

Infâncias ditas autistas na escola: repercussões de pesquisas no mestrado em ensino

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Doctora Salud Pública.
Universidade Federal Fluminense- Brasil
mariagoretti@id.uff.br
<http://orcid.org/0000-0003-3607-1946>

Renata Domingues Gonçalves Caveari de Sousa

Magister en enseñanza
Centro Universitário Redentor - Brasil
recaveari@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-5503-3414>

Thamyres Bandoli Tavares Vargas

Magister en enseñanza
Instituto Federal de Educação, Ciência
y Tecnología Fluminense - Brasil
thamyresbandoli@id.uff.br
<http://orcid.org/0000-0002-0083-2478>

Artículo de reflexión

Recepción: 30 de enero de 2019

Aprobación: 19 de marzo de 2019

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9726>

Resumo

Nos propomos nesse artigo a pensar linhas de fuga às costumeiras colocações sobre as crianças, para conseguir um pensar filosófico que abra espaço para novas possibilidades junto às infâncias ditas autistas na escola, a partir dos resultados de pesquisas no Mestrado em Ensino da Universidade Federal Fluminense. Resgatamos as nomenclaturas atribuídas aos estudantes em situação de inclusão. Nos debruçamos sobre os *anormais*, segundo o ponto de vista de Foucault, para um deslocamento da perspectiva docente de estranhamento na escola frente à infância que resiste aos movimentos concêntricos e totalizantes. Trazemos a cartografia como percurso metodológico, onde pesquisar e intervir não podem ser desvinculados. Entendemos que a escrita não é o resultado do percurso da pesquisa, mas ele próprio.

Palavras-chave: infância, autismo, cartografia, escola

Infancias denominadas autistas en la escuela: repercusiones de investigaciones en el máster en enseñanza

Resumen

En este artículo nos proponemos pensar líneas de fuga a las acostumbradas posiciones sobre los niños, para lograr un pensamiento filosófico que abra espacio a nuevas posibilidades junto a las infancias denominadas autistas en la escuela, a partir de los resultados de investigaciones en el Máster en Enseñanza de la Universidad Federal Fluminense. Rescatamos las nomenclaturas atribuidas a los estudiantes en situación de inclusión. Nos ocupamos de los *anormales*, desde el punto de vista de Foucault, para conseguir un desplazamiento de la perspectiva docente de extrañamiento en la escuela frente a la infancia que resiste a los movimientos concéntricos y totalizantes. Usamos la cartografía como recorrido metodológico, donde investigar e intervenir no pueden ser desvinculados. Entendemos la escritura no como resultado del recorrido de la investigación, sino como el recorrido en sí.

Palabras clave: infancia, autismo, cartografía, escuela

So-called autistic children in school: repercussions of research in the master in teaching

Abstract

We propose in this article to think of lines of flight from the usual positions on children, in order to achieve a philosophical thinking able to open space for new possibilities with the so-called autistic children in the school, from the results of research in the Master's Degree in Teaching of the

Federal Fluminense University. We rescued the nomenclatures attributed to the students in the situation of inclusion. We focused on the *abnormal*, from Foucault's point of view, in order to achieve a displacement of the teacher's perspective of estrangement in the school on the childhood that resists to concentric and totalizing movements. We use cartography as a methodological course, where research and intervention cannot be unlinked. We understand that writing is not the result of research, but it is research itself.

Key words: childhood, autism, cartography, school

Les enfants dits autistes à l'école : l'impact des recherches de la maîtrise en éducation

Résumé

Cet article vise à chercher des lignes de fuite qui se trouvent au niveau des positions habituelles sur les enfants dans le but de parvenir à penser d'une manière philosophique faisant une place aux nouvelles possibilités pour les enfants dits autistes à l'école, sur la base des résultats de recherche de la Maîtrise en Éducation de l'Université Fédérale Fluminense. Nous repérons les appellations des étudiants en situation d'inclusion sociale. Nous nous penchons sur les *anormaux* à partir de la pensée de Foucault, afin d'obtenir un changement du point de vue des enseignants face à la distanciation par rapport aux enfants à l'école, laquelle résiste aux positions concentriques et totalisantes. Nous utilisons la cartographie en tant que parcours méthodologique, à l'intérieur duquel la recherche et l'intervention ne peuvent pas être dissociées. Nous ne concevons pas l'écriture comme le résultat de la recherche mais comme le parcours en soi.

Mots-clés : enfance, autisme, cartographie, école

Introdução

Esse artigo traça considerações sobre duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Ensino da Universidade Federal Fluminense com infâncias ditas autistas na escola. Uma traçou a cartografia de processos inclusivos de crianças ditas autistas: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar (Vargas, 2017). Outra abarcou a temática da saúde e educação: encontros possíveis com a mediação escolar no processo de inclusão da criança com autismo no ensino regular (Sousa, 2018). Ambas as pesquisas, apoiadas na metodologia da cartografia, buscaram resistir ao preenchimento de pré-concepções ao acompanhar processos de acolhimento de estudantes ditos com autismo.

Procuramos a possibilidade de conhecer com o outro na diferença — sem reduzi-la ou traduzi-la em igualdade às características do diagnóstico, que pode vir a erguer muros entre o docente e a criança dita com autismo. Quantas vezes conhecemos alguma pessoa que nos lembra alguém e vamos desconstruindo com o convívio as semelhanças outrora enxergadas?

Pensamos então em modos alternativos para re-inventar uma escola que permita a expansão de sujeitos sociopolíticos. Na contramão de práticas hegemônicas da ideologia capitalista-neoliberal, que prepara estudantes para alimentar a dinâmica do mercado, sem considerar as singularidades, entendemos a escola como espaço de acolhimento para todos, onde as crianças são reconhecidas como sujeitos políticos, capazes de transformação crítica e social, e deve contemplar processos educativos baseados no diálogo filosófico, no desenvolvimento do pensamento e na formação ética-estética-política.

A abordagem da infância que territorializamos passa pela perspectiva do entendimento da diferença enquanto movimento (Deleuze, 1988; Skliar, 2006), e não uma relação binária de decalque de um modelo. Apresentamos a intervenção teórica e prática para reconstituir o campo epistemológico e discursivo dos estudos sobre a infância que realizamos, da infância dita com autismo.

Chegar às infâncias nos (des)caminhos de pesquisas com crianças ditas autistas

Nos sentimos provocadas a pensar a infância fora do continuum do que é e o que deveria ser, a partir da ideia da infância inventada no decorrer do tempo, como descrevem os estudos historiográficos que a investigam, como Ariès (1978). Em vez de tentar apreendê-la por meio das significações atribuídas aos diversos discursos que tentam defini-la histórica ou genealógicamente, intentamos percebê-la na intensidade dos fluxos pelos quais ela emerge.

Sabemos que à criança não tem sido possível narrar sua própria existência. A infância da criança é sempre reconstituída pelo adulto, que organiza e dimensiona a narrativa. E é neste processo de construção narrativa que “os modos de dizer-se criança ou perceber-se infantil geram campos semânticos muito distintos” (Leal, 2011, p. 13).

A experiência da infância parece reclamar por ser epistemologicamente vista, e um dos caminhos possíveis é “incluir o excluído”, investir na busca pelo que historicamente nos pareceu negligenciável, desnaturalizando saberes e poderes colonizadores que a percebem numa perspectiva linear, progressiva, categorizada em limites prefixados, a ser superada — o que nos permite pensar linhas de fuga às costumeiras colocações sobre as crianças, para um pensar filosófico que abra espaço para novas possibilidades.

Em nossas pesquisas nos movemos em favor da valorização da infância enquanto experiência e acontecimento (Kohan, 2007). A infância que nos acontece, desatrelada da concepção etária, nem tampouco hierarquizada, “coloca em questão nossos conhecimentos, nossa necessidade de ordenação e controle, o discurso construído a seu respeito” (Leal, 2011, p. 21).

A mudança de conectivo — no lugar de *sobre as crianças*, dizemos *com as crianças* — não só produz uma força semântica, apropriada aos estudos recentes sobre as infâncias, mas uma mudança de rota, paradigma — um arriscar a andar na contramão, num trânsito caótico, sem muitas sinalizações, convivendo com os perigos e o medo das possíveis colisões. O que podemos aprender com esse desvio de rota? Diferentes infâncias habitam a escola,

percebendo o espaço, falando sobre suas expectativas, sobre seus desejos, sejam com palavras, olhares, silêncios, gestos, desenhos, seus modos de sentir e perceber o mundo. O que elas comunicam pode provocar deslocamentos, mudanças importantes nas formas que tentamos olhá-las e compreendê-las. Para isso, pode ser preciso profanar verdades, questionar e virar do avesso a lógica adultocêntrica; estar em consonância com os estudos decoloniais e suas bases político-epistêmicas, para romper com as algemas das matrizes explicativas de caráter colonizador. “Talvez olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro de uma educação emancipatória” (Faria & Finco, 2011, p. 5).

Colocando o pensamento em movimento, arrumamos nossas malas para saltar dessas reflexões a partir do encontro com crianças ditas autistas, para adentrar em possíveis pesquisas com crianças ditas autistas e com a escola. Propomos a nos aventurar como Alice (Carroll, 2002) que entrou na toca do coelho, sem metas definidas e traçadas, sem ousar procurar verdades, por acreditar que

uma aventura, é justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegara algum lugar. (Larrosa 2015, pp. 52-53)

Aqui vamos falar de pesquisas sobre encontros com infâncias e encontros pensados a partir do que pode ser produzido no deslocamento de adultos que nomeiam/rotulam/encaminham infâncias aos serviços de saúde e outros deslocamentos possíveis.

Educação e alteridade

alteridade
Caráter ou estado do que é diferente; que é outro;
que se opõe à identidade
(Dicio, s. d.).

Como nomeamos a criança que difere? Almejando um texto coerente com a direção ético-política adotada, iniciamos este

tópico discutindo a forma como nomeamos o outro. Inseridos no universo da linguagem, compreendemos que esta expressa modos de pensar, tendo em si a potência de reafirmar ou contribuir para a desconstrução de posicionamentos (Vargas & Rodrigues, 2018).

No que diz respeito às concepções produzidas acerca da pessoa com deficiência e da educação ofertada a ela, discutimos no trabalho acima mencionado que percebem-se, a cada época, movimentos instituintes incidindo sobre o instituído, resultando em novas configurações: da exclusão à segregação, da segregação à integração, da integração à inclusão; transformações que se deram no contexto mundial e nacional a partir de marcos legais, os quais foram profundamente importantes para o avanço das concepções e práticas educacionais brasileiras. Todavia, percebe-se que “esta diferenciação no tratamento dado a diferença não corresponde às etapas cronológicas já superadas, mas a essas três lógicas distintas que, ainda hoje, se atualizam nas práticas escolares”: a segregação, a integração e a inclusão (Albano, 2015, p. 27).

Nesse percurso de mudanças, a pessoa com deficiência foi nomeada e renomeada, diversas vezes, pelas políticas públicas e pelos especialistas, de acordo com a norma vigente: *selvagem, louco, anormal, desviante, deficiente, portador de deficiência, excepcional, especial, criança com necessidades educativas especiais, pessoa com deficiência, pessoa com necessidades educacionais especiais*, etc., várias nomenclaturas as quais têm em sua base um arcabouço ideológico. Dessa forma, usar determinada nomenclatura e não outra é uma forma de marcar um posicionamento ético e político (Vargas & Rodrigues, 2018).

De uma forma geral, o termo *pessoa com deficiência* tem sido considerado o mais adequado atualmente. O mesmo substituiu a expressão *portador de deficiência*, amplamente difundida nas décadas de 80 e 90. Tal termo foi contestado pelas próprias pessoas com deficiência, as quais argumentam que a deficiência não é como coisas, como objetos, que por vezes se porta e por vezes não (Sasaki, 2003).

O termo *pessoa com deficiência* foi cunhado após extensos debates a nível mundial, e faz parte do texto sobre *Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência*, aprovado pela Convenção Internacional e pela Assembléia Geral da ONU, em 2006, além de ratificado no Brasil em 2008.

O termo utilizado no contexto educacional tem sido *pessoa com necessidades educacionais especiais*. Este não substitui o termo *pessoa com deficiência*, pois se difere do anterior devido à sua amplitude, visto que este engloba:

Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; com deficiência e bem-dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (Albano, 2015, p. 29)

O termo *pessoa com necessidades educacionais especiais* foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Neste ponto é necessário ressaltar que a expressão *necessidades educativas especiais*, não é sinônima de *necessidades educacionais especiais*, pelo contrário, as mesmas confrontam-se, visto que palavra *educativa* significa algo que educa, ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação (Vargas & Rodrigues, 2018).

Nas duas nomenclaturas vigentes — *pessoa com deficiência* e *pessoa com necessidades educacionais especiais* — podemos identificar a partícula *com*. Esta pequena palavra subentende um grande salto conceitual, pois, ela dá a entender que a criança não é sua deficiência ou sua limitação. Nesse sentido a partícula marca que o indivíduo não se reduz ao seu diagnóstico. Ele é uma pessoa e precisa ser olhado como tal. Uma pessoa tem determinada necessidade educacional especial, mas têm também outras tantas características e traços identitários. “Quando uma criança é nomeada como especial ou deficiente, criam-se as condições para ser olhada de forma limitada, apenas a partir do lugar do déficit e o fator interacional com o meio fica suprimido” (Albano, 2015, p. 30).

Entretanto, apesar das inúmeras discussões e do visível avanço na compreensão da potência rotulante dos nomes, Skliar (2006) nos recorda a necessidade de mantermos este campo em tensão, de estranharmos o trivial. Este autor discute sobre a alteridade, sobre a qualidade do que é outro. Se entendemos a diferença como um problema para a criança, criamos uma homogeneidade nesta experiência que é, em si, diversa. Classificamos, e assim, também excluimos. Segundo Albano (2015), “não devemos ser

ingênuos quanto aos riscos de discriminação e preconceito que esta nomenclatura também pode trazer quando se transforma a necessidade de uma atenção especial na escola em uma criança com necessidades especiais” (p. 30).

Diante do colocado e inspirado na produção das autoras Albano (2015) e Freller (2010), em nossas pesquisas optamos por desnaturalizar este lugar do nome que se atribui. Marcamos os nomes a fim de mantê-los em tensão, a fim de desvincular a criança desse atributo estático. Dessa forma, assim como na obra de Albano (2015), usaremos a palavra *dita* antes do termo *criança com necessidades educacionais especiais*.

Nesse sentido, visto que pesquisamos sobre processos inclusivos vivenciados pelas crianças diagnosticadas com autismo, escolhemos utilizar o termo *dita autista* ou *com autismo* em vez de *autista*. Esta escolha diz respeito à negativa ao imperativo de chamar a criança pelo seu diagnóstico, pois, entendemos que ao fazer isso “obturamos nossa visão sobre o sujeito, deixamos de indagar quem é a criança que está ali e como essas e muitas outras características se manifestam nela. Saber o diagnóstico não diz quem é a criança, tampouco como é o aluno” (Albano, 2015, p. 31).

Aescrita cartográfica e a questão da normalidade na escola

A cartografia, trazida por Deleuze e Guattari (1995), configura-se como um método de pesquisa-intervenção que rompe com as exigências da ciência moderna. Ele não se propõe a representar objetos, mas a acompanhar processos, permitindo, assim, a investigação da experiência (Passos, Kastrup & Tedesco, 2014).

Pesquisar na trajetória cartográfica é se ver diante de um território desconhecido em que pesquisador e pesquisado se encontram em suas singularidades para a construção da coletividade. Por isso há necessidade de acessar o plano do comum e também construir um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo.

Na cartografia não há a intenção de mostrar o que já existe. Conforme Kastrup (2015), “trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando

o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão” (p. 49), para descobrir o que está oculto pelas forças que teimam em subjetivar.

Moraes (2010) traz o método como um modo de fazer política, discutir sobre métodos de pesquisa é lidar com modos de estar com outros, com uma certa maneira de compor o mundo em que vivemos e de articular o nós. E é justamente o desejo de engajar-me numa certa composição de mundo que me leva, tal qual a autora citada, insistentemente, para a prática da pesquisa.

Pesquisar e intervir não podem ser desvinculados, visto que pesquisar é fazer existir outros mundos, “contornar fronteiras, questioná-las, alargá-las” (Franco, 2016, p. 42). Entendemos que a escrita não é o resultado do percurso da pesquisa, mas ele próprio; uma escrita situada no tempo e no espaço, nos encontros cotidianos. Nessa perspectiva, o cartógrafo necessita se munir das ferramentas da Análise Institucional (Lourau, 1995), de alguns de seus principais conceitos, visto que a dinâmica instituído/instituente se apresenta como campo de forças no território analisado. Tomaremos os nós desse processo como analisadores para nosso trabalho cartográfico. “Os analisadores são fatos, falas e acontecimentos que produzem rupturas nos modos naturalizados de lidar com o cotidiano e são reveladores da natureza do instituído. Eles clarificam e explicitam os conflitos e as implicações institucionais” (Albano, 2015). Os textos que seguem são recortes, memórias, situações do cotidiano, experiências descritas em partes, mas que dão pistas de um todo.

A escrita do texto passará agora para a primeira pessoa, ressaltando a dimensão subjetiva da escrita cartográfica.

A escrita no caderno de campo: a voz do cartógrafo

Cena 1: A entrada na escola

Cheguei com ar de nostalgia à escola que fui alfabetizada, onde falei sobre a pesquisa, expliquei da importância de estar com os professores na composição do trabalho. De certa maneira a reação da diretora não me surpreendeu quando disse que ali se encontravam crianças muito complicadas, de famílias *desestruturadas*,

sem limites e com muitas dificuldades para aprender. Como a abordagem da pesquisa se delineou a mediação escolar da criança dita com autismo, obviamente a diretora logo se animou e também esclareceu que ali na escola “tinha de tudo”. Respirei fundo por um momento e obviamente compreendia que *ter de tudo* não estava no sentido da multiplicidade de existências possíveis, mas *de tudo* que não é desejado estar ali. Entendo que poderia questionar e polemizar tal modo de pensar, mas acredito que meu lugar naquele momento seria o de conseguir avançar naquele território não comum para mim, enxergada como especialista da área da saúde. Às vezes é preciso apenas ouvir e calar, não como postura covarde ou omissa, mas como momento de estruturar estratégias possíveis para abertura a um diálogo que aponte novas formas de pensar em relação ao outro.

Quando já terminava nossa conversa, chega à sala da direção uma professora com certo ar de preocupação. Não sabia o que fazer com um de seus estudantes do quarto ano que se recusava a fazer parte da apresentação do final de ano de sua turma. Parecia preocupada e triste por não conseguir convencê-lo. Segundo a mesma ele deu muito trabalho o ano todo. Tinha dificuldade em realizar as tarefas, sempre gritava, corria pela sala e era difícil brincar com as outras crianças, sempre se colocando a parte em vários momentos. Não conseguia entender muito bem o que se passava com ele e disse que não tinha laudo, mas que isso não a impedia de tentar encontrar a melhor maneira de trabalhar com o mesmo. Achei interessante sua fala, pois a maior parte dos docentes sentem-se mais confortáveis quando o estudante dito com problema vem munido com algum tipo de respaldo via laudo para ser teoricamente incluído. Vale a pena ressaltar que não há necessidade de apresentação de laudo médico para garantia de acesso à educação pelo estudante com qualquer tipo de deficiência. A nota técnica número 4, de 23 de janeiro de 2014 MEC / SECADI / DPEE sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de “estudantes com deficiência”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, é clara e diz que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (Brasil, 2014, p. 3).

Portanto, toda e qualquer criança pode freqüentar a escola independente da apresentação do laudo, sendo ressaltado que o viés que se entende enquanto efetivo na construção do conhecimento é o atendimento pedagógico. Retomando o encontro com a professora, percebi que aparentava certo cansaço. Estava muito calor e as crianças brincavam no pátio, pois era hora do recreio. Foi a oportunidade que precisava. Perguntei se podíamos conversar um pouco, e ela prontamente concordou. Sugeriu que fôssemos para uma sala com menos barulho e assim a segui, passando pelo longo corredor que corria em disparada quando dava hora do recreio; algo que não muda quando se trata de crianças: a correria no corredor.

A professora tinha oito anos no magistério e havia feito o curso normal e em seguida faculdade de pedagogia. Relata que sempre gostou da área de educação e sentia-se feliz com sua profissão. Sua mãe também era professora, mas agora já estava aposentada. Demonstrava entusiasmo em sua fala, mas também certo cansaço. Trazia à cena diversos momentos desafiadores de gerir uma sala de aula, com tantas complexidades, tantas crianças tão diferentes, sim, ela usa o termo *diferentes* e demonstra acreditar que este realmente deva ser o perfil de uma sala de aula. Remete-se ao caso do estudante que havia falado na sala da diretora. Dizia ser, no momento, um dos maiores desafios enquanto docente. Lucas, como vou aqui chamá-lo, chegou a sua sala após ser transferido de outra escola. Diziam que não tinha jeito pra ele. Algumas vezes era um pouco agressivo, mas a professora afirmava que sempre tentava estabelecer alguma relação que o acalmava. Demandava atenção, tempo e muito investimento de sua parte. Os colegas também tentavam ajudar, às vezes com sucesso, outras nem tanto. Mas aos poucos ele estava se ambientando. Disse que tentou algumas estratégias pouco convencionais naquela escola para interagir com Lucas e os demais estudantes. Fazia atividades em grupo, ia para o pátio ensinar, levava jogos, música e até chegou a se fantasiar para ensinar sobre alguns temas. Os recursos que utilizava em grande parte era a própria professora quem comprava. Mas sentia-se só. Às vezes era chamada atenção por seus colegas, e até mesmo pela diretora. Estaria perdendo muito tempo com aquele menino que não é normal. O investimento pedagógico e afetivo que aquela professora fazia incomodava aos demais e denunciava a convencional normalidade enquanto regra a ser seguida.

O cotidiano da escola é heterogêneo e desafia o professor no que se refere a sua gestão da classe, levando-o a criar situações que favoreçam o processo ensino e aprendizagem tomando como princípio a singularidade dos estudantes, revendo aspectos relevantes como o tempo e o espaço para ensinar, os agrupamentos necessários e atividades a serem elaboradas para favorecer a aprendizagem (Figueiredo, 2008). Neste aspecto fica evidenciada a pertinência ao professor de uma revisão de crenças e valores que contribua para a efetivação de uma prática de investimento e cuidado com o aprendiz que não o remeta ao lugar comum, da norma, do enquadramento, mas seja capaz de fazer ressaltar suas potencialidades.

A professora explica que mesmo sendo difícil ela ainda insiste, ou talvez a palavra que melhor defina seja resiste. Disse que Lucas gosta muito de desenhar e colorir, e que, mesmo que não se apresente junto com seus colegas, vai utilizar seus desenhos para a produção do cenário. Como ela mesma aponta em sua fala, o que seria dos atores de uma novela se não existissem os roteiristas, os câmeras, os contra-regras, os maquiadores, etc. Todos têm sua importância na construção da obra. Lucas tem seu jeito de ser e assim pode ser compreendido, bastando apenas que seja visto pelo viés das possibilidades de uma vida em expansão.

O cenário escolar ainda projeta para o educando a mesmice das imposições necessárias aos corpos dóceis. Este espaço de reprodução do óbvio implica a criação de modos de ser e viver que se restringem e se submetem ao saber/poder instituídos (Foucault, 1987). O autor vai se referir à escala do controle, não sendo uma preocupação em cuidar do corpo, mas de exercer sobre o mesmo a níveis extremos a coação, controlar gestos, atitudes e movimentos que sejam desnecessários. Em seguida se dirige ao objeto do controle: economia de tempos e movimentos, sendo necessário o exercício objetivo e prático. Toda metodologia de construção de corpos dóceis e úteis é realizada pelas chamadas disciplinas (Foucault, 1987).

Não alheia ao processo de disciplinarização, a escola também se destaca enquanto instituição de controle, uma vez que a distribuição das pessoas no espaço também é característica imperiosa da disciplina, que dispõe em fila e individualiza os corpos, os fazendo circular numa rede de relações (Foucault, 1987).

A partir do século XVIII, a classe sofre o processo de homogeneização, e ao olhar do mestre os indivíduos se organizam lado a lado. Ordenam-se em fileiras: na sala, nos corredores, nos pátios, sempre a partir da relação de cada indivíduo com determinada tarefa ou prova. Estipula-se a ordem: idade, assuntos ensinados e dificuldades crescentes.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (Foucault, 1987, p. 126)

A escola, no cumprimento de seu papel de disciplinar, se orienta no viés da busca dos corpos assujeitáveis, sendo passíveis de modelação e esquadrinhamento. E na assertividade dos gestos, tempos e movimentos na produção do corpo ajustável se mantêm as mesmas práticas de controle, as mesmas posturas hierárquicas, a mesma ordenação dos corpos em série, em filas em territórios individualizados num processo de ensino e aprendizagem cumulativo, de caráter evolutivo, desmoralizando qualquer tipo de dificuldade que impeça o estudante de atingir o ponto terminal e estável que se espera alcançar. Na prática o que se vê é uma escola que se mantém engessada, buscando através de seus mecanismos corrigir os comportamentos desviantes, enquadrar o que não está na norma e que não se apresenta como útil.

Cena 2: Ser o que sou: eis a questão

Quando soube que ia ter que trabalhar com uma criança diferente confesso que fiquei muito nervosa. Quando cheguei à sala de aula então, meu corpo tremia e minhas mãos estavam geladas. Realmente me senti incapaz de fazer alguma coisa pelo aluno. Eu estava lidando pela primeira vez com uma situação que não era normal. (Informação verbal, professora da rede municipal de educação que também atuava como mediadora)

A professora traz à cena o discurso de grande parte dos professores que tivemos a oportunidade de conversar ao longo de nossas pesquisas. É importante ressaltar que os professores que estavam atuando como mediadores na rede municipal de educação num determinado turno, também eram professores gestores da sala de aula noutro turno. Foi proposto no início do ano letivo de 2017 aos professores que possuíam duas matrículas no município a possibilidade de atuar como mediador escolar. Esta proposta recebia como incentivo o recebimento de hora extra, mas que, segundo muitos professores, não foi condizente com o trabalho a ser desempenhado e no mês de janeiro não tinham o direito de recebê-la.

Há uma redundância quando se trata do trabalho com crianças ditas com algum tipo de deficiência. O que percebi ao longo dos encontros foi a fantasiosa ideia de que existe alguma forma, ou pode-se dizer fôrma, para dar conta das questões do aprender quando se trata de crianças consideradas *diferentes*. Em diversos momentos, quando chegava para falar sobre a pesquisa com os professores sentia que os mesmos na verdade esperavam de mim uma resposta para sanar suas dificuldades em lidar com as questões da aprendizagem destes estudantes. Consequentemente muitos se sentiam frustrados ao perceber que o diálogo que estava ali propondo não tinha cunho prescritivo e normalizador, mas seguia no caminho de pensar as relações que se estabeleciam de modo único com cada aprendiz e sua singularidade no processo ensino e aprendizagem.

Uma das perguntas que sempre gostei de fazer aos professores era: o que significava *ser diferente* no universo da escola? Afinal de contas diferentes somos todos nós. Cada pessoa é única e possui características que são peculiares a sua existência. As respostas, sempre unânimes, eram de um desejo de que aquele estudante, estranho e diferente, se convertesse no estudante normal, que todos conhecem e vão saber ensinar.

Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como *deficiente*. Fazemos mais que isso, criamos a incrível abstração pessoa *deficiente*, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos(as) lhes falta algo. Aprisionamos experiências distintas, organizações perceptivas

variadas, experiências com o corpo e a cognição diferentes em um mesmo conjunto que, para *nós*, é homogêneo. Tornamos compulsória a necessidade de que se tratem, se reabilitem, procurem próteses, órteses, implantes, a fim de que se tornem o mais normais quanto for possível. Que se virem do avesso, mas que busquem ser mais como *nós*! A medicalização da vida em uma de suas expressões mais exuberantes: o olhar que recorta o corpo, torna-o objeto, passível de controle e ajustamento, visando à normalidade. (Angelucci, 2014, p. 121)

Diante do ouvido e vivido no percurso cartográfico eis que o conceito de normalidade é sempre central e categórico, fixando e modulando a vida das pessoas, não lhes permitindo o direito de apenas serem o que são. Há alguma condição de existência por vir, que de acordo com o discurso imputado por determinadas instituições, definem a vida e a morte do sujeito e sua forma de estar no mundo. Legitimam práticas que se instituem enquanto verdades que atravessam a singularidade alheia, normalizando o outro, produzindo o que pode ser aceitável socialmente ou não. São discursos perversamente outorgados através de mecanismos de vigilância e controle (Foucault, 2001).

Na história da constituição dos anormais, Foucault (2001) demonstra a formação de três figuras importantes: o monstro humano, o incorrigível e a criança masturbadora. O monstro humano atribui-se a noção jurídica, referente à lei, mas não se remete apenas a uma violação às normas sociais, mas também às leis da natureza, sendo seu campo de surgimento o domínio jurídico-biológico. Cada momento histórico possui uma configuração da monstruosidade, sendo na Idade Média o ser meio homem e meio bicho. Já no Renascimento se destacam as individualidades duplas e a partir dos séculos XVII e XVIII as questões abordadas em torno da figura do hermafrodita. Na realidade:

O que faz que um monstro humano seja um monstro não é tão só a exceção em relação à forma da espécie, mas o distúrbio que traz às regularidades jurídicas (quer se trate das leis do casamento, dos cânones do batismo ou das regras da sucessão). (Foucault, 2001, p. 414)

O anormal diante deste contexto configura-se como monstro cotidiano e banalizado (Foucault, 2001).

Já a figura do indivíduo a corrigir é mais recente e se relaciona com as técnicas de disciplinamento, surgidas a partir dos séculos XVII e XVIII, representadas por instituições como a escola, o exército, as oficinas e mais tarde também pela família. A questão central passa a se dirigir aos indivíduos que escapam da normatividade que tais instituições de controle operam sobre o corpo. Anteriormente o indivíduo ao ser interditado juridicamente se tornava parcialmente desqualificado como sujeito de direito. Esse contexto passa a ser então substituído pelo conjunto de técnicas e procedimentos no intuito de disciplinar os indisciplinados e corrigir os incorrigíveis (Foucault, 2001).

Ser o Miguel, a criança com autismo, ser o Rodrigo, o menino inquieto, travesso, que não aprende a ler e escrever, ser o Lucas, o menino que não tem jeito: eis a questão. Ser tantos outros em um universo reprimido e taxonômico requer o rompimento de paradigmas ideológicos enraizados profundamente ao longo da história. São os monstros banalizados e empalidecidos, os anormais incorrigíveis que cada vez mais ficam às margens das técnicas disciplinares constituindo a massa amorfa de uma sociedade excludente.

A figura da criança masturbadora faz referência à família burguesa final do século XVIII e início do XIX, sendo esta instituição responsável por velar pela masturbação, evidenciando um processo de repressão necessário ao campo social instituído pela industrialização: reprimir o prazer em prol de um corpo produtivo. O onanismo passa a ser já no final do século XIX o principal problema em torno da anomalia. Na visão médico burguês vitoriano, a prática do onanismo estaria ligada a qualquer distúrbio físico ou moral que pudesse assolar o indivíduo (Foucault, 2001).

Embora essas três figuras tenham contribuído decisivamente para a constituição do anormal até meados do século XIX, o conceito de degeneração, apresentado pelos estudos de Morel (1857, como citado em Almeida, 2006, p. 364) trouxe a relação da anormalidade com uma fonte de origem orgânica difusa, capaz de produzir perturbações mentais e físicas no indivíduo e de modo mais grave em seus descendentes. Esta teoria contribuiu fortemente como base para as teorias eugênicas, justificando práticas de horror em muitos momentos históricos (Almeida, 2006). Nesta perspectiva,

a psiquiatria enquanto ciência hegemoniza seu poder de definição dos anormais e das condutas anormais, produzindo e corroborando para um contexto de segregação e exclusão cada vez mais comuns e banalizados em nossa sociedade; práticas do exercício de um poder médico que se fortaleceram ao longo da história e reverberam em campos como o da escola, destituindo o saber pedagógico enquanto aquele que melhor pode conduzir as questões da aprendizagem e seus impasses.

Considerações finais

Receber as recém-chegadas infâncias ditas com autismo na escola e propor — o não pensado — a tomada da palavra pelas crianças, ouvindo-as de fato, com uma escuta sensível às suas vozes dissonantes que movem o dissenso, é o que seria “não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos aquilo que estão dizendo” (Gallo, 2010, p. 120).

Resgatamos as nomenclaturas atribuídas aos estudantes em situação de inclusão, nos debruçamos sobre os *anormais* do ponto de vista da leitura foucaultiana, para um deslocamento da perspectiva docente de estranhamento na escola frente à infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes. Kohan (2004) aponta que existe uma outra infância que não é a das etapas de desenvolvimento, mas a que habita outra temporalidade, outras linhas: *a infância minoritária*. Traz como exemplo a criança dita autista. “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (Kohan, 2004, p. 63).

E o autor nos convida a pensar um outro lugar molecular para a infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola, onde talvez possamos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado e desconsiderado que é a escola.

Quicá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses

devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (Kohan, 2004, p. 66)

“Como existir aos olhos de quem não nos olha?” Essa pergunta é apresentada na contracapa do livro de Deligny (2015), poeta e pedagogo francês que influencia nossos encontros com as crianças na escola e o ofício de formação na iniciação à docência (Rodrigues & Amarante, 2018). Deligny percorre o espaço-tempo silencioso no qual habitam crianças que não falam, que vibram diante do brilho da água e que “agarram as abelhas pelas asas, sem machucá-las” (Deligny, 2015, p. 290). Esse autor nos deixa como legado que antes de preenchermos as crianças autistas com nossos pressupostos para compreendê-la, onde retira do dicionário o significado de *compreensão* como “faculdade de abraçar pelo pensamento a totalidade das ideias que um signo representa” (Deligny, 2015, p. 159), é imperativo que nos lancemos ao comum, abandonemos o projeto pensado para re-inventar uma outra escola investindo em nossos deslocamentos, como docentes ou profissionais de saúde constituintes da rede.

Referências

- Albano, P. (2015). *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. (Dissertação, Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17087>.
- Almeida, F. (2006). Resenha de: Os anormais. *Sociologias*, 8(16), 360-367. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/868/86819555013.pdf>
- Angelucci, C. (2014). Medicalização das diferenças funcionais – continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 116-134. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>
- Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão, diretoria de Políticas de Educação Especial. (2014). Nota técnica N° 04 / 2014 / MEC /

- SECADI / DPEE. 23 de janeiro de 2014. Assunto: *Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192
- Carroll, L. (2002). *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Deleuze, G. (1988). Diferença e repetição (Trad. L. Orlandi & R. Machado). Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1995). Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. *Mana*, 4(2), 143-146. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131998000200008>
- Deligny, F. (2015). *O Aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1 Edições.
- Faria, A., & Finco, D. (Orgs.). (2011). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Figueiredo, R. (2008). A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. Em M. Eglér (Org.), *O desafio das diferenças nas escola* (Vol. 1) (pp. 141-145). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Franco, L. (2016). *Por uma política da narratividade: pensando a escrita no trabalho de pesquisa*. Niterói: Eduff.
- Freller, C. (2016). É possível ensinar educadores a incluir?: Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão?. *Estilos da Clínica*, 15(2), 326-345. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004&lng=pt&nrm=iso
- Gallo, S. (2010). Infância e poder: algumas interrogações à escola. Em W. Kohan (Org.), *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. (pp. 109-122). Belo Horizonte: Autentica.
- Kastrup, V. (2015). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. Em E. Passos, V. Kastrup & L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51). Porto Alegre: Sulina.

- Kohan, W. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. Em W. Kohan, *Lugares da Infância: filosofia* (pp. 51-68). Rio de Janeiro: DP&A.
- Kohan, W. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autentica.
- Larrosa, J. (2015). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autentica.
- Leal, B. (2011). *Chegar às infâncias*. Niteroi: EdUFF.
- Lourau R. (1995) *Análise Institucional*. 2a ed. Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. (2010). PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. Em M. Moraes & V. Kastrup, *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Rodrigues, M., & Amarante, P. (2018). Por outras relações na escola pela lógica da desmedicalização: cartografia de mediação escolar de crianças ditas autistas. Em P. Amarante, A. Pitta, & W. Oliveira, *Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política* (pp. 127-149). São Paulo: Zagodoni Editora.
- Sasaki, R. (2003). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Em Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil, *Mídia e Deficiência* (pp. 160-165). Brasília. Disponível em <https://acessibilidadecultural.wordpress.com/2011/09/07/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao/>
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. Em D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-34). São Paulo: Summus.
- Sousa de, R. (2018). *Saúde e Educação: encontros possíveis com a mediação escolar no processo de inclusão da criança com autismo no ensino regular*. (Dissertação, Mestrado em Ensino). Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Campus Santo Antônio de Pádua.
- Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Org.). (2014). *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina.
- Vargas, T. (2017). *Cartografia de Processos Inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar*. (Dissertação, Mestrado em

Ensino). Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Campus Santo Antônio de Pádua.

Vargas, T., & Rodrigues, M. (2018). Mediação escolar: sobre habitar o entre. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230084>