

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ARTE RESISTINDO À NORMALIZAÇÃO ESCOLAR: UMA APRENDIZAGEM-CRIAÇÃO DE TEATRO

Lucas da Silva Roberto, Fernando Hiromi Yonezawa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3413>

Submetido em: 2021-12-27

Postado em: 2022-01-10 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

A EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ARTE RESISTINDO À NORMALIZAÇÃO ESCOLAR: UMA APRENDIZAGEM-CRIAÇÃO DE TEATRO

LUCAS DA SILVA ROBERTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1604-5409>

FERNANDO HIROMI YONEZAWA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7039-8611>

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no campo da Psicologia Institucional. O objetivo deste artigo foi produzir, descrever e analisar uma prática pedagógica, baseada em arte, junto a alunos com deficiência de uma escola de educação básica da rede municipal de Cariacica (ES), tendo como foco a experiência de produção de uma encenação teatral junto aos estudantes de educação especial. Ancorada no método cartográfico de pesquisa-intervenção e em conceitos da análise institucional francesa, tomou-se como principais norteadores as noções de que cartografar é acompanhar processos e cartografar é habitar um território existencial, tendo como instrumento de pesquisa a produção de diários de campo. Da análise desse diário, emergiram temas analíticos que indicaram pistas de aprendizagens oferecidas pelos estudantes, as quais rompem ou minimizam a força reprodutiva de controle, normalização, regulação e individualização. Concluímos que os estudantes com deficiência resistem aos processos de normalização e regulação da vida, encontrando na arte um território propício para a construção e expressão de outros possíveis, produzindo processos de singularização.

Palavras-chave: Singularização, interdependência, institucionalismo, diferença.

SPECIAL EDUCATION THROUGH ART RESISTING SCHOOL NORMALIZATION: A LEARNING-CREATION OF THEATER

ABSTRACT: This article is an excerpt from a master's research developed in the field of Institutional Psychology. The objective of this article was to produce, describe and analyze a pedagogical practice, based on art, with students with disabilities from a public primary education school in Cariacica (ES) City, focusing on the experience of producing a theatrical staging. with special education students. Anchored in the research-intervention cartographic method and in concepts of French Institutional Analysis, the main guidelines were the notions that to make a cartography is following processes and to make a cartography is inhabiting an existential territory, having as research instrument the production of field diaries. From the analysis of this diary, analytical themes emerged that indicated learning clues offered by the students, which break or minimize the reproductive force of control, normalization, regulation and individualization. We conclude that students with disabilities resist the processes of normalization and regulation of life, finding in art a favorable territory for the construction and expression of other possibilities, producing processes of singularization.

Keywords: Singularization, interdependence, institutionalism, difference.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. < lucasdasilvaroberto@gmail.com >

² Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. < fefoyo@yahoo.com.br >

EDUCACIÓN ESPECIAL A TRAVÉS DE LA ARTE EN RESISTENCIA AL NORMALIZACIÓN ESCOLAR: UNA APRENDIZAJE-CREACIÓN DEL TEATRO

RESUMEN: Este artículo es un extracto de una investigación de maestría desarrollada en el campo de la Psicología Institucional. El objetivo de este artículo fue producir, describir y analizar una práctica pedagógica, basada en el arte, con alumnos con discapacidad de una escuela de educación básica pública de la ciudad de Cariacica (ES), centrándose en la experiencia de producir una puesta en escena teatral con estudiantes de educación especial. Anclado en el método cartográfico de investigación-intervención y en conceptos de análisis institucional francés, los principales lineamientos fueron las nociones de que hacer una cartografía es seguir procesos y hacer una cartografía es habitar un territorio existencial, teniendo como instrumento de investigación la producción de diarios de campo. Del análisis de este diario surgieron temas analíticos que indicaron pistas de aprendizaje ofrecidas por los estudiantes, que rompen o minimizan la fuerza reproductiva de control, normalización, regulación e individualización. Concluimos que los estudiantes con discapacidad resisten los procesos de normalización y regulación de la vida, encontrando en el arte un territorio propicio para la construcción y expresión de otras posibilidades, produciendo procesos de singularización.

Palabras clave: Singularización, interdependencia, institucionalismo, diferencia.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe produzir, descrever e analisar uma prática pedagógica, baseada em arte, que rompeu ou minimizou as forças reprodutivas de controle, normalização, regulação e individualização junto a alunos com deficiências. Trata-se de um recorte de pesquisa³ de mestrado desenvolvida na área da Psicologia Institucional. A pesquisa⁴ foi realizada em uma escola de educação fundamental do município de Cariacía (ES), no ano 2019, com dez (dez) educandos atendidos por nossa equipe de professores colaboradores de ações inclusivas (PCAI); esses estudantes foram escolhidos por estarem mais frequentemente sob nossas intervenções pedagógicas. Apresentar-se-ão algumas experiências que tornaram possíveis alguns questionamentos críticos acerca do fazer pedagógico na atuação na educação especial, mas focar-nos-emos na experiência-intervenção, ocorrida no decorrer da pesquisa, de produzir uma encenação teatral juntamente com os educandos, a partir da aprendizagem-criação de uma fábula. Esta experiência foi escolhida justamente por evidenciar possibilidades de práticas que, simultaneamente, colocam sob análise crítica as linhas normalizadoras presentes na educação especial e rompem com as respectivas forças de controle, regulação e individualização.

As atividades dos PCAI estavam em consonância com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que traz, para dentro dos sistemas de ensino, dentre outros aspectos, a oferta do atendimento educacional especializado, obrigatório em todas as etapas e modalidades da educação básica, para apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência e a capacidade de a escola lançar mão de um currículo flexível, dando a todos os educandos a possibilidade de acesso e permanência no ambiente escolar, aos conteúdos e aprendizagem; ademais, essa política prevê o atendimento educacional especializado em turno inverso ao da classe comum, que complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. No cotidiano escolar, percebíamos, contudo, que os estudantes com deficiências produziam movimentos de submissão à produção da subjetividade hegemônica, o que passou a estar no campo focal de nossos questionamentos pedagógico-políticos.

Como exemplo introdutório desses movimentos de submissão, citaremos um estudante surdo, de sete anos, com surdez profunda, que não sabia a Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁵, tampouco o Português. Ele rejeitava aprender a Libras, pois se percebia como o diferente diante de seus pares; para ele, segundo nossas percepções de suas gesticulações, isso era inaceitável. O estudante demonstrava felicidade quando trabalhávamos sem realizar sinais em Libras. Todavia, quando usávamos esses sinais, ele segurava as nossas mãos, balançava a cabeça em expressão de negação e gritava. Quando parávamos com o uso da Libras, toda essa agitação se encerrava. Com delicadeza, o emprego de sinais em seu cotidiano, como fazer o sinal de água, quando próximo ao bebedouro, de árvore, ao ver a imagem de uma, junto ao trabalho de intervenção coletiva - muitas vezes mobilizando a 'turminha' inteira, ou seja, propondo aula de Sinais para toda a classe - fez com que diversos sinais fossem apreendidos pelo nosso estudante, que passou a usar alguns, como árvore, banheiro, cola, professor, ele e ela... o processo tornou todos diferentes e, por isso, incluiu o aprendiz surdo.

Observamos outros movimentos de submissões, como estudantes não letrados simulando saber ler diante de seus pares. A questão problemática não estava, segundo nossa perspectiva, nas escolhas e opções realizadas pelos aprendizes, mas nas forças que os levavam a fazer suas escolhas. Em face desses cenários, passamos a nos perguntar, enquanto professores e pesquisadores, se haveria pistas para práticas pedagógicas pela arte capazes de romper ou minimizar a força reprodutiva de controle, submissão, normalização, regulação e individualização junto a estudantes com deficiência.

Esta foi a pergunta que norteou a pesquisa e ela está baseada nas concepções críticas do modelo feminista de cuidado à deficiência. Diniz (2003) discorre sobre três modelos de cuidado à

³ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada, com número CAAE 18480419.4.0000.5542.

⁴ Neste artigo, quando o texto exigir que o pesquisador mestrando fale especificamente de si, referir-se-á como "o pesquisador-professor" e, nas demais situações, utilizar-se-á a primeira pessoa do plural, já que se tratam de análises e investigações produzidas coletivamente, com o acompanhamento e contribuições do respectivo orientador, também autor desta escrita.

⁵ O termo está redigido conforme o texto da lei 10.346 de 24 de abril de 2002: Libras.

deficiência: o médico, o social e o feminista. O primeiro reconhecia na lesão (no indivíduo, no biológico) a causalidade das desigualdades sociais e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes. O segundo modelo, avançando suas análises, enxerga todas as desvantagens e desigualdades nas estruturas e opressões sociais. O limite do modelo social, todavia, estava em pensar que apenas retirando as barreiras sociais as pessoas com deficiência poderiam exercer suas independências. Nessa direção, os esforços do modelo social se restringiam em incluir os deficientes no mercado de trabalho, sem propor uma reformulação nos princípios morais e coletivos que regem a vida. Por seu turno, o modelo feminista da deficiência revigora a tese do modelo social, acrescentando, porém, novos ingredientes, trazendo à cena os corpos que experienciam as dores, as lesões, e que jamais serão produtivos, tampouco serão capacitadas à vida social e independentes, mesmo sem barreiras sociais; esse modelo propõe, em vez da independência, o conceito de interdependência, já que a dependência e as assimetrias são condições humanas. A interdependência e o cuidado são princípios que estruturam a vida coletiva; porém, são pouco valorizados por serem considerados valores femininos (DINIZ, 2003).

UMA BREVE ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO COM O TERRITÓRIO DE PESQUISA

A escola campo de pesquisa foi o local que o pesquisador mestrando habitou quase diariamente, pois ele fazia parte do corpo docente. Enquanto professor sempre foi um pesquisador, pois sempre compreendeu a investigação como parte constitutiva do fazer pedagógico. Nesse sentido, a imersão no campo, então como pesquisador, implicou em mudanças de olhar e lugar de poder ocupado por esse professor, pois fez emergir indagações, anotações e esforço aplicado a construir a pesquisa. Trata-se de uma transformação do professor-pesquisador em pesquisador-professor. É uma virada significativa, uma transformação incorpórea, como diriam Deleuze e Guattari (1995), a qual posicionou o professor de um novo modo frente aos colegas de trabalho, que em algumas situações o indagavam a respeito de sua pesquisa, ou mesmo o buscavam demandando respostas que supunham existir à medida que sabiam ser ele agora pesquisador.

As implicações que o levaram a pesquisar o campo da deficiência se iniciaram ao término de sua graduação em Artes, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quando se deparou com o conteúdo da disciplina e com a força presente na fala do professor de Libras, percebeu-se diante de um acontecimento. Dizia o professor de Libras: ‘para que eu preciso aprender uma língua estrangeira de um povo tão distante de mim, havendo uma segunda língua em território nacional, língua brasileira, de gente ao meu lado, uma minoria?’ Esse pesquisador deparou-se olhando para os surdos de forma distinta: antes os tinha como pessoas deficientes, ou seja, estavam invisibilizados; depois desse acontecimento, via-se atraído por esse grupo. Começou a ter amigos surdos, a vivenciar experiências com os surdos, seu modo de ser e viver tornaram-se visíveis, os mundos dessas pessoas e o do pesquisador se aliançaram.

Assim, sua relação com a instituição deficiência sofreu profundas alterações. Os estudos da deficiência e a atuação profissional, como professor da educação especial, se tornaram novos territórios para ele; e foram nessas habitações que esta pesquisa foi realizada, disparada por inquietações relacionadas aos processos de submissão às subjetividades hegemônicas e processos de normalizações experienciados pelos estudantes.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa foi construído pelo Método Cartográfico de pesquisa-intervenção. Estivemos ancorados principalmente nas concepções de que “cartografar é acompanhar processos” e de “cartografar é habitar um território existencial” (PASSOS *et al.*, 2015). Em outras palavras, mergulhamos no campo atravessado por forças heterogêneas; a descrição, a cartografia e a análise dessas forças aconteceram por uma habitação nesse campo e pelo acompanhamento dos processos aí desdobrados e emergidos. De igual importância foram as contribuições da análise institucional francesa (A.I.), desenvolvida por Lourau (LOURAU, 1993; ALTOÉ, 2004), já que, frente às forças heterogêneas, a análise dos atravessamentos das linhas institucionais e de seus movimentos se tornou imprescindível. Nessa mesma direção de relevância vieram as contribuições do pesquisarCOM (MORAES, 2010), pois na realização de uma pesquisa com pessoas deficientes, implicados por sermos

peças sem deficiência, o pesquisador COM nos oferece pistas para uma pesquisa em coautoria com os participantes, e não sobre eles. Ademais, alguns conceitos da Filosofia Micropolítica de Deleuze e Guattari foram operadores essenciais e serão articulados aqui juntamente à discussão dos resultados.

Segundo Deleuze (1997), a cartografia consiste em construir-se uma listagem de afetos e trajetórias, de modo que seja possível nos encontrarmos tanto com os pontos de impasse de uma certa experiência territorial, quanto com as possíveis aberturas e linhas conectivas. Além disso, ainda conforme o autor, um mapa cartográfico apresenta um trajeto que traz à visibilidade “a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio” (DELEUZE, 1997, p.73). Assim, numa cartografia, tanto o pesquisador quanto o campo pesquisado se expressam um no outro, produzem um ao outro diferentemente a cada passo do trajeto, num duplo envolvimento dissonante.

Desta forma, utilizamo-nos do diário de campo como instrumento de registro dessa trajetória cartográfica, pois, como nos afirma Hess (2009), o diário de campo permite que se saia muitas vezes das situações bloqueadas de pesquisa, uma vez que ele nos auxilia a realizar pequenos contornos e limiares em meio à vertigem experiencial do cotidiano, de forma que se torne possível refletir criticamente sobre o que pôde ser vivido, aprendido, deslocado etc. Para Nascimento e Lemos (2020, p.242), o diário não é um retrato interiorizante e psicológico do pesquisador em sua privacidade, mas importante “tática de deslocamento de si e dos outros na prática de pesquisa”

Propusemos produzir, assim, acompanhar e analisar os processos de aprendizagens de 10 (dez) educandos, que estavam mais frequentemente sob os cuidados de nossas intervenções pedagógicas; estes educandos tinham idades entre oito e dezenove anos, sendo oito meninos e duas meninas, do segundo ao nono ano de ensino fundamental, atendidos por uma equipe de educadores de uma escola municipal de ensino fundamental, todos do mesmo turno. Os educandos serão denominados por nomes de cores, uma vez que o pesquisador-professor é originalmente responsável pela disciplina de Artes.

As intervenções se deram por trabalhos coletivos, atendimento em equipe e formação de grupos de estudos. Para dar conta das multiplicidades de acontecimentos, revisitamos o diário de campo pinçando elementos (acontecimentos, circunstâncias, apreensões) de timbres analísadores. A análise consistiu, então, em refletirmos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, buscando compreender as pistas educativas que potencializassem as diferenças por via das diferenças elas próprias e, assim, possibilitassem aprendizagens prazerosas não infantilizadoras, ou seja, pensando no conceito de infantilização desenvolvido por Guattari e Rolnik (1986), aprendizagens alegres, sem tutela ou gestão de si pelo outro, e com a produção de autonomia (pela interdependência) do educando; também buscamos analisar os reflexos, afetos e efeitos das intervenções no cotidiano escolar, principalmente aqueles postos em visibilidade por situações desassossegadoras, acontecimentos que agitam o próprio campo, fazendo aparecer, como diria Lourau, “[...] de um só golpe, a instituição ‘invisível’; a esse tipo de acontecimento chamamos *analísadores*” (LOURAU, 1993, p.35, grifo do autor). Da análise do diário de campo, emergiram temas analíticos que subsidiaram o mapeamento das indicações de pistas de aprendizagens oferecidas pelos estudantes com deficiência, das quais, neste artigo, trataremos de: diálogo, vínculo, outras aprendizagens, desvios ao letramento, produção de autonomia e instituição tempo escolar.

Pela pista da pesquisa-intervenção, do método cartográfico de pesquisa, fizemos intervenções pedagógicas por dois caminhos. No primeiro, trabalhamos os conteúdos da sala por meio da arte, com intervenções dentro da sala comum e, quando necessário, ocupando outros espaços possíveis da escola (este primeiro caminho era trilhado de terça a quinta-feira); no segundo caminho, desenvolvemos atividades artísticas expandindo as capacidades dos estudantes (nas segundas e sextas-feiras), sempre ocupando outros espaços, não ficando na sala comum para tentarmos produzir outras aprendizagens. Neste caminho, as principais práticas foram o canto (trabalhando principalmente com músicas populares), teatro (produção dos próprios estudantes), brincadeiras e jogos. Essas intervenções receberam o nome de ‘Projeto em Ritmo de Sexta: Brincar e Aprender’ (PERS).

As expressões artísticas escolhidas, para produzirmos com os estudantes, no segundo caminho proposto, partiram dos interesses deles próprios. O acolhimento de seus interesses se ligava à produção de autonomia, ou seja, nas suas coparticipações nas escolhas de caminhos a serem percorridos. Desta maneira, apresentamos a seguir uma dessas experiências e respectivas problematizações e análises,

pensando nos deslocamentos produtivos trazidos para a construção de uma educação na perspectiva inclusiva.

Procuramos organizar a escrita de pesquisa acompanhando o fluxo intensivo do cotidiano escolar em seu desenrolar ininterrupto juntamente com a produção de reflexões analíticas elaboradas nesse caminhar, o qual, embora passe por processos de diferenciação e transformação que muitas vezes rompem com a sensação de continuidade, não são experimentados como pacotes ou enquadres decompostos. Afinal, tal como dizem Barros e Barros (2013), na cartografia, a análise nunca é posterior à chamada coleta de dados, mas lhe é sempre simultânea. Por isso, a narrativa seguinte acompanhará algumas experiências problematizadas de forma ininterrupta e inacabada, de maneira que uma vivência apresentada escorrerá na subsequente de modo fluente. Este fluxo seguirá até chegarmos na experiência que focalmente gostaríamos de analisar aqui como continente de índices de desterritorialização da lógica normalizante a qual atravessa os processos educacionais inclusivos: o acontecimento da produção de uma encenação de teatro junto dos estudantes da educação especial a partir da aprendizagem-criação de uma fábula.

É importante destacarmos que as referências teóricas aqui utilizadas, embora em sua maior parte ancoradas no pensamento micropolítico de Deleuze e Guattari, nas críticas genealógicas foucaultianas e nos princípios da Análise Institucional, irão também dialogar com autores de outros campos teóricos, como Paulo Freire e Benjamin, pois nosso maior interesse, ao produzirmos uma pesquisa implicada politicamente, é o de trazer tensões e deslocamentos na lógica hegemônica instituída, não importando, para isso, a fidelidade acadêmica a um ou outro grande nicho teórico.

RESULTADOS E ANÁLISES

A partir das diferentes intervenções que o pesquisador-professor realizou em sala de aula como parte do cotidiano, tanto de trabalho, quanto de pesquisa, analisaremos aqui uma das experimentações que mais trouxe significativas desterritorializações sobre nosso olhar como educadores e também sobre o que parecia haver de instituído no cotidiano escolar acerca das práticas de inclusão, as quais ressoavam com as forças de normalização e controle típicas dos processos de subjetivação capitalísticos: a realização de uma encenação teatral a partir da aprendizagem-criação de uma fábula,

Antes, porém, é preciso lembrar que o próprio termo inclusão é, quando partimos dessa busca por desterritorializações à normalização, bastante problemático, visto que, por um viés, nele pode estar incrustada a ideia de que a atividade inclusiva tornará o indivíduo adepto a um dos modelos circundantes nos espaços escolares como os demais estudantes o são: o modelo da subjetividade hegemônica capitalística. A prática da inclusão é perigosa, pensando a periculosidade não no sentido da manifestação moral de uma suposta malignidade transcendente, mas na possibilidade política de se pôr em movimento vontades estratégicas do poder afeitas a normalizar e capturar os corpos (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Nessa direção, a escola se torna um dispositivo biopolítico de governo, controle e vigilância (FOUCAULT, 2006; VEIGA-NETO; LOPES, 2007; KAMERS, 2013; GALLO, 2017).

É importante dizer que a subjetividade capitalística, referida no parágrafo anterior, não funciona apenas nos registros das ideologias, mas na maneira como os indivíduos são constituídos a perceberem o mundo, na forma de se articularem com os processos maquímicos do trabalho, do conhecimento, da afetividade etc. É uma espécie de modelização que diz respeito aos comportamentos, à percepção, à memória, às relações sociais e sexuais, à sensibilidade etc. (GUATTARI; ROLNIK, 1986). A normalização homogeneizante é uma função transversal da subjetividade capitalística.

Os efeitos da homogeneização, ou normalização, para além dos exemplos já descritos na introdução deste artigo, estiveram presentes em outros estudantes no cotidiano escolar. Nessa esteira descrevermos aqui, partindo do diário do pesquisador-professor, os efeitos desse processo de normalização em um estudante, que nesta pesquisa chamamos de Violeta.

Em uma aula de ciências, com o tema produção e reciclagem de lixo, eu o perguntei: “você sabe o que é produção de lixo?” “Sim”, respondeu-me. “Em sua casa há produção de lixo?” Continuei. Então ele me relatou: “em minha casa a minha mãe produz muito lixo; o maior lixo produzido foi eu”. O impacto da fala de Violeta em mim foi grande; pedi-lhe licença e fui ao banheiro esconder as lágrimas para parecer forte diante dele; não consegui continuar

acompanhando suas atividades naquela tarde e despedi-me. A organização e elaboração desses acontecimentos se deram lentamente, diferente do tempo pedagógico que se resume em cinquenta minutos: não foi possível nesse tempo me posicionar diante do fato, senão por silêncio (DIÁRIO DE CAMPO, 24/09/2019).

Nessa experiência, vemos que a violência sub-reptícia e cotidiana da normalização é explicitada numa fala pesadamente cheia de sentido de Violeta, mas emitida de modo trivial, naturalizado. Como pesquisadores cartógrafos, nosso trabalho foi o de inicialmente nos atentarmos aos impactos violentos-entristecedores e à paralisia inicial aí presentificados no corpo do pesquisador-professor, pois esses afetos eram signos evidentes de uma naturalização da violência da exclusão no corpo de Violeta. O trabalho do pesquisador-professor, uma vez implicado com esses signos da normalização instituída, foi o de buscar meios pedagógicos de produzir desvios nesse agenciamento de forças, não só para o caso de Violeta, mas para todos aqueles estudantes que estavam sob seus cuidados pedagógicos.

Assim, após conversas entre pesquisador-professor, a equipe pedagógica, Violeta e sua mãe, conseguimos entender que ele era apaixonado por jogos eletrônicos e tecnologias da informação. Essa pista foi fundamental para que pudéssemos compor atividades territorializadas em seus interesses, permitindo ao estudante a expressão das diferenças que o compõem, viabilizando também processos de aprendizagens conectados à produção de alegria. Violeta, inclusive, criou um vídeo, explorando processos criativos artísticos, para ser exposto em uma mostra realizada pela escola; esse vídeo o colocou em contato com outras crianças e espaços, como o fórum de família do município.

As experiências vivenciadas com Violeta nos indicaram pistas pedagógicas que partiam do território singular do aluno, ensejando a expressão das diferenças e resistências às normalizações que os expropriam de suas diferenças. Então, ao visitarmos elementos singulares da formação extra-escolar do aluno, pudemos desterritorializar as práticas potencialmente normalizantes que sobre ele possivelmente reproduziríamos se apenas tivéssemos seguido com o desenrolar do dia-a-dia escolar, empurrando o choro do pesquisador-professor pela descarga do banheiro a que tinha ido se recolher.

Sobre normalidade e anormalidade, Veiga-Neto e Lopes (2007) dizem que “[...] é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007 p. 955, 956). Os autores distinguem dois conceitos foucaultianos: a normação e normalização. A normação é a capacidade de produzir arbitrariamente normas dentro de um mesmo grupo, promovendo, com isso, níveis e comparabilidades por medidas comuns; a normalização pressupõe o normal criado pelas normas da normação, trabalhando para normalizar os anormais. A normalização parece um processo natural, pois considera um caso já existente como normal. Nesse jogo, a normalidade (e as normas) e anormalidade parecem ser naturais, com isso, indiscutíveis e institucionalizadas.

Dentro do espaço escolar, o currículo se torna o nível de comparabilidades nas produções de anormais se construído de modo descolado dos corpos e territórios dos estudantes. É possível vermos nesse processo de normalização similaridades com o que Freire (1982) chamou de educação bancária, por meio da qual o educador produz comunicados e depósitos aos educandos, que devem recebê-los pacientemente, memorizando-os e repetindo-os; o conhecimento não passa de informações imutáveis para serem depositadas nos alunos (FREIRE, 1982). Os comunicados a serem depositados estão sempre em consonância com as “normas” e distantes dos interesses, singularidades, paixões e territórios dos aprendizes. Contudo, as experimentações em direção a educação libertária e contra-hegemônica, nesta pesquisa, se tornaram possíveis ao lançar-se mão do diálogo e de produções de vínculos para acolher os interesses dos educandos no fazerCOM. Destacamos, porém, que as manifestações dos interesses dos educandos não se deram por vias da fala, unicamente.

Azul, Amarelo, Vermelho e Rosa, por exemplo, não responderiam pela fala se os perguntássemos que tipo de arte desejariam produzir quando buscávamos seus interesses e desejos para o preparo de atividades. Suas inclinações eram demonstradas por outros processos, comunicadas por um contínuo vínculo e práticas cotidianas fluidas, como suas aproximações espontâneas aos elementos trabalhados, com consequentes fixações nos espaços, expressões de contentamentos (sorrisos) e tentativas de participação (tocando nos materiais). O diálogo precisou ser compreendido para além de trocas de palavras; o diálogo se tornou um ato de comunicação intersubjetiva performativo.

Freire (1982) mostrou a importância do diálogo na educação enquanto prática de liberdade e proponente de temas geradores para a aprendizagem. O autor conceituou, primeiramente, o termo 'palavra', sendo esta reflexão e prática; a palavra, ela mesma, é o diálogo: palavra sem ação é apenas verbalismo, nada mais; ação também sem reflexão é ativismo, ambos alienados e alienantes, segundo o autor. Por isso a palavra, enquanto prática crítica, viabiliza reflexões e ações potentes. Para Freire (1982), a autenticidade de um diálogo está no amor pelo homem e mundo, não sendo possível por vias da arrogância e da autossuficiência.

Pelo diálogo é possível empreendermos uma escuta atenta e, assim, produzirmos vínculos e foi nessa dialogicidade afetiva encontramos fissuras à infantilização. Pensemos a infantilização enquanto a função da economia subjetiva capitalística; ela é o processo em que o outro diz, pensa, faz, produz a vida social por nós (GUATTARI; ROLNIK, 1986); isso se assemelha à heterogestão que, segundo Lourau (1993), é a gestão de nossa vida realizada por outrem. Podemos pensar infantilização enquanto processo de fazerPARA, contrário ao fazerCOM.

Um dos momentos em que a dialogicidade se mostrou essencial para o rompimento com a infantilização característica da economia capitalista foi quando a equipe de PCAIs foi informada de que Rosa gostava de música. Essa informação foi importante porque indicava a abertura de possíveis. Contudo, se tomássemos essa informação, trazida pela família, como única pista na construção do processo de aprendizagem, estaríamos endurecendo a relação com Rosa, excluindo-a da participação da construção de seu percurso pedagógico. Então, no cotidiano, o pesquisador-professor percebeu que ela manifestava contentamentos nas brincadeiras, no estar junto do grupo de alunos e professores, e na performance teatral. Vale ratificar aqui que a dialogicidade na relação com Rosa, e demais aprendizes, ultrapassou a troca de discursos e palavras: os diálogos estavam ligados ao fazer-se sensível aos afetos e isso dependia mormente de produzirmos bons vínculos com os estudantes.

Com o vínculo, as construções coletivas, longe da retificação e ortopedia das condutas, se tornaram mais fluidas e possibilitaram a compreensão de muitos atravessamentos no cotidiano dos estudantes, conforme pudemos constatar no evento abaixo descrito:

[...] sua mãe havia comentado para nós muitas dificuldades que ele [Azul] tem passado. Após a separação dos pais, os recursos destinados às terapias dele foram retirados. São recursos que a própria empresa do pai oferece ao filho [...]. Somente por lutas judiciais é que sua mãe tem conseguido uma possível resposta. Infelizmente o recurso chegará (se sua mãe conseguir) somente no ano que vem. Sua mãe compartilhou para nós que Azul ama a avó [por parte do pai], mas foi impedido [pela família do pai] de visitá-la. Certa vez nós, da equipe de PCAI, vimos Azul solfejando uma música (nunca tínhamos visto isso antes; ele não expressa palavra alguma) e em seus olhos desciam lágrimas. Não comentamos isso [para sua mãe] ainda [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 29/11/2019).

A compreensão de outros atravessamentos vivenciados pelos alunos nos leva a tomar, por exemplo, os problemas de aprendizagens enquanto atos de resistência a um acontecimento e não como expressões de anormalidades, já que 'problemas de aprendizagens' curriculares podem ser uma resistência ao método de ensino (HECKERT; ROCHA, 2012). Em outras palavras, ao desconsiderarmos as questões trazidas pelos aprendizes em uma prática endurecida de ensino, como a educação bancária, estamos produzindo a anormalidade por um caminho de dupla violência pedagógica infantilizadora: primeiro, negligenciamos as suas questões mais urgentes; segundo, oferecemos questões estranhas às suas experiências.

O diálogo e o vínculo nos permitem pensarmos em outras aprendizagens; estas, por sua vez, nos permitem pensarmos em outros processos de resistência às normalizações. Destaquemos de antemão que o conceito de aprendizagem desenvolvido nesta pesquisa está em consonância com os processos de problematizações e criações; o aprender se relaciona com: i) a capacidade inventiva dentro de uma processualidade, na construção e desconstrução do conhecimento, atravessado por processos violentos do sentido que foge, escapa, proliferando-se rizomaticamente em contínua fuga, conforme desenvolvido por Elias e Axt (2004); ii) as produções de conhecimentos passam pelos filtros dos aspectos autopoieticos dos aprendizes, entendendo-se, com isso, que as experiências perceptivas dependem de relações compreensivas internas, não tendo a realidade independência do ser (MATURANA, 2001). Assim, a

pesquisa foi conduzida pela compreensão de que não existem saberes em si, destacados dos processos de apropriação criados pelos aprendizes, assim como não há um mundo em si a ser conhecido, senão como campo de percepções produzidas em relação.

Esta forma de compreensão do aprender se explicitou em um dos encontros das segundas e sextas-feiras; enquanto o pesquisador-professor esperava os demais alunos chegarem à biblioteca, Laranja, Verde e Lilás já ocupavam o local. Naquele momento o pesquisador-professor contou a história de uma fábula que acabara de ouvir da professora Canção (a história era simples e com um final muito cômico e desassossegante). O título da história era o “Homem Azarado”.

Resumidamente, o enredo descreve a saga de um homem, numa floresta, em busca do Criador do Universo para entender os motivos de ser azarado. No caminho ele encontrou um urso magro, uma árvore feia (plantada no meio de tantas outras frondosas e belas) e uma linda e rica donzela triste, dona de uma mansão. Todos os personagens perguntaram ao homem, cada um em sua vez, os motivos que o levaram a caminhar pela floresta. Após sua explicação, cada um dos personagens faz um pedido: “caso você encontre o Criador, pergunte a Ele o porquê de eu [o urso] ser magro; eu [a árvore] ser feia e eu [donzela] ser triste”. O homem encontrou o Criador e descobriu que não era azarado. Seu problema era não aproveitar as oportunidades. Também soube as respostas das questões de cada um dos personagens. Na volta, encontrando-se com a linda donzela, disse-lhe (além de compartilhar a alegria de não ser azarado) que a tristeza dela era motivada por ser solitária e, para resolver a situação, precisaria casar. Ela lhe propôs se casarem, porém ele não aceitou. Ele lhe respondeu que não poderia perder tempo, pois precisaria aproveitar suas oportunidades. Ao encontrar-se com a árvore feia, informou que o problema dela era a presença de um baú de tesouros em sua raiz. A árvore pediu para que ele tirasse e levasse o baú, mas o homem rejeitou. Ele disse que precisaria aproveitar suas oportunidades. Encontrando-se com o urso, falou-lhe: “você é magro porque não come. Precisa comer”. O urso no mesmo instante o devorou.

[...] Quando Verde ouviu a história reagiu de forma surpreendente. Franziu a testa e levantou as sobrancelhas e disse-nos: “não gostei do final, o único que aproveitou a oportunidade foi o”... Cutucou a cabeça, balançou o corpo de um lado para o outro, sorriu (mas intrigado), parou, e disse-nos: “não, não gostei”. Então pedimos a ele para recontar a história e o que tinha entendido dela. Ele contou. Explicamos a ele o gênero textual de fábulas, então, com o encontro com um final inesperado, aprendeu o que é fábula. Percebeu que a história estava atrelada a uma moral. Ele então, prontamente, nos disse qual era a moral. [...] Ele [Verde] tem dificuldades com o letramento, porém com as outras áreas não (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2019).

Da história narrada, da reação dos estudantes (pois não apenas Verde reagiu surpreendentemente, mas também Lilás e Laranja ficaram com sorrisos comedidos, desconfiados e pensativos) produzimos um teatro com os alunos. Ademais, Verde compartilhou a história com outras pessoas e colegas que se aproximavam dele. Ele vivenciou uma experiência de arte, uma história que lhe foi um acontecimento. A experiência de arte aqui trabalhada é o encontro com as sensações, forças e afetos não conhecidos, sendo, portanto, uma experiência desassossegadora que desloca e violenta o pensar. Torna-se importante dizer que “[...] a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 213)”. A arte conserva um bloco de sensações, os perceptos e afectos; seu objetivo é extrair e arrancar os perceptos das percepções dos objetos, os afectos das afecções; não é trazer, por exemplo, as memórias da infância, mas as sensações da infância no presente. A arte não se prende ao objeto ou materialidade, mas põe em questão as forças sensíveis. Trata-se de capturar forças e fazer delas um bloco de sensação em um contínuo devir, pois “[...] um artista [é o] que inventa afectos não conhecidos ou desconhecidos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 226). Machado (2009), nessa mesma direção, afirma que a arte põe em visibilidade e em audibilidade as forças, e não as formas; ela captura forças. A música torna sonoras as forças não sonoras. A literatura torna dizíveis as forças não dizíveis. Cézanne, por exemplo, foi conhecido por conseguir capturar a força da maçã, sem seguir as regras clássicas da pintura que nunca o fariam conhecido. Pintar é pintar forças; encontrar as forças da linha (MACHADO, 2009). A arte e o fazer artístico se tornam pistas que vêm ao encontro da aprendizagem enquanto processos de problematizações e criações.

A experiência foi uma oportunidade coletivizada importante para aproveitarmos. A história se tornou propriedade de todos, pois haviam podido ser afetados por ela e, a partir daí, iniciáramos um processo criativo. Além disso, a aprendizagem da fábula e do tipo de gênero textual não veio descolada de um movimento interno, autopoietico, de processamento questionador da narrativa. No teatro que criamos, Laranja, Lilás, Violeta, Ciano e Rosa se vestiram dos personagens. Considerando que o espaço de apresentação, o vestíbulo no térreo da escola, não propiciava boa acústica para os atores falarem, optamos por uma encenação silenciosa. Apenas Verde narrou o enredo pelo microfone. Verde, como não sabia ler, descreveu toda a história territorializada em sua memória. Não apenas decorada (como em uma educação bancária), mas refletida, uma vez que se tratava de uma experiência de arte. Ele rejeitou a história no princípio, pois foi uma narrativa desconfortante. Uma narrativa diferente do esperado por ele. Havia ensinamentos no enredo que talvez ele não conseguisse problematizar ainda: será que oportunidades existem em nosso país? Como elas são distribuídas? As oportunidades presentes na fábula, casamento, tesouro e a própria noção de oportunidade não são instituições capitalistas? Essas questões não compareceram na jovem mente? Quem sabe? Talvez essa história reapareça e ecoe por muitas vezes de formas distintas.

Vale destacar ainda que Rosa, sempre tímida, exibiu uma performance maravilhosa diante de seu público, que foram os estudantes do segundo ao quinto ano. Com o semblante firme, Rosa comunicava cada cena narrada por Verde. Passeava diante dos demais personagens, evidenciando a internalização e a apropriação da narrativa. Para nós foi uma surpresa, pois ela quase não nos dava retornos tão evidentes de suas compreensões, devido à timidez. Os demais estudantes realizaram a apresentação nessa mesma afinação. Todos assimilaram as personagens e, em conformidade com a narrativa, acessavam as cenas e delas saíam harmonicamente. Eis aqui diversas aprendizagens não codificadas por currículos normativos: aprender a vencer a timidez; aprender a apropriar-se de modo teatral de uma fábula; aprender a apropriar-se de sua própria expressividade, aprender a questionar uma narrativa dada, aprender a encenar, a concatenar o fluxo do narrador com a atuação corporal, aprender a expressar-se através de uma história etc. Vimos cada aluno produzir arte a seu modo, ao encarnarem, cada um, pequenos blocos de sensação, pequenas saídas dos sentimentos já conhecidos e retransmitidos na historietta do Homem Azarado; vimos cada um produzir esses bloquinhos de novos afectos através de distintas aprendizagens, ou seja, em outros termos, as novas aprendizagens produzidas com o exercício teatral vieram ladeadas pela atividade artística, a criação de fragmentos de afectos singulares.

Verde nos indicou a possibilidade de fuga, um desvio ao letramento e só aí já havia um desvio em direção à arte, ou melhor, a arte já aí interveio, pois Verde foi levado pelos afectos desassossegados que a história lhe disparara e então buscou criar um novo bloco de afectos, criar um campo de sensações inteiramente novas, deslocando a narrativa primeira da fábula, já assentada sobre uma lição de moral, sobre sentimentos socialmente conhecidos. A fábula inicial pretendia ensinar esses sentimentos sociais e institucionalizados, mas a fabulação artística iniciada com Verde e consolidada com a produção teatral iniciara a tessitura de um pequeno bloco de sensações, um pequeno bloco artístico. Essa estratégia por ele usada, a narratividade, não é nova. Benjamin (1987) descreve a narratividade enquanto comunicação de experiências úteis à vida. Para o autor, o narrador é o homem que sabe dar conselhos, que retira sabedorias de suas experiências ou das relatadas pelos outros, incorporando-as nas experiências de seus ouvintes. Ele aponta que atualmente há uma pobreza de experiência, não por falta dela, porém por seu excesso. Benjamin (1987) especifica que, após a Primeira Grande Guerra, foi possível identificar que os combatentes voltavam dos campos de batalhas silenciados, pois as experiências que tiveram foram demasiadamente desmoralizadoras.

Ainda segundo Benjamin (1987), a arte de narrar floresce no meio artesão, tendo a memória como a mais épica de todas as faculdades. Narrar se assemelha ao fazer do oleiro que sempre deixa suas marcas nos vasos produzidos. Não é um ato repetitivo, porém, disparado por uma necessidade, atualiza experiências significativas no agora com as marcas de quem narra. Trata-se de contar experiências motivado por experiências do agora. Destarte, a fabulação narrativa se torna uma pista de resistência, pela construção de um espaço aberto às experiências, espaço onde há trocas, produções e ressignificações de saberes; um território para elaborarmos um banquete experiencial e afetivo.

Verde nos mostrou aprendizagens e compartilhamentos de experiências por essas outras vias. Primeiro, sentiu-se perturbado pela fábula; essa perturbação violentou seus sentidos, forçando-o a pensar. Ele estava diante de um processo de aprendizagem imprevisível; não era possível sabermos que a narrativa o afetaria. Ele se apropriou da fábula não pelo caminho prescrito. Tornou-se um narrador: ouvindo, primeiramente, em nossa companhia; narrando a outros o que aprendeu em sua experiência, produzindo muitos e distintos encontros. O efeito produzido por Verde foi a coletivização da experiência e produção de uma expressão artística: o teatro. Se por um lado ele não aprendeu a ler, por métodos controláveis, por outro aprendeu a contar histórias, dar conselhos e compartilhar experiências, por vias de fuga.

Verde colocou em questão não a sua capacidade de aprender, mas os métodos de ensino e normalizações; colocou em questão inclusive o letramento como norma e critério de comprovação do acesso à educação como direito. Se para Oneto (2007) resistimos às fixações das relações entre o meio e nós, compreendendo a partícula 'RE' como movimento de repetição, e só depois o movimento contrário a algo, tendo o resistir enquanto devir, então Verde resistiu às normalizações presente na escola: ele escapou das fixações metodológicas e de comparabilidades, vindo a ser continuamente o que é, porém em contínua repetição da diferença. Vale lembrarmos que as crianças não se opõem, mas resistem; desobedecem obedecendo, conforme nos falou Zourabichvili (2007). Não se pode dizer, pela lógica 'regular', que Verde não 'aprende' por ainda, na época pesquisada, não ter consolidado a leitura; ademais, ele conta histórias. Verde está em outros territórios que não têm a ver com o esperado. Não se pode dizer, também, que ele não se importa com o conteúdo curricular; se o currículo prescreve a fábula como um gênero textual a ser estudado, Verde representa fábulas em jogos teatrais. Ele ressignificou o currículo e produziu saberes no cotidiano escolar, como os compartilhamentos das narrativas e o teatro. Nessa direção, pensando ainda em Oneto (2007), Verde resiste também de outra forma, ou seja, pelo 'RE-existir' e 'RE-criar', projetando-se para fora, em uma vontade de arte, que é a vontade de potência e de autossuperação.

A resistência construída por Verde, bem como a produção de um novo território de fuga ao letramento enquanto padrão único de aprendizagem, desloca os nossos olhares para esses outros processos de aprendizagens. Esses outros processos dizem de outras expressões, de outras relações com os saberes; esses outros processos expressam as diferenças. Quando nós os acolhemos, permitimos a expansão de territórios de aprendizagens não hegemônicos e homogêneos, bem como a potencialização da comunicação intersubjetiva cara ao diálogo.

As ações pelo fazer artístico, embora evidenciando experiências potentes, encontraram-se com muitas barreiras institucionais e, aqui, consideramos que o próprio choque com essas barreiras já explicita a potência da arte de denunciar as instituições mais cristalizadas no cotidiano escolar. Tais barreiras se apresentaram, no início, num desenrolar de reflexos às fissuras realizadas no tempo escolar. As intervenções pela estesia demandavam tempo, logo, muitas vezes, os estudantes ficavam fora de sala por longos períodos. Nesse cenário, tínhamos que escolher entre a ocupação da sala sem a produção de aprendizagens, nem mesmo por vias dos reconhecimentos e representações, e a fuga da sala para produzirmos aprendizagens – algo um tanto paradoxal. Parecia que o sentimento presente em alguns profissionais era o de que com estudantes 'fora' não estávamos fazendo a 'inclusão'; em outras palavras, não estávamos colocando os estudantes 'dentro' da classe comum, mas operacionalizando uma sala especializada dentro da escola. Entretanto, essa 'inclusão', ou seja, a introdução do aprendiz numa sala, que desenvolve métodos homogêneos para heterogeneidades de estudantes, realiza o que Veiga-Neto e Lopes (2007) chamam de inclusão excludente das diferenças. Nessa perspectiva é possível dizer que o que a demanda por trabalhar com estudantes "incluídos" na sala de aula era uma forma de inclusão excludente, ou seja, a agregação dos sujeitos diferentes às máquinas escolares homogêneas, mas excluindo-os dos saberes pelo princípio da comparabilidade da norma.

Os processos de aprendizagens dos estudantes não estavam atrelados às fixações corpóreas das crianças em sala, porém na produção de tempos outros e ocupações de distintos espaços com suas ressignificações. Sentíamos a necessidade de transformações dos métodos, que não acontecem se a instituição sala de aula permanece intacta. A demanda por tempo maior do que o estipulado pela 'instituição escolar', desenvolvendo aulas por vias da invenção, produção e problematização, em

consonância ao discorrido por Elias e Axt (2004), foi uma analisadora das instituições mais rígidas: a presença dos estudantes na sala de aula como meio de controle dos corpos e formatação previsível do que é a inclusão, o uso do tempo cronológico como norteador dominante dos processos e a ‘inclusão excludente’. A validação da aprendizagem, para alguns dos profissionais, acontece pela presença do estudante dentro de sala; nessa direção, ‘inclusão’ é a inserção do corpo do educando na sala de aula, desconsiderando-se aí, portanto, quaisquer produções construídas em outros territórios, privilegiando a instituição sala de aula em detrimento de outras aprendizagens presentificadas em outros espaços; privilegia-se os métodos homogêneos e a uniformidade, desconsiderando os diálogos, as diferenças e outros possíveis. Essa realidade evidenciada na educação especial se mostra atualizada na educação ‘regular’, pois o ficar dentro de sala é o comportamento considerado ‘regular’; a sala é um nível de comparabilidade para identificar os ‘normais’ (‘regularizados’) e os anormais (diferenças que escapam).

Outro impasse encontrado pela nossa equipe, levantado em uma reunião de conselho de classe (quando os professores do fundamental I fizeram cobranças pela ‘inclusão’), foi o estigma acerca da referência dos alunos em situação de inclusão atrelada ao profissional da educação especial. O vínculo, fomentador e viabilizador de autonomia, estava produzindo este efeito revés. Como os estudantes gozavam de liberdade para procurarem os profissionais PCAI, produzindo muitas atividades lado a lado, os demais professores entendiam que os alunos em situação de inclusão eram de responsabilidade única dos professores da educação especial. Por exemplo, Amarelo não era percebido como estudante pertencente à classe, de responsabilidade da regente dessa, mas como estudante da educação especial apenas. É possível perceber nesse estigma uma enorme contradição. Por um lado, os professores cobram a presença dos estudantes especiais em sala, a desejada ‘inclusão’; por outro, delegam a responsabilidade pedagógica à educação especial exclusivamente. Essa atitude endossa a inclusão excludente, que coloca os alunos com deficiência na sala, mas não no processo de aprendizagem; nesse prisma, os alunos pertencem ao grupo da sala, porém não, de fato, ao professor da sala nem às práticas pedagógicas “universais” ali desenvolvidas. Ora, esse é modo individualizante de localização e direcionamento dos corpos dos alunos deficientes; compreende-se que o que precisa ser incluído é o aluno e a sua deficiência, a diferença e toda sua miríade multiplicária acaba sendo restrita e colada à deficiência e ao corpo daqueles sujeitos específicos; então o aluno passa também a ser colado ao corpo de um professor ou alguns professores específicos responsáveis por lidarem com essa diferença identificada à deficiência e reterritorializada sobre a instituição ‘inclusão’, nos moldes que descrevemos acima junto com Veiga-Neto. Contudo não conseguimos, na trajetória dessa pesquisa, produzir dissolução a esse impasse. Como fissurar essa lógica em uma prática necessariamente coletiva? Eis uma pergunta para a qual não encontramos pistas nesta pesquisa. Ademais, os professores regentes possuem muitos alunos dentro de suas salas e, conseqüentemente, sob suas responsabilidades. Trata-se de um analisador que irrompe na educação inclusiva, mas diz respeito ao processo eminentemente excludente da educação ‘regular’.

A cobrança realizada pelos professores das classes comuns não pode ser compreendida aqui como um movimento político dolosamente realizado por esses profissionais contra as outras aprendizagens. Trata-se de uma atitude analisadora dos confinamentos realizados pela própria instituição educação. Dentro de cada classe há um número excessivo de estudantes (no mínimo trinta), para um regente. Dar conta de todos os acontecimentos que envolvem cada um dos trinta aprendizes é absolutamente complexo e fatigante. Com a presença de estudantes em situação de inclusão, que demandam outras formas de aprendizagens (bem como os demais), invenções e reinvenções, os profissionais regentes ficam sem saída: de um lado, cobram a presença dos alunos, pois esses estão matriculados em suas turmas, sendo institucionalmente suas responsabilidades; de outra ponta, os encaminham para a educação especial, pois não veem pistas de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas experiências narradas, percebemos que os estudantes com deficiência, embora em muitas ocasiões sejam capturados e reproduzam discursos e atitudes submissas à lógica normalizante, em muitos outros momentos, quando se lhes possibilitam estar em experimentações novas, resistem aos processos de normalização e regulação da vida, encontrando na arte um território propício para a construção e expressão de outros possíveis, produzindo processos de singularização. As resistências são

potencializadas por práticas que contornam os regimes de normalizações; práticas que, vale ressaltar, não estão dadas, mas precisam ser construídas junto aos educandos em seus processos de resistências à lógica capitalística, à segmentaridade e à rigidez nos métodos de ensino que pouco contribuem para a aprendizagem; ao revés, fortalecem valores, forças e subjetivação capitalísticas.

As práticas experienciadas por nós, pelas atividades artísticas, mostraram-se potentes na fissura do método duro de educação e de sua vertente autoritária, e na dissolução dos limites da educação ‘regular’; estes são os que produzem a normalização e os anormais enquanto sujeitos do fracasso escolar ou da educação especial enquanto lugar de não aprendizagem. Apostar em uma educação ‘regular’ é eliminar as diferenças. Ao mesmo tempo, apostar numa educação inclusiva, tomada como adjacente à educação regular, mas igualmente norteadas por princípios e práticas normalizantes, é insistir num processo ‘regular’ de exclusão. Vale destacar que construir uma educação pela arte não é retirar os direitos das pessoas com deficiências, mas COMpor, fazer COM elas. Não se trata de homogeneizar todos, porém acolher cada um nas suas diferenças e fortalecer os direitos conquistados. A aposta feita por nós é, ainda, a de cuidar daqueles processos de vida que, sendo produzidos na intensidade do cotidiano, extrapolam as listagens de direitos juridicamente tabulados e talvez criem outros novos direitos. A possibilidade do encontro de pistas de processos de singularizações na educação especial viabiliza a emancipação e a produção contagiosa de uma vida não fascista dentro do espaço escolar.

Por fim, destacamos e ratificamos que as experiências descritas nesta pesquisa não devem institucionalizar outro polo sob os mesmos alicerces homogeneizantes, hegemônicos e ‘normalizantes’: não há formas a serem rejeitadas ou acolhidas precedendo os interesses dos aprendizes. Ao revés, as narrativas explicitam a necessidade de colocarmos em movimento as forças que fissuram as práticas pedagógicas endurecidas que expropriam os aprendizes de seus corpos, suas questões e desejos na construção do cotidiano escolar. As narrativas evidenciam não uma forma, porém a produção de desejo para romper a subjetividade capitalística e permitir que as vozes sejam escutadas de fato, numa autopoiese, numa autogestão; de entender que os sujeitos, individuais ou coletivos, precisam participar das decisões referentes a eles mesmos, em direção ao lema das lutas e epistemologias das pessoas com deficiências: “nada sobre nós, sem nós”. Trata-se, portanto, de uma postura pedagógica ética-estética-política; trata-se, com isso, da prática de uma educação libertária em que a produção e gestão de si não seguem modelos e vontades heterogestivas, mas o próprio desejo territorializado no corpo afetivo problematizante de cada estudante.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 - Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto;

Autor 2 - Coordenador e orientador do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, giogio. O que é contemporâneo? e outros ensaios / Giorgio Agamben; [tradutor Vinícius Nicastro Honesko]. - Chapecó, SC: Argos, 2009. 92p.

ALTOÉ S. (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, Leticia Maria Renaut; BARROS, Maria Elizabeth Barros de Barros. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal - Revista de Psicologia*, v. 25 – n. 2, p. 373-390, Maio/Ago. 2013.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. 3ª edição. 253 p. (Obras escolhidas; v.1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 01 out. 2015.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 4ª ed. (São Paulo) | Ouro sobre Azul (Rio de Janeiro): Duas Cidades, 2004. 188 p.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?*. 2 ed. São Paulo: Editora34, 1993.

DINIZ, D. Modelo Social da deficiência: a crítica feminista. *Revista Série Anis*, Brasília, Letras Livres, n. 28, 1-8, julho, 2003.

ELIAS, C.R.; AXT, M. Quando aprender é perder tempo... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. *Psicol. Soc.*, v.16, n.3, p.17-28, 2004.

FOUCAULT, Michel. Preface in: Gilles Deleuze e Félix Guattari. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. -. Rio de Janeiro: P. Terra, 1982. 218p. - (o mundo hoje ; v.21).

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 229 p.

HESS. H. O momento do diário de pesquisa na educação. In: *Ambiente e Educação*. v.14, 2009.

KAUFMAN, Nira. *Mediação escolar: tecendo pistas entre muitos* / Nira Kaufman. – 2016. 97 f. ; il. Orientadora: Márcia Moraes. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2016. Bibliografia: f. 93-97.

LOURAU, Rene; *RENE Lourau na UERJ*: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993. 114 p.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009. 340 p. (Coleção estéticas).

MATURANA, Humberto R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. 203 p. (Humanitas ; 58).

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M. e Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

NASCIMENTO, Maria Lúvia; LEMOS, Flavia Cristina Silveira. A Pesquisa-Intervenção em Psicologia: os usos do diário de campo. In: *Barbarói*, n. 57, p.<239-253>, Santa Cruz do Sul, jul./dez. 2020.

ONETO, Paulo Domenech. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: *Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004/organizador Daniel Lins* - Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.355 p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015. 207 p.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc., Campinas*, v. 28, n. 100, p. 947-963, Oct. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 8 de abril de 2020.

ZOURABICHVILI, François. O jogo da arte. In: *Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004/ organizador Daniel Lins* - Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.355 p.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.