas cartinhas como memória viva de um passado morto, como todos os passados; como alguma coisa de comovedor numa vida, como a

minha, em que o progresso nos anos é par do progresso na infelicidade e na desilusão.

Peço que não faça como a gente vulgar, que é sempre reles; que não me volte a cara quando passe por si, nem tenha de mim uma recordação em que entre o rancor. Fiquemos, um perante o outro, como dois conhecidos desde a infância, que se amaram um pouco quando meninos, e, embora na vida adulta sigam outras afeições e outros caminhos, conservam sempre, num escaninho da alma, a memória profunda do seu amor antigo e inútil.

Que isto de «outras afeições» e de «outros caminhos» é consigo, Ophelínia, e não comigo. O meu destino pertence a outra Lei, de cuja existência a Ophelínia nem sabe, e está subordinado cada vez mais à obediência a Mestres que não permitem nem perdoam.

Não é necessário que compreenda isto. Basta que me conserve com carinho na sua lembrança, como eu, inalteravelmente, a conservarei na minha (PESSOA, 1978, p. 36).

Fernando Pessoa (1978) despediu-se de Ophélia Queiroz em 29 de novembro de 1920 com esta última carta de amor. Seu adeus, em forma de correspondência, tratou sobre destino, tempo, lembranças e afetos, traçando agradecimentos e considerações sobre os encontros e as partilhas vivenciadas com Ophelínia.

Ao lê-la senti tristeza com a constatação de que ‘o amor passou’, me identifiquei com as ‘pessoas estúpidas e vulgares’, pois não tenho as habilidades das ‘criaturas superiores’ em viver para além da ilusão. De fato, não guardei rancor, conforme orientado por Pessoa (1978, p. 36), e compreendo que a vida solicita movimentos e que sigamos por ‘outras afeições e por outros caminhos’, porém, conservando sempre, ‘num escaninho da alma, a memória profunda do seu amor antigo e inútil’.

Acredito que meu maior desafio no ato da escrita seja a entrega “direta”. Tenho o hábito, talvez irritante, de delongar nos detalhes, de acessar meus baús de cartas e meus escaninhos da alma; de promover diálogos, por vezes, inimagináveis; em trazer para minhas cartas, minhas narrativas, tudo o que me afeta, tudo o que me engendra, tudo que me encanta. Fio-me que esse jeito torto de dançar com as letras diz sobre mim, diz sobre meus processos de subjetivação, sobre o meu olhar oblíquo, sobre meus encontros, sobre meus descaminhos, sobre minhas experiências.

Anelice Ribetto (2019, p. 159, tradução nossa) nos diz que o ato da escrita estabelece encontros com o outro, pois escrevemos para e com o outro, em um exercício de “diariar... ensaiar... babelizar... biografar e diferir... tramar e (in)tramar... escrever para resistir e (re)existir... Inventar (outra) escrita...”⁵⁹

Como Ribetto (2019), também crédito a escrita o simbolismo dos encontros e vejo nas cartas o potencial das entregas e das tessituras coletivas. Ao me encontrar com Ophélia Queiroz e com Fernando Pessoa, com o auxílio das epístolas, me encontrei também com você e com as demais pessoas que se doaram/doam aos “préstimos recíprocos” (FOUCAULT, 1992, p. 147). Um encontro marcado por recordações que contam de nossas histórias e por teias, emaranhadas de significados e lembranças.

E assim encontro-me escrevendo essa carta de despedida, nossa última carta de amor. Uma carta que tenciona trazer considerações finais sobre histórias tão íntimas e questões tão necessárias. Mas que questões são essas? Navegamos por tantas memórias, tantas narrativas, tantas vidas. Buscamos conhecer trajetórias que dizem sobre a inclusão, sobre as reverberações da inclusão maior que é costurada por leis e políticas promulgadas, discursos imprimidos no papel, como também, sobre a inclusão menor que é bordada por descaminhos e desencontros, “que coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, [...] que chama à desterritorialização para o acesso de todos, sem discriminação à educação” (ORRÚ, 2017, p. 1137).

A bordo de nossa barca louca, de nossas cartas lançadas ao mar em botellas, aventuramo-nos pelas fendas e sendas que desenhavam os mapas da Escola Estadual Duque de Caxias, da Escola Estadual Inácio Passos e da Escola Estadual Maurício Zákhia, três instituições de Ensino pertencentes à Secretaria Regional de Ensino de São João del-Rei, Minas Gerais. Cartografamos, com o amparo da metodologia das cartas, com a análise documental, com o questionário e com as entrevistas narrativas on-line, histórias que fugiam a linearidade e diziam sobre movimentos e travessias.

⁵⁹ [...] diariar... ensayar... babelizar... biografemar y diferir... tramar y (en)tramar... escribir para resistir y (re)existir... inventar (otra) escritura... (RIBETTO, 2019, p. 159).

Assim, por meio do mergulho nas narrativas, nas histórias, nos documentos bem como no referencial teórico estudado foi possível identificar que as mudanças e transformações nas leis, nos tempos e espaços escolares, nas práticas pedagógicas, nas formações e afetações - com atenção para os acontecimentos que atravessam alunas/os público-alvo da Educação Especial - pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação - são significativas e necessárias para que esses indivíduos se sintam parte, integrem à educação e todo o seu sistema.

Dessa forma, as adversidades encontradas nos microespaços e nos macroespaços da/na educação foram assistidas, nos lançando à mares turbulentos, na busca por tessituras labirínticas que fujam às mutilações e aos atos segregadores e excludentes, tão presentes nas instituições educativas.

*Velejamos pelas águas que espelham Narciso e que banham, igualmente, Ofélia. Não a Ophélia Queiroz de Fernando Pessoa, mas a Ofélia representada na obra *Hamelet* de William Shakespeare, a ninfa das águas. Ribeiro (2014), descreve Ofélia como uma jovem donzela que apesar de sua aparência serena e sua sujeição aos homens - pai e irmão - é uma mulher acariciada por força. Seu nome de origem grega, significa "ajuda, assistência". Ao ser estigmatizada como louca, abandona seu passado de moça para transformar-se em uma ninfa das águas.*

Figura 11- Ofélia, obra de John Everett Milais, 1852.



Fonte: Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade⁶⁰

Por se vê através da fala dos outros, Ofélia se entrega às águas, se afogando pelos olhos que a enxergam, mas que não a vê. Um olhar que não vislumbra “a diferença na diferença” (ORRÚ, 2017, p. 1127). Assim, a água que é a pátria das ninfas vivas e que é também a pátria das ninfas mortas, torna-se casa de Ofélia.

Ofélia buscava nas águas o reflexo do seu ser, mas diferente de Narciso, não conseguia se ver devido ao lodo que impossibilitava a experiência de descobrir-se e desnudar-se. Logo, Ofélia, pelo julgamento do outro, como muitas/os de nós, se afogou, se entregou à morte.

Dessa forma, quando busco visualizar o que os movimentos da pesquisa me mostraram, sou levada ao texto “a arte da conversa” de Jorge Larrosa (2003, p. 211), “do qual não consigo falar, mas que, se quiserem, lhes empresto”. Larrosa (2003) fala sobre os acontecimentos pessoais que a leitura, a escrita, o amor e a travessia nos proporcionam. São encontros. São encontros que, mesmo impactando diferentemente cada ser, desestabiliza e nos faz ressignificar nosso olhar para Ofélia. ‘Alguma coisa acontece’.

Esta tese/experiência é composta por encontros. “Um texto atravessado de encontros, de cumplicidades, de piscadas de olhos, de palavras dadas, emprestadas, roubadas, exploradas, ensaiadas e trocadas” (LARROSA, 2003, p. 212). Trata-se de uma escritura que “às vezes discute, às vezes dialoga, às vezes debate... mas, sobretudo, conversa” (idem). É uma tese tecida por narrativas, memórias e afetos, que retratam e desenham histórias, trajetórias e vidas!

Quando tento sintetizar os encaminhamentos e as possibilidades desta pesquisa, a vejo como pouco propositiva. É uma tese que diz de paixões. Larrosa (2003, p. 213), ao escrever o epílogo do livro intitulado ‘Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estiver aí?’ de Carlos Skliar,

⁶⁰ RIBEIRO, Cláudia Ribeiro. Devaneios diante do reflexo das águas. In: RIBEIRO, Cláudia Ribeiro. **Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade**, 2014. Disponível: <http://imaginariodasaguas.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2023.

destaca a existência, que também é presente em ‘nossa’ tese, esta que não é só minha, mas que é coletiva, feita com e pelos encontros, de “uma mistura prodigiosa de paixão e de fragilidade... de uma paixão que não nega a fragilidade... e de uma fragilidade que não renuncia à paixão”.

São cartas que mostram as fragilidades e as paixões das inconclusões, das incompletudes e dos (des)caminhos. E, por isso são cartas tão potentes e únicas. Distantes do desejo por aprisionar a razão, a verdade e o saber, nossas cartas navegam com o outro “a lugares diferentes” (AURELIANO, 2022, n/p). Não buscam classificar e decretar a morte de Ofélia, como também não objetivam descrever as qualidades de nossa outra Ophélia, como intrínseca a sua essência. São cartas que não limitam, mas que ampliam travessias e criam pontes.

Lima e Dias (2019) retomam a fala de Walter Kohan, proferida em um seminário, para nos dizer sobre o efeito transformador que a pesquisa aciona na vida daquela ou daquele que mergulham neste gesto, nesta ação de conhecer. O autor coloca em evidência a impossibilidade de cisão entre as nossas histórias e os nossos estudos: “[...] se a pesquisa não tem a ver com a vida que vivemos, então decididamente não faço e não quero fazer pesquisa” (KOHAN, 2016, p. 49 apud LIMA; DIAS, 2019, p. 95).

À vista disso esta tese me é tão cara, ela é a vida que escolhi traçar. Quando convidamos o outro para partilhar de nossas histórias, estamos supostamente abertas/os as trocas, aos cortes e aos pontos para o qual o coletivo nos lançam. No entanto, aceitar a presença do outro nas nossas páginas, nas nossas gavetas exige uma entrega direta; não aquela associada às viagens e às escritas sem rodeios, sem as idas e vindas ao labirinto, mas a entrega ao outro, o exercício de confiar no outro e pular da ponte sem a segurança dos fios de Ariadne. Concebo, dessa forma, que fui me constituindo também por este viés, o viés do medo e da coragem.

Ao dividir a minha e todas essas outras histórias que se entrelaçam assumo um ato de coragem e um enfrentamento. É uma busca por conexões e

teias que desenhem mapas floridos e dançantes, em que meus manuscritos, tão cheios de vida e de (des)caminhos, possam borbulhar.

Quando penso, Luan, no que esta pesquisa me trouxe e me mostrou, me permito viver a doce espera por cartas que dizem de suas experiências com a inclusão, com a escrita, com Fernando Pessoa, com o outro. Este estudo, como minha trajetória na academia e na docência, me trouxeram o desejo por conhecer histórias que se escrevem em diferentes cenários, por diferentes caminhos.

A inclusão menor, além de se constituir nas fronteiras, nas linhas divisórias, no meio da ponte e não em suas extremidades que determinam quem está a favor ou contra ela, conecta o sujeito no contíguo cenário histórico, político e social. Torna real o acontecimento do agenciamento plural do enunciar de vozes, antes, silenciadas. (ORRÚ, 2017, p. 1137-1138).

Orrú (2017) nos fala de uma inclusão menor que considera as singularidades dos sujeitos e dos caminhos, uma inclusão que é movimento. Nessa travessia, com e pelas cartas, deparei-me com você, com Maria José, com Olga Baker, com Lili, com Vicente Guedes, com Jean Seul, com Faustino Antunes, com Thamiris, com Ophelinha e com tantas/os outras/os interlocutoras/es, movimentando-me por perspectivas e óticas diferentes. Entendi, finalmente, que nunca estive só. E, percebi que a inclusão é composta por noções e por mudanças que visam fazer a diferença.

Se me pedir a receita da inclusão, não saberei fornecer. Mas se me perguntar se ela existe, contarei histórias e crendices que falam sobre a afetação de seus descaminhos em corpos-monstros. Orrú (2017, p. 1154) enfatiza que “a inclusão nunca será estática, nunca se repetirá”, ela inalteravelmente “encontrará um terreno fértil para frutificar”. Ela se re-criará como flor que ilumina os corações de cada um/a de nós.

Ao caminharmos para nossa despedida, que não se finda com o ponto final, pois você resolveu ficar, para fazer de mim, seu lar, navego pelos movimentos da pesquisa. Na tentativa de concluir o que não é possível mensurar, visualizo nosso estudo como uma cartografia da inclusão. Tínhamos

como objetivo descobrir e desenhar fissuras que borbulhem resistências, enfrentamentos e o vibrar das diferenças, problematizando as políticas públicas e suas reverberações nos microespaços de atuação. Para tanto, ouvimos histórias. Acessamos diferentes loci e sujeitos, com o auxílio das cartas, dos questionários, da análise documental e das entrevistas narrativas on-line.

Aventuramo-nos em alto mar e chegamos diferentes na margem de um novo território. Mas, de que modo desembarcamos? Fomos nos afetando por diferentes viés, por diferentes diálogos, olhares, toques. Como reiteradamente discutido, a experiência do outro não nos pertence, porventura nos inspiram e nos instigam, assim, posso dizer apenas da minha travessia.

Essa carta, essa tese experiência, me levou a descaminhos inexplorados. Me fez parar para escutar, para sentir, sentir mais devagar, para olhar, olhar mais devagar (LARROSA, 2014), para me afetar com as vidas e com as histórias que teciam e tecem o seu ser flor, o meu ser professora. Identifiquei que a inclusão vai se constituindo de maneiras controversas, em movimentos de disputa, com cisões e pontes, com embates e alianças, com lutas e resistências. Percebi que mesmo com uma legislação única, que não considera as peculiaridade dos microespaços, seus emaranhados são distintos, apropriando-se das políticas em seus contextos diversificados. E descobri, também, que mesmo ocupando um lugar comum, a inclusão toca de maneiras diferentes cada sujeito, pois ela não é apenas um ato de incluir ou acrescentar, como definido nos dicionários, inclusão é um direito à vida e um sentimento de pertença.

Despeço-me, assim, com o 'coração enlouquecido de alegria' (GALEANO, 2002) por receber palavras que para além de descrever descaminhos, nos falam de afetos.

Eternamente sua flor, Gígi.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Érica Oliveira; NADER, Maria Beatriz. Mulheres e violências: quando a sociabilidade favorece o silenciamento. In: **Mulheres, crianças e negritudes: ensino, pesquisa e extensão** / Érika Oliveira Amorim, Tannus Cheim, Jairo Barduni Filho (orgs.). – Dados eletrônicos. – Belo Horizonte: Ed. UEMG, 2019.
- AMORIM, Igor Soares; CAFÉ, Lígia Maria. Agenciamento e análise de domínio: um encontro possível. **Inf. & Soc:Est.**, João Pessoa, v. 27, n. 2, maio/ago. 2017. p. 75-88.
- ANGELIN, Rosângela Angelin; LUCCA, Liane Marli Schäfer. El mito de Procasto y los desafios de la inclusión de personas con deficiencia en los espacios universitarios. **Revista Jurídica Unicuritiba**. Curitiba.V.02, n.59, abril-Junho. 2020. p.109-135.
- ANJOS, Marcelo Faria dos. Quando a experiência se faz escrita! In: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. 268 p.
- AQUINO, Julio Groppa. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, maio/ago. 2014. p. 83-101.
- ARAÚJO, Mairce. “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia”: processos formativos em tempos nebulosos. IN: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). **Escrita de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2019.
- AURELIANO, Luan Tadeu Pereira. **[Correspondência]**. Destinatário: Gislaíne de Fátima Ferreira da Silva, 2019. 1 carta.
- AZÚA, Félix de. Sempre em Babel. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini de Veiga. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BARBOSA-FOHRMAN, Ana Paula; ANGELICA, Thiago da Costa Sá. Crianças com deficiência e o acesso à educação fundamental no Brasil: inclusão ou integração? Uma análise a partir do direito constitucional. **Pensar**, Fortaleza, v. 19, n. 1, jan./abr. 2014. p. 9-34.
- BARBOSA, Júlia Silveira; SANTOS, Gabriela Borba Bispo dos; OLIVEIRA, Leonardo Brião; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. “Metodologia de Cartas” Como Forma de Análise dos Trânsitos Urbanos de Jovens Contemporâneos. **Rev. FSA**, Teresina, v. 17, n. 2, art. 11, fev. 2020. p. 209-224.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BELL, Julian. **Uma Nova História da Arte**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro Araujo. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56 jan.- mar. 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

BORGES, Jorge Luis. O labirinto. Atlas. In: BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas**. São Paulo: Globo, 1998.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n.11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 06 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 maio 2005.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abri. 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. **Resolução SEE nº 4.256/2020.** Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Diário do Executivo de Minas Gerais, 2020.

BRASIL. Proposta técnica. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II** – outros modos de fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas Adolescentes. Uma leitura e modos de ser. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. et al. **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. dlorianópolis: Mulheres, 2000. p. 131-150.

CAMPOS, Álvaro. **Fernando Pessoa** – Obra Poética. Editora – Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1972.

CARVALHO, Henrique Marins de. Ciborgues e monstros em não-lugares: aspectos da educação em uma sociedade supermoderna. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 23, n.43/ p. 05-23/mai-ago. 2013.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes:** relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, MG, 2014. 256p.

CASTRO, Roney Polato de. Formação experiência. Relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia. SILVA, Kelly; FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes. (org.). **Tecer e entretecer a vida: sexualidades, gênero e diferenças na formação docente**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017. 176 p.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; COELHO, Irene Ferreira. **Escuta sensível no processo de inclusão educacional**. In: ORRÚ, Sílvia Ester (org.). Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, 2011. p. 251-266.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa e Silva [et al.]. – 27ªed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos – Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-132.

CORTÁZAR, Julio. **Deshoras**. Madrid: Ed. Alfaguara, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II – outros modos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Org.). **Caminhos investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

COURA, Ana Carolina Mêrces. **Pensando Gênero, sexualidade e juventude em tempos de “escola sem partido”**. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, MG, 2019. 158p.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault/Jean-Jacques Courtine**; tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998. 342p.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Kafka: Pour une littérature mineure**. Paris: Éditions de Minuit, 1975.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DUARTE, Rosália Maria. Prefácio. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Org.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 05-11.

ENES, Eliene Nery Santana. **Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial em Governador Valadares**. 2011. 117f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Governador Valadares, Brasil, 2011.

FÉLIX, Jeane. Entrevista on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

FOHRMANN, Ana Paula Barbosa; ANGÉLICA, Thiago da Costa Sá. Crianças com deficiência e o acesso à educação fundamental no Brasil: inclusão ou integração? Uma análise a partir do direito constitucional. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 9-34, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2651/pdf_1. Acesso em: 10 ago. 2019.

FERRARI, Anderson. O Conceito de experiência e a sua potencialidade para a educação. In: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. 268 p.

FERRARI, Anderson. O que queremos com um livro-experiência. In: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. 268 p.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-215.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A escola de atenção às diferenças. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-escola-de-atencao-as-diferencas/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FISCHER, Sandra. Pai e filha, Não por acaso: cotidiano, lugar e deslugar. **Significação: revista de cultura audiovisual**, v.37, n. 34, 2010. p.141-153.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. p. 197-223.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, Vilém; BEC, Louis. **Vampyroteuthis infernalis**. Prefácio de Gustavo Bernardo. São Paulo: Annablume, 2011.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **Crise da medicina ou crise da antimedicina**. Verve, v. 18, 2010. p. 167-194.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos – Estratégia, Poder – Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. IV

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **El yo minimalista e otras conversaciones**. Buenos Aires: La marca editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. **O belo perigo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. O filósofo mascarado. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos & escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 299-306.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Powerl Knowledge**. Brighton: Harvester, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução, Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. A Construção de caminhos por/pela experiência. In: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. 268 p.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. **Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual**: Narrativas e experiências de professor@s homossexuais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Juiz de Fora, MG, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Claudia Franco Barbosa. **Dislexia**: dificuldades de aprendizagem na escola. 2014. 26 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Ttradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002. Disponível em: <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GARLET, Francieli Regina; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Andarilhar para pensar à docência desde outros lugares. Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.33, n. 64, 2015. p. 81-95.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Ádila Daiana dos Santos. Contribuições para uma melhor identificação da Dislexia no ambiente escolar. **Revista da ABPP**, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/106.htm>. Acesso em: 22 jun. 2016.

GOULARTH, Neilton dos Reis. “**Eu sinto que eu sempre me encaixei nessa coisa de não ser homem e não ser mulher**”: Tecendo saberes e experiências da não-binaridade de gênero. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Juiz de Fora, MG, 2018.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. É possível um território familiar estar ao mesmo tempo estrangeiro? In: SKILIAR, Carlos (org.). **Derrida & Educação**. 1. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista GEOgraphia**, Niterói, ano IV, n.7, 2002. p.7-31.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, 260 p.: Il.; 21 m.

HAY, Louise L. **I think, I am: teaching kids the power of affirmations**. Tracy, Kristina. London: Hay House, 2008.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JÜNGER, Ernest. **La tijera**. Barcelona: Tusququets, 1993.

KLEIN, Carin; DAMICO, José G. S. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2ed. Belo Horizonte: , 2014, v. 1, p. 65-88.

LAPIERRE, Alexandra. **Artemisia**. Itália: Mondadori, 2000.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Ttradução de Semíramis Gorini da Veiga. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-31.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** [tradução: Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** [tradução: Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 211-216.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Renata Moraes. DIAS, Rosimeri de Oliveira. Cartas como método de pesquisa na formação de professor. IN: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). **Escrita de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro, Lamparina, 2019.

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

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini [Org.]. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Nos rastros da imaginação: docência em Arte, docência artista. IN: Seminário Educação, Imaginação E As Linguagens Artístico-Culturais, 1, 2005, Santa Cruz do Sul. (**Anais**)... Santa Cruz do Sul: UNESC, 2005.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. E depois do pós-estruturalismo?: experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez. 2018. p. 941-947. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 24 maio 2021.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Docência no contexto da escola inclusiva**. In: ORRÚ, Sílvia Ester (org.). Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MANN, Judith W. Artemisia Gentileschi nella Roma di Orazio e dei caravaggeschi: 1608-1612. In: CONTINI, Roberto; SOLINAS, Francesco. **Artemisia Gentileschi**. Storia di una passione. Catalogo della mostra (Milano, 22 settembre 2011-30 gennaio 2012) ilano: 24 ORE Cultura, 2011, p.51-61.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: Caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-41.

MARCONDES, Gláucia Siqueira; FERRARI, Anderson. Formação inventiva de uma professora-pesquisadora no encontro com mulheres ciganas: pesquisa-intervenção e estudos foucaultianos. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p. 85-107, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52684>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARTINS, Kátia Batista. Borbulhando memórias sobre violências sexuais: educação para as sexualidades e gênero. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria (orgs.). **Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais na Infâncias no Sul de Minas Gerais**. Lavras: UFLA, 2016, p. 243-261.

MATTOS, Zaine Simas. Aprendendo a ser pesquisadora: experiência como processos de subjetivação. In: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. 268 p.

MATTOS, Zaine Simas. **Narrativas de mulheres das classes populares**: modos de subjetivação e educação escolar. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Juiz de Fora, MG, 2014.

MAZZARI, Marcus Vinicius. “O humano que jamais nos abandona”: A obra epistolar de Goethe. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 96, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161292>. Acesso: 03 jul. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Ailton Dias de; PAULINO, Alessandro Garcia; RIBEIRO, Cláudia Maria. Contracorrente: Vida e morte, sagrado e profano em complexidades que singram no imaginário das águas. RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; BOER, Raphael Albuquerque de (org.). **Leituras sobre a sexualidade em filmes: as pedagogias culturais em foco**. Vol. 9. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 37-58.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosangela. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel (Org.). **Caminhos investigativos III** – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MICHEL, Joachim. A heteronímia de Fernando Pessoa: Literatura plurilíngue e translacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 2, especial, jul./dez. 2014. p.161-181. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2014v3nespp160>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MIGLIORIN, Cezar. **Cartas sem resposta**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Ana Alcídia Araújo. Fishing cast net: the use of letters in a study. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.10, **Interface - Comunic., Saúde, Educ.** n.19, jan/jun 2006. p. 169-84.

MOREIRA, Fabiana Wanderley de S. A Simbologia de Procusto e a Normalização do Plano Estadual de Educação - PE - 1988-1991. **Psicologia Ciência e Profissão**, 1998, 18 (3), p. 36-41.

MORTARI, Luigina. Sulle tracce di un sapere, en **el libro II profumo della maestra**. Napoli: Liguore Editore, 1999.

MOURA, Carla Borin; HERNANDEZ, Adriane. **Cartografia como método de pesquisa em arte**. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/1694/1574>. Acesso em: 30 out. 2022.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009. 184 p.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de Oliveira. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; SANTOS, Andreia Mendes dos; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. O recurso da “metodologia de cartas” como forma de captura dos luxos urbanos de jovens contemporâneos. **Desidades**. Revista Eletrônica de divulgação científica da infância e juventude, n. 27, v. 8, mai./ago. 2020. p. 77-92.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A Inclusão menor e o paradigma da distorção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. A inclusão menor: um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016, p. 47-73. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1197/977>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. “Não queremos inclusivismos”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, maio/ago. 2022. p. 1037-1074.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, mai./ago. 2017. p. 1127-1158.

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. **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARDO, José Luis. **La intimidade**. Valencia: Pré-textos, 1996.

PESSOA, Fernando. **Cartas de amor de Fernando Pessoa**. Lisboa: Editora Ática; Rio de Janeiro: Livraria Camões, 1978.

PESSOA, Fernando. **Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação**. 1935. Fernando Pessoa. Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Ática, 1966.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Sobre corpos, intensidades e subjetivações contemporâneas. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista v. 11, n. 1, jun. 2013. , p. 215-227.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. **Cartas**: Um instrumento desvelador da amorosidade do ser professor. In: Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2; Seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 4., 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 15535-15548.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Duque de Caxias**. Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei: Dores de Campos, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Inácio Passos**. Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei: São João del-Rei, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Maurício Zákha**. Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei: Ijaci, 2020.

REGIMENTO ESCOLAR. **Escola Estadual Duque de Caxias**. Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei: Dores de Campos, 2020.

REGIMENTO ESCOLAR. **Escola Estadual Inácio Passos**. Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei: São João del-Rei, 2020.

REGIMENTO ESCOLAR. **Escola Estadual Maurício Zákha**. Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei: Ijaci, 2020.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva; revisão técnica Michel Jean Maurice Vicent. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REVEL, Judith.. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Cláudia Ribeiro. Devaneios diante do reflexo das águas. In: RIBEIRO, Cláudia Ribeiro. **Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade**, 2014. Disponível: <http://imaginariodasaguas.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RIBETTO, Anelice. Corresponder (nos): um gesto que hospeda la amistad como forma de estar juntos en la educación. IN: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de

Barros Conde (orgs.). **Escrita de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro, Lamparina, 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo/Suely Rolnik. – Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Raphaela Souza dos. **Entre lembranças e silêncios**: memórias de mulheres alunas de EJA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Juiz de Fora, MG, 2009.

SCHIFFRIN, Deborah. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. Cambridge: Language in Society 25, 1996, p.167-203, citado por LOPES, Luis Paulo da Moita. Narrativa como processo de construção da identidade social de raça. In: LOPES, Luis Paulo da Moita. **Identidades Fragmentada – A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p. 57-81.

SEPTIMIO, Carolline; CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da; Denardi, Vanessa Goes. Poderes e perigos da política nacional de educação especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, jan./mar. 2021. p. 249-262. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Carlos Alberto Ferreira da. Flâneur Cego: uma prática performativa com pessoas com deficiência visual. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 8, n. 2 [15], p. 59-71.

SILVA, Edneusa Lima; MARQUES, Valéria. Fio de Ariadne: guia para percorrer o sistema de garantia de direitos à pessoa com deficiência. **Revista Valore**, Volta Redonda, 4 (1): pag.738-748, Jan/Jun/2019.

SILVA, Gislaine de Fátima Ferreira da. **Arte por toda parte**: as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Lavras. Programa de Pós-Graduação em educação, 2016a.

SILVA, Gislaine de Fátima Ferreira da. Manchas da violação: a expressividade das artes. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria (orgs.). **Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais na Infâncias no Sul de Minas Gerais**. Lavras: UFLA, 2016b, p. 317-337.

SILVA-MIGUEL, Iván Gregorio; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em educação. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, 2016. p. 75-83.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

SILVA, Nilson Tadeu Reis Campos. Entre Hefesto e Procusto a condição das pessoas com deficiência. **Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica**, da FUNDINOPI - UENP / Centro de Pesquisa e Pós-Graduação (CPEPG), Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPESQ), Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro. n. 12 (janeiro/junho) – Jacarezinho, 2010.

SILVA, Renata Kely. Memória e Narrativas Trapeiras: apontamentos pedagógicos para corpos vivos. **Rebento**, São Paulo, n. 11, p. 494-526, 2019.

SILVA, Tomás Tadeu da. A crítica pós-estruturalista do currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 117-124.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

SILVA, Vanessa. **[Correspondência]**. Destinatário: Gislaíne de Fátima Ferreira da Silva, 2016c. 1 carta.

SILVEIRA, Ederson Luís. Entre o fio de Ariadne e o leito de Procusto: Reflexões sobre a (busca da) qualidade na educação brasileira. **Interfaces**, vol. 7, n. 3, dez. 2016.

SIMIONI, Rafael Lazzarotto. Arquivo, história e memória: possibilidades de diálogo entre Luhmann e Foucault. **Lua Nova**, São Paulo, n. 97, p. 173-190, 2016.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, jul./dez. 2015. p. 149-158.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Arts of existence: the construction of subjectivity in older, tchite southern women. **Unpublished doctoral dissertation**, Uhg State University, Columbus, OII, 1995.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A. Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. **International Journal Qualitative Studies in Education**, v. 10, n. 2, p. 175-189, nov. 1997.

TEDESCO, Cristine. **E non dite chedipingeva come unuomo: história elingagem pictórica de Artemisia Lomi Gentileschi entre as décadas de 1610 e 1620 em Roma e Florença**. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2013.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011.

TV BRASIL. Ministro da Educação, Milton Ribeiro, é o convidado do Sem Censura. **Tv Brasil**, 09 de agosto 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY&t=4s>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio. **Mitos Gregos**. São Paulo, SP: Objetivo, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VREELAND, Susan. **A Paixão de Artemísia**. Portugal: Chá das cinco, 2007.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva**. Quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 2006.

YOUNG, Pablo. Síndrome de Procusto en la Medicina. Carta al editor. **Revista Médica**. Chile 2018; 146: p. 942-946.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária (o) da pesquisa de doutorado “**Cartas para Luan:** os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas”, desenvolvida pela pesquisadora Gislaíne de Fátima Ferreira Leite e sob orientação do Prof. Dr. Roney Polato de Castro. Nesta pesquisa pretendemos problematizar os modos como as políticas de inclusão vão se materializando na contingência cotidiana da Educação Inclusiva, bem como, dialogar com as trajetórias, memórias e narrativas dos sujeitos que vivenciam tais políticas, em especial as pessoas com deficiência. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendida (o). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificada (o) em nenhuma publicação que possa resultar. As/os pesquisadoras/es tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os dados produzidos na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, __ de _____ de 202__.

APÊNDICE B - Termo de Confidencialidade e Sigilo

Termo de Confidencialidade e Sigilo

Eu **Gislaine de Fátima Ferreira Leite**, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**Cartas para Luan**: os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas”, declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

Declaro:

- a) Que o acesso aos dados registrados em Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, Projeto Político Pedagógico – PPP e Regimento Escolar ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após autorização da instituição de ensino e declaração de concordância da pesquisa;
- b) Que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;
- c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem da(o) participante, bem como a sua não estigmatização;
- d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- e) Salvar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa;

Juiz de Fora ____ de _____ de 20__.

**Gislaine de Fátima Ferreira Leite - Pesquisadora
Doutoranda em Educação – PPGE/FACED/UFJF**

APÊNDICE C - Carta de solicitação de permissão

À Secretaria Regional de Educação de São João del-Rei – SRE/SJDR

Prezada Sra.,

Vimos por meio deste, solicitar a autorização para a realização da pesquisa de Doutorado intitulada: “**Cartas para Luan: os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas**”, a ser realizada na Escola _____. Tendo o espaço escolar como cenário da pesquisa, será feita uma análise documental, na qual serão levantadas informações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo, histórico e informações de forma geral e específica no que diz respeito à Educação Inclusiva, à Educação Especial na perspectiva inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado. A proposta é dialogar com narrativas e memórias vivenciadas no ambiente a ser investigado, pensando seu comportamento, a organização do espaço e das atividades. Como instrumento de produção do material empírico, também, serão usadas metodologias de carta e entrevistas on-line.

A pesquisa acontecerá entre _____ e _____ de 202___. Destacamos ainda que para a participação das (os) alunas (os) nas atividades, as famílias serão consultadas e informadas sobre o contexto da pesquisa. No caso de aceite a (o) responsável deverá ler e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), concordando com a participação da (o) menor na pesquisa. A (o) responsável que não aceitar a participação da (o) estudante não sofrerá dano ou constrangimento algum em relação à recusa. Todas as crianças que participarem da pesquisa, assim como as (os) professoras (es), terão suas identidades resguardadas e estarão a salvo de quaisquer constrangimentos.

De antemão firmamos o compromisso ético em resguardar a identidade das (os) participantes envolvidas (os) na pesquisa.

Na certeza da aquiescência a nossa solicitação, reiteramos protestos de estima e consideração.

Gislaine de Fátima Ferreira Leite - Pesquisadora
Doutoranda em Educação – PPGE/FACED/UFJF

Prof. Dr. Roney Polato de Castro – Orientador

Ciente em: ____ / ____ / ____

APÊNDICE D - DECLARAÇÃO

Eu _____, na qualidade de responsável pela _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Cartas para Luan:** os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Gislaine de Fátima Ferreira Leite e sob orientação do Prof. Dr. Roney Polato de Castro; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__.

ASSINATURA _____
(Carimbo da Instituição)

APÊNDICE E - Questionário

CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO - 1ª Sessão

A vigente pesquisa intitulada “**Cartas para Luan: os descaminhos da inclusão entre afetos, memórias e narrativas**” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Gislaine de Fátima Ferreira Leite e sob orientação do Prof. Dr. Roney Polato de Castro; tem como objetivo promover espaços de escuta a comunidade escolar, dialogando com as memórias dos sujeitos que vivenciam as políticas de inclusão no cotidiano escolar, em especial as pessoas com deficiência. Assim, a ferramenta questionário propiciará o primeiro diálogo e dará visibilidade para diferentes trajetórias e narrativas.

Por conceber a análise de narrativas, histórias, memórias e trajetórias fundamentais para a construção de um diálogo que se alicerce nas experiências, optamos por estudar 03 *loci* que perpassam a trajetória da pesquisadora principal, Gislaine de Fátima Ferreira Leite: Escola Estadual Inácio Passos - São João del-Rei; Escola Estadual Maurício Zákhia - Ijaci; e, Escola Estadual Duque de Caxias - Dores de Campos (Todas essas escolas são pertencentes a SRE de São João del-Rei).

Assim, se você atualmente ocupa um cargo em uma das Escolas supracitadas, participe, informe sua escola, sua função e responda todas às questões. Para nós, sua participação é de EXTREMA importância.

A sua participação consiste no preenchimento de um questionário eletrônico composto por 37 (trinta e sete) perguntas. As perguntas estão divididas em 5 (cinco) sessões. Todas as questões precisam ser respondidas, na dúvida procure a alternativa que mais se aproxime da sua realidade.

Para você responder este questionário, leia o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, que se encontra no link a seguir: <https://docs.google.com/document/d/1BuoiltWXPZzlAMWN0WH4i7MKh7uu1aVgYZeHZ4DytjM/edit?usp=sharing>. Caso concorde, responda “sim” para a pergunta “Você aceita participar da pesquisa?”, sua resposta ficará registrada como comprovante de autorização. Garantimos total sigilo de suas informações.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Gislaine de Fátima Ferreira Leite e Roney Polato de Castro

1. E-mail:
2. Você aceita participar da pesquisa?
 Sim
 Não

IDENTIFICAÇÃO - 2ª Sessão

3. Nome:
4. Nome social:
5. Idade:
6. Telefone de Contato:
7. Gênero/identidade de gênero:
 Homem Cis
 Mulher Cis
 Homem Trans
 Mulher Trans
 Travesti
 Não binário
 Não sei responder
 Prefiro não responder
 Outro:
8. Raça:
 Branco
 Preto
 Pardo
 Amarelo
 Indígena
 Prefiro não me classificar
 Prefiro não responder
 Outro:
9. Você é uma pessoa com deficiência? Se sim, qual/quais?
 Não
 Deficiência Visual
 Deficiência Auditiva
 Deficiência Física

- Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla
- Transtorno do Espectro Autista
- Outro:

10. Nível de escolaridade:

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-Graduação lato sensu incompleta
- Pós-Graduação lato sensu completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo

11. Especificar o curso de graduação e o curso de Pós — Graduação (lato e stricto sensu), caso esteja em desenvolvimento ou tenha concluído:

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA - 3ª Sessão

12. Em qual escola você atua?

- Escola Estadual Duque de Caxias
- Escola Estadual Inácio Passos
- Escola Estadual Maurício Zákhia

13. Qual o seu cargo na Escola?

- Diretor/a
- Vice-Diretor/a
- Supervisor/a
- Secretário/a
- PEB — Professor/a da Educação Básica
- PEUB — Professor/a de uso da biblioteca
- ATB — Assistente técnico de Educação Básica
- ASB — Assistente de serviços da Educação Básica

14. Você atua em qual nível de ensino da escola estadual em tela? Se necessário, marque mais de uma opção.

- Educação infantil
- 1º ao 5º ano do ensino fundamental
- 6º ao 9º ano do ensino fundamental
- Ensino médio

15. Você atua em qual(is) disciplina(s)? Se necessário, marque mais de uma opção. Obs: para facilitar, essa questão está em ordem ALFABÉTICA.

- 1º ao 5º ano - Todas as disciplinas
- 1º ao 5º ano - Educação física
- Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA)
- Artes
- Atendimento Educacional Especializado — Sala de Recursos
- Biologia
- Ciências
- Educação Física
- Ensino religioso/Teologia
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Intérprete de Libras
- Letras espanhol
- Letras inglês
- Letras português
- Literatura
- Matemática
- Química
- Sociologia
- Não atuo em nenhuma disciplina
- Outro:

16. Tempo de atuação:

- Menos de 01 ano
- 01 a 05 anos

- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- Acima de 31 anos
- Outro:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA – 4ª sessão

17. Você conhece as políticas públicas e a legislação destinada às práticas inclusivas na rede regular de ensino?

- Sim
- Não

18. Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior, descreva como as políticas públicas e a legislação destinada às práticas inclusivas na rede regular de ensino estão presentes no cotidiano escolar.

19. Quais são as ações propostas pelas políticas da Educação Inclusiva desenvolvidas em sua escola?

- Oportuniza acessibilidade nos espaços e materiais escolares, entre outros.
- Orienta às famílias
- Estabelece parceria com outros setores na comunidade.
- Promove formação continuada do corpo docente e demais profissionais da instituição de ensino.
- Oferece o Atendimento Educacional Especializado
- Outro:

20. Indique quais adequações físicas foram (estão sendo) executadas em sua escola:

- construção ou adequação de rampas
- adequação de banheiros
- sinalização sonora
- sinalização visual
- sinalização tátil
- alargamento de portas
- Outro:

21. Você possui ou possuiu algum/a aluno/a com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

() Sim

() Não

22. Você se considera apto/a para atuar em turmas com alunos/as incluídos/as e/ou no Atendimento Educacional Especializado? Justifique a sua resposta.

23. Que tipo de formação (inicial e/ou continuada) você considera necessária para atuar em turmas com alunos/as incluídos/as e/ou no Atendimento Educacional Especializado?

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – 5ª sessão

24. Você tem conhecimento do Atendimento Educacional Especializado como um serviço da Educação Especial definido e implantado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

() Sim

() Não

25. O Atendimento Educacional Especializado faz parte do projeto político pedagógico de sua escola?

() Sim

() Não

() Não sei informar

26. Você sabe a que se destina o Atendimento Educacional Especializado? Se sim, explique:

27. Você conhece a sala de recursos multifuncionais que atende a sua escola?

() Sim

() Não

28. A sala de recursos multifuncionais de sua escola está instalada em um local apropriado e recebeu equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização da sala e para oferta do atendimento educacional especializado - AEE.

() Sim

() Não

() Não sei informar

29. Você sabe quantos e quais alunos/as frequentam a sala de recursos multifuncionais da sua escola?

() Sim

() Não

30. Quais os perfis dos/as alunos/as atendidos/as nas salas de recursos multifuncionais da sua escola? Assinale uma ou mais alternativas:

- Deficiência Visual
- Deficiência Auditiva
- Deficiência Física
- Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla
- Transtorno do Espectro Autista
- Altas habilidades/superdotação.
- Outro:

31. Em que período os/as alunos/as frequentam a sala de recursos multifuncionais?

- Contraturno
- Horário regular
- Às vezes no mesmo período da aula, às vezes no período oposto.
- Não sei informar

32. O Atendimento Educacional Especializado contribui para a melhoria do desempenho escolar dos/as alunos/as que frequentam esse serviço? Se sim, em que?

33. Existe diálogo entre os/as professores/as do Atendimento Educacional Especializado (Professor/a da Sala de Recursos Multifuncionais; Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA); e, Intérprete de Libras) e os/as demais profissionais da instituição de ensino?

- Sim
- Não
- Não sei informar

34. Como acontece a articulação entre os/as professores/as do Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais; Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA); e, Intérprete de Libras) e os/as demais profissionais da Educação para que todos/as possam atender adequadamente as necessidades dos/as alunos/as que tem em comum?

35. Conte-nos sobre seu envolvimento com uma educação que busca incluir todas as pessoas, em destaque as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Compartilhe, em um parágrafo, a sua relação com o Atendimento Educacional Especializado e narre o seu cotidiano na prática pedagógica. Como é a sua trajetória na Educação Inclusiva?

36. Você gostaria de compartilhar um relato de experiência? Algo que marcou sua trajetória na Educação Inclusiva e/ou sua relação com pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação? Se sim, nos conte a sua história.

37. Questionamento direcionado APENAS aos/às professores/as do Atendimento Educacionais Especializado - Sala de Recursos Multifuncionais; Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA): e, Intérprete de Libras. Em que atividade, você dispende mais tempo:

- Não sou professor/a do Atendimento Educacionais Especializado
- Atendimento ao/à aluno/a
- Produção de materiais
- Articulação com o/a professor/a da sala de aula
- Atendimento as famílias
- Organização documental
- Outro: