

Conversar e encontrar: escritas cartográficas anticapacitistas em uma escola de Niterói (RJ)

ARTIGO

Jussara Silva Cavalcanteⁱ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil

Rosimeri de Oliveira Diasⁱⁱ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil

1

Resumo

Este artigo compõe-se como efeito de uma pesquisa desenvolvida coletivamente com o grupo de pesquisa Oficina de Formação Inventiva de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais e de um fazer diarístico de uma professora de apoio educacional especializado em uma escola de Niterói (RJ). O trabalho coloca em análise o capacitismo e as atitudes de opressão e preconceito sobre as subjetividades chamadas de deficientes, por meio da pesquisa-intervenção como exercício de pensamento que propõe a cartografia. A escrita coloca em discussão os efeitos de uma cultura de normalidade, chamada de capacitismo. Uma postura que hierarquiza os corpos em relação às pessoas em função da corponormatividade, que define os sujeitos com uma visão de incapacidade. Trata-se de uma problematização que afirma o gesto do encontro, da conversa e da escuta como possibilidade para problematizarmos os saberes instituídos.

Palavras-chave: Capacitismo. Cartografia. Deficiência. Normalidade.

Conversations and meetings: anticapacitist cartographic writing in a school in Niterói (RJ)

Abstract

This article is composed as an effect of a research developed collectively with the research group Workshop for Inventive Training of Teachers of the Graduate Program in Education – Formative Processes and Social Inequalities and a diaristic work of a specialized educational support teacher in a school in Niterói (RJ). The work analyzes capacitism and attitudes of oppression and prejudice about the subjectivities called disabled, through intervention research as a thought exercise that proposes cartography. The writing discusses the effects of a culture of normality, called capacitism. A posture that hierarchizes bodies in relation to people as a function of corponormativity, that defines subjects with a vision of incapacity. It is a problematization that affirms the gesture of meeting, conversation and listening as a possibility to problematize the instituted knowledge.

Keywords: Capacitism. Cartography. Disability. Normality.



1 Introdução

2

No presente artigo, há um recorte de afetações que surgiram no desenvolvimento da pesquisa, que foi escrita coletivamente, no grupo de pesquisa Oficina de Formação Inventiva de Professores (Ofip) do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores (UERJ).

Trata-se de uma pesquisa que se deixa afetar pelos encontros e pelas conversas pensados na intercessão com Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998, p. 6), sensibilizando-nos pela afirmação: “nenhum nome próprio designa uma pessoa, e sim, algo passado no encontro, capturando algo que estaria no outro, formando uma troca, uma mistura”, afirmando os efeitos forjados entre e com outros. Por meio desse enunciado, entramos no campo problemático da pesquisa para pensarmos maneiras outras de um fazer pedagógico atravessado pelos campos da Pedagogia, da Filosofia, da Arte, que convocam a experiência e a escrita na potência de um agir anticapacitista em uma escola municipal de Niterói (RJ).

Deslocadas por essas intercessões, buscamos problematizar as lógicas de convicções absolutas e definitivas de “adestramento”, como regras a seguir, imposições, prescrições para enquadrar ou corrigir a maneira de ser e seus estereótipos. “Corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 1999, p. 117). Supondo que, no exercício da função de professora de apoio educacional especializado em sua prática cotidiana, seria possível a invenção de ações éticas e generosas de acompanhar as subjetividades que nomeamos como deficiência.

Por meio dessa inquietação com as lógicas capacitistas que não se preocupam com a alteridade dos estudantes, passamos também a problematizar a preocupação com a inclusão a qualquer custo, mas que inclusão é essa? Pensar em inclusão é diferente de seguir linhas normativas que dizem que o estudante deve estar em sala de aula, sem a preocupação com questões singulares da pessoa denominada com deficiência.





Com o pensamento na pessoa e com o comprometimento com o encontrar para não se deixar impregnar pelas palavras de outros, o conversar para conhecer a pessoa e a escuta como um gesto que possibilite um modo de estarmos juntos e, conseqüentemente, a intervenção sem esse entendimento instituído e absoluto, mas de afirmar a diferença e afirmar a pessoa antes da deficiência.

No *devir*¹-professora de apoio educacional especializado e orientadora, por entre gestos do encontro, da conversa, da escuta e da cartografia, afirmamos nosso modo de fazer pesquisa e apostar em uma educação ética-estética e política. “Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. Estética porque é possível criar uma formação bela e livre e política pela atitude de forjar novos encontros, para nos diferir daquilo que somos” (Dias, 2011, p. 260).

A escrita cartográfica se faz como uma conversa problematizadora do campo de atuação e pesquisa em capacitismo e aposta no desejo de problematizar, mas, principalmente, tornar a discussão um modo de afirmar um campo problemático, crítico e articulador às demandas dos movimentos de pessoas ditas com deficiência. São três eixos de análise e intervenção: direitos das pessoas com deficiência; instituição deficiência e formação de professores implicados com modos cartográficos e políticas anticapacitistas tecidas com a Arte. A ideia é convocar experiência e escrita como potência de um agir anticapacitista nas práticas educacionais e acompanhar processos.

Essas e outras questões tornam-se fundamentais à desnaturalização de práticas instituídas que potencializam o capacitismo e suas lógicas normatizadas, que tornam mais difícil a inserção desses estudantes fora do padrão normativo e é possível dizer que deslocamentos potencializam diferir-se para se inventar e poder, deste modo, “posicionar-se entre territórios existenciais em constituição” (Dias, 2011, p. 260).

¹ “Devir” é tornar-se diferente de si. É potência de acontecer, diferindo de si sem jamais confundir-se com o estado resultante dessa mudança. Luis Fuganti, em *Pesquisar na diferença: um abecedário* (2012, p. 73).





2 Metodologia

Dia ensolarado... Que delícia ficar aqui com M. nos aquecendo ao calor do sol e por meio de nossos encontros e (com)versas, que são forjados através de olhares... Penso que sabe quando não estou bem, assim como eu sei quando não está. Um dia me viu chorar, olhou bem dentro dos meus olhos e por muito tempo... Tenho certeza que entende... (Escritos de diário – 2019).

4

Movidas pelos modos de perceber, sentir, aprender e por tudo que foi dito sobre esse estudante, como julgamentos do tipo: “ele é um homem feito, negro, glutão, não fala, tem deficiência intelectual, usa fralda, não tem estimulação alguma, é forte e agressivo e algumas vezes, chega dopado. Sem nenhum familiar, morador de um abrigo desde os quatro anos de idade” (Cavalcante, 2022, p. 13), vieram à tona diversas perguntas, que podemos evidenciar: como nos relacionar com uma pessoa que é agressiva? Como fazer atividades se a pessoa vive dopada? Como conversar se a pessoa não é verbalizada?

Esses questionamentos nos permitiram analisar nosso próprio processo de aprendizagem, pensar as noções de habilidades e competências dos estudantes e, igualmente, as nossas. Pensamos na sensação de despreparo, nos medos e nos receios que um novo encontro pode trazer ou não, pois esses sentimentos são antecipações ou orientações que nos são passadas por terceiros, sobre as pessoas que fogem ao padrão normativo.

Portanto, essa escrita é efeito da pesquisa-intervenção e a análise dos diários de campo que permitem fazer uma análise, nela mergulhada, capaz de problematizar as condições de inclusão e as “diversas práticas discursivas que determinam verdades” (Rocha, 2013, p. 8) sobre a educação inclusiva. Assim, a pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003) se liga ao modo cartográfico e diário (Kastrup, 2019) para problematizar as lógicas instituídas e forjar aberturas para práticas instituintes (Rodrigues, 2007). Algo próximo do que Rolnik (2006) ensina, a saber: a multiplicidade é como um rizoma e como uma planta que vai encontrando meios para se desenvolver – clareza, umidade, obstáculos, vãos, desvios etc. Nada é fixo.

Nesse sentido, o texto é escrito cartograficamente na intercessão com Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998). O intuito é afirmar os efeitos de um encontro forjado no



entre e tudo mais que surgir desses encontros, assim como a cartografia que vai se tecendo para “problematizar acontecimentos e convicções que se forjam em diferentes modos de se relacionar, de conhecer, de enxergar práticas, seus usos e desusos e os efeitos na formação e na vida” (Cavalcante, 2022).

As escritas cartográficas se materializam em práticas delignyianas, as quais buscam o foco na experiência do encontro, que acolhem a experiência e a alteridade, fazendo vibrar suas trajetórias. É importante dizer, desde o início deste artigo, que, ao falarmos em entender “a deficiência como Instituição, significa admitir que ao mesmo tempo em que surgiram certos cuidados com as pessoas na condição de deficiência, também começaram a se construir os sentidos e destinos atribuídos a elas” (Cavalcante, 2022).

Assim, com as análises e as intervenções realizadas em uma escola pública de Niterói, no Rio de Janeiro, é possível ressaltar a necessidade de problematização de palavras e atitudes e, ao mesmo tempo, forçar a busca por caminhos possíveis para pensar formas de inclusão.

3 Entre conversas, diários e um campo problemático

Pensar o capacitismo ligado à justiça social requer uma maior compreensão para uma luta anticapacitista e seus modos de opressão. Quanto à definição de capacitismo:

Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de *self* e corpo (o padrão corpóreo) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é apresentada como um estado diminuído do ser humano [...] termo “norm(al)”, um padrão corpóreo por qualquer outro nome; é ao mesmo tempo um valor e um julgamento como Canguilhem argumentou: [...] o quão ambíguo é esse termo [normal] porque designa ao mesmo tempo um fato e um valor atribuído a esse fato pelo locutor, em virtude de um julgamento valorativo pelo qual ele se responsabiliza [...] Não é a deficiência que é impensada, mas sim o capacitismo, ou mais precisamente as relações capacitistas que são impensadas, tornando a tarefa de empreender estudos em capacitismo ainda mais desafiadora. Vale a pena lembrar a nós mesmos que “habilidade” ou o que agora chamo de capacidade é uma norma e não um fato que está sempre em adiamento e às vezes aspiracional, dependendo do andaime do corpo de referência (Campbell, 2021, p. 2).

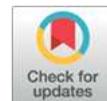
É na aposta da desnaturalização dessas práticas de dominação que a escrita/*ethos* se faz, com ênfase nos modos de alteridade e de acolher a diferença. A escrita “se orienta pela problematização, por colocar em dúvida aquilo que desrespeita a existência do outro, causa-lhe sofrimento ou limita a sua potência de vida” (Mello, 2019, p. 84).

B. matriculado no 6º ano do ensino fundamental. Indicado a mim para que eu possa acompanhá-lo. Sem laudo, mas a mãe foi instruída pela escola a procurar um médico para verificar a possibilidade de alguma condição de deficiência ou distúrbio. Fui encontrá-lo. Percebi certa agressividade, nada que fuja do comportamento dos meninos de sua sala. É o maior da turma e parece que quer ser o xerife (rsrs). Depois de alguns dias de encontros e conversas, verifiquei sua ficha escolar. Quem olhasse, poderia dizer que é uma “ficha corrida” pela quantidade de anotações de ocorrências de brigas, mas sem um motivo específico. Fui verificar, então, o histórico familiar. Filho de mãe solteira, com uma relação conturbada. Morre de medo de sua mãe, não aceita que digam que a escola chamará a mãe para conversar. O que pensar? Pode ser uma série de possibilidades. Sabe ler, escrever, entende as explicações. Pode ser que realmente tenha alguma questão, mas pode ser que seja influência em sua própria casa, fazendo-o reproduzir o que passa. Pode ser que, ao se consultar, prescrevam medicações para “docilizar este corpo” (Escritos de diário – Cavalcante, 2022, p. 55).

Essa escrita de diário traz mais questionamentos: como tornar esse corpo mais tranquilo sem medicações? Como conseguir uma aproximação se ele não aceita minha “presença próxima², a fim de promover uma experiência singular” (Rodrigues; Ribeiro, 2019, p. 298)? Uma escrita movida pelas práticas de Deligny (2018a) e sua arte de viver junto ao movimento institucional da inclusão com o comportamento de crianças autistas asiladas (que moram em instituições), difíceis e delinquentes, buscava uma forma outra de linguagem verbal e representativa “desses aí” (como ele os chamava), sendo uma quebra de paradigmas na arte de viver junto.

Essa forma de Deligny (2018b) ver o “outro” permite distinguir-se dos discursos humanistas e reparadores, que negam a normalizar o doente mental, os delinquentes e os marginais. Isso nos faz pensar em: como se constitui a inclusão e as práticas instituídas na escola básica? Como realizar a problematização do olhar, da inclusão com foco na experiência

² “Presença próxima” é uma forma de resistência às normas educativas convencionalmente adotadas nos processos clínicos relativos ao autismo (Poppe; Taborda, 2018, p. 278).



dos encontros? Deleuze afirma que problematizar é dar a ver “as condições de posição de um problema, não desaparecem com a sua solução, pois ele persiste para além das soluções que eventualmente venha a receber” (Lemos; Cardoso Júnior, 2012, p. 189).

Nessa concepção, verificamos:

7

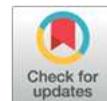
Deligny (1913-1994) trabalhou por cinquenta anos com crianças e adolescentes considerados inadaptados, delinquentes, psicóticos e autistas na França, buscando esquivar ao controle incessante e às imposições de modos de ser, e oferecendo outras oportunidades em uma sociedade que exclui ou pretende normalizar a diferença e a diversidade. A aproximação com Fernand Deligny [...] configura-se com questões problematizadoras: como lidar com o estranho, a loucura e o desvio, sem utilizar ferramentas que fazem enquadrar, consertar ou encarcerar? Como provocar deslocamentos em lógicas de normatização da vida que incidem no campo social e do cuidado com o outro em instituições de saúde, assistência ou justiça? Como criar dispositivos que promovam outras formas de viver com a diferença e que instaurem aberturas éticas, estéticas e políticas para as transformações no pensamento, na sensibilidade e nas ações clínicas em curso na atualidade?

Adaptar, corrigir e adequar são solicitações apresentadas frequentemente pelas famílias ou instituições que encaminham a criança ou adolescente aos CAPSI. Nesses pedidos, ouve-se o sofrimento, angústia e exaustão de um familiar, um técnico de abrigo ou um professor que solicita apoio, bem como falas de resistência em lidar com a diferença no cotidiano e no tecido social, somada à expectativa de uma resposta rápida que anule ou corrija o “problema” em questão (Mendes; Castro, 2020, p. 345).

Podemos repensar essa problemática: como provocar deslocamentos nas instituições educacionais, pensando a alteridade desses estudantes? Foucault (1999), em seu livro *A história da sexualidade I: a vontade de saber*, analisou o sujeito e as estratégias de sujeição do corpo, como “a carne” na concepção cristã, a histerização da mulher, a denominação dos perversos, a regulação das populações, da família; e seus estudos se desdobram para as fábricas, os hospitais, as prisões. Formas disciplinares que incidem sobre os corpos para padronizar comportamentos, maneiras de ser, de agir e de dizer, definidos como anomalia, loucura ou doença (Mendes; Castro, 2020). Por meio dessas diferentes práticas – psicológicas, médicas, penitenciárias, educativas – que se formulou um modelo padrão de humanidade.

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundos sistemas hierárquicos, sistemas de valores,





sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na ecologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. E eu nem diria que esses sistemas são interiorizados ou internalizados de acordo com a expressão que esteve muito em voga numa certa época, e que implica uma ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção da subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo (Guattari; Rolnik, 1996, p. 16).

É essa padronização que produz indivíduos normalizados, hierarquizados e que transforma a sociedade, cria também normas de conduta, produz subjetividade. O que Foucault descreve como:

O poder disciplinar que “adestra” a multidão para se apropriar, tornando necessário separar em elementos individuais, analisando, diferenciando, todos que fogem a norma. Para isso, um dos dispositivos é o do “olhar” [...] O poder disciplinar não é descontínuo, ao contrário, ele implica um procedimento de controle contínuo; no sistema disciplinar, não se está à eventual disposição de alguém, está-se perpetuamente sob o olhar de alguém ou, em todo caso, na situação de ser olhado (Foucault, 2006, p. 59).

Um olhar panóptico que, por um lado, automatiza e desindividualiza, universalizando comportamentos, tornando visíveis quem são os “fora da norma”, impondo-se aos excluídos a disciplina individualizante; e, de outro lado, universaliza os controles disciplinares modificando comportamentos, treinando ou “domesticando” indivíduos. Foucault (1999, p. 187) chama a atenção ao lançar a problematização: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”

Nesse sentido, pensar e atuar com práticas anticapacitistas fazem problematizar essa normatização dos conhecimentos escolares e dos saberes que os estudantes trazem em seus corpos e que, por vezes, são desprezados pelas escolas e, principalmente, pela sociedade. Mapeando esses pensamentos do que se passa no chão da escola, apresentamos uma passagem de diário de campo de uma das pesquisadoras:





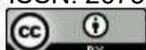
Hoje, fiquei muito triste ao ver o capacitismo escancarado, em conversa com uma colega (professora de apoio, como eu). Ao propor a ideia de inscrever nossos estudantes, atendidos por nós, no concurso de fotografia de uma instituição, ouvi dela a seguinte frase e que ainda ecoa em minha memória: “Não, não pode, eles têm deficiência. Eles não conseguem!” Respondo: “O não a gente já tem”. Como ter esse olhar, sendo uma professora de apoio? Se não acreditarmos, quem irá acreditar? (Escritos de diário – Cavalcante, 2022).

9

A fala da professora de apoio, que não necessariamente é do indivíduo, refere-se ao capacitismo instituído no conhecimento e nas práticas escolarizadas sobre as pessoas com deficiência. As inscrições que habitam corpos de professoras/professores necessitam de fricção, de problematização. O que quer dizer quando o que se propõe com a pesquisa é fazer ver e falar práticas capacitistas naturalizadas? Como se desvencilhar delas se não há problematização das múltiplas instituições em jogo no trabalho com crianças e jovens denominados deficientes? O capacitismo também pode aparecer em outros casos, como o de estudantes que ainda não estão totalmente alfabetizados e/ou que não pronunciam e/ou escrevem fora do padrão normativo. Esse conhecimento hegemônico, julgador, atrapalha o processo de alfabetização e letramento desses estudantes.

M. não gosta de ler na frente de outras pessoas, tem vergonha. Quando lê, fala muito baixo para que ninguém ouça, com medo de errar e o zoarem. Lembro-me de uma professora pedir-me para sair com ele da sala, para eu fazer um trabalho de alfabetização com ele, afirmando que ela não era alfabetizadora. A desconfiança é que M., que está no 7º ano, tenha dislexia, mas são apenas suposições. Sua mãe, por pressão da pedagoga da escola, o levou a um médico, que, sem pedir nenhum exame, passou, de cara, uma medicação para a concentração. No entanto, ele não conseguiu se adaptar e sua mãe acabou suspendendo o remédio por conta própria e nunca mais voltou ao médico. Outra questão envolvendo M. é acharem que ele não sabe falar. Outro dia, ele fez uma pergunta à coordenação sobre a aula que viria depois, usando uma forma não convencional de se expressar, assim como os meninos de sua idade, da região que está inserido e das peculiaridades linguísticas e culturais de sua família, que é toda nordestina: “Que aula nós vai ter agora?” e a coordenação responde: “quando você aprender a falar, eu te respondo”. Sua mãe e seu pai estudaram até o 4º ano do ensino fundamental, não conseguem ensiná-lo. Atenção é o que M. mais precisa (Escritos de diário – Cavalcante, 2021).

Talvez, o que queremos analisar e intervir, com escritas cartográficas diarizadas, força-nos a pensar que não é possível isentar o aspecto social e cultural em detrimento da patologização e da medicalização dos estudantes. Tanto uma quanto a outra constituem





as subjetividades dos estudantes. A questão de M. ainda estar em processo de alfabetização e não conseguir ler pelos padrões de normalidade não o define. M. é muito perspicaz, gosta de Matemática e o professor dessa matéria o levou para o grupo de robótica, que foi campeão estadual no ano seguinte. Em meio a tantas questões, como garantir a inclusão, a permanência na escola desses estudantes? Como constituir estratégias sensíveis às singularidades/diferenças que promovam uma processualidade na escolarização?

Essa é uma das escritas cartográficas que trazemos para pensar outras formas de constituição de si e de mundos, abertas a uma perspectiva que não se fecha ao inacabamento e à inconclusão dos gestos em cada estudante, em cada docente. Para tanto, articulamos a formação inventiva de professores (Dias, 2012) com educação especial para poder, ao mesmo tempo em que se perspectiva a inclusão, visibilizar modos outros de habitar um campo problemático em que seja possível forjar brechas e produzir modos outros de ver, de escrever, de se relacionar consigo e com outros (Dias, 2010).

Algo próximo do que temos forjado com M, que teve a oportunidade de experimentar novas e diferentes leituras, e isso fez com que já não o vissem como o “problema” da sala de aula e passassem a enxergá-lo como o “campeão da robótica”, reverberando na própria leitura de si e passando a ter autoconfiança. É importante problematizar, permanentemente, nossa incompletude. É comum pensarmos em um futuro majoritário (quando eu for grande, quando tiver poder...), quando o problema é o de um devir-minoritário: não fingir, não fazer como ou imitar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas (Deleuze; Parnet, 1998).

Com isso, é possível voltar-se para o princípio do capacitismo, para poder dizer que os saberes biomédicos da Modernidade trazem diversas categorizações aos indivíduos. “O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 43), como um processo de diferenciação. “O



acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (Deleuze, 1974, p. 83).

É com essa problematização que apostamos na cartografia, como análise e intervenção, para que o leitor encontre, neste artigo, uma série de escritas diarísticas que têm o desafio de uma ethopoiese, a de transformar verdade em *ethos*, um modo de vida:

11

Outro dia, no primeiro dia de um estudante autista, que passou para o sexto ano do fundamental, em visita a sua sala de referência, um professor não se conteve e me fez a seguinte pergunta: ele é bem grande... é agressivo? Ele já bateu em você? Se referindo ao aluno que acabara de conhecer. Com uma resposta afirmativa e completada com: aliás, muitas vezes. Então, o professor responde: você vai para o céu! (Escritos de diário – Cavalcante, 2024).

O professor, como tantas pessoas, não entende que esses corpos “estranhos” podem e devem ocupar os mesmos espaços (não só os escolares) que os ditos “normais”. Como dar a ver e falar sobre políticas de inclusão no campo da Educação com tantos pré-julgamentos? Como se qualifica uma pessoa, a partir de conceitos instituídos em nós?

Normalmente, a literatura dentro dos estudos culturais e da deficiência concentrou-se nas práticas e na produção do capacitismo, especificamente examinando as atitudes e barreiras que contribuem para a subordinação das pessoas com deficiência na sociedade liberal. A deficiência é um conjunto de pressupostos (conscientes ou inconscientes) e práticas que promovem o tratamento diferenciado ou desigual das pessoas devido a deficiências reais ou presumidas (Campbell, 2008, p. 1).

Atualmente, a estratégia adotada para essa mudança social é a inserção das pessoas com deficiência na sociedade civil normativa, para que haja a mudança dessas atitudes negativas e o fornecimento de reparações em caso de vulnerabilidade duradoura (Campbell, 2008). Isso nos faz recordar de uma situação na escola: costuma-se, no início de cada ano letivo, apresentar um vídeo com os rostinhos dos estudantes com deficiência, para que cada professor conheça seu aluno.

Nesse sentido, o artigo se desenha com a ideia de se posicionar “acontecimentalmente”, em conversa com a escola e a universidade, em meio às inquietudes e às tensões provocadoras de deslocamentos, por entre as micropolíticas de uma formação

inventiva de professores, posicionadas no presente (Dias, 2023). Como se abrir para conversar afirmando a necessidade de desaprendizagens³ e desnaturalizações? A ideia de conversa, com Deleuze e Parnet (1998), é uma problematização que constitui um devir em um plano de forças. Versar *com* para desindividualizar processos é exercitar tal problematização.

As escritas cartográficas se organizam em três conversas, a saber: com direitos das pessoas com deficiência; com a instituição deficiência e com formação de professores implicados com modos cartográficos e políticas anticapacitistas. O artigo pretende conversar sobre a implementação de políticas públicas, com as regulamentações, deliberações e normas das pessoas com deficiência. No Brasil, temos diversas leis, descritas como movimentos inclusivos, que versam sobre essa temática. No entanto, ao analisarmos a mudança social emancipatória, percebemos que esses deslocamentos vão além dessas normativas. Precisamos pensar estratégias para implicação e transformação de novos valores, com abordagens diferenciadas da que temos nos estudos da deficiência.

Em outro momento, conversaremos sobre a concepção de deficiência, com atenção aos estudos sobre a própria deficiência e pensá-la como Instituição “deficiência”, como produção de exclusão, o entendimento de normalidade e sobre as políticas de inclusão, que são diferentes das normatizações. Por último, a conversa força a pensar uma formação docente, tecida entre processos implicacionais com a cartografia, forjando políticas anticapacitistas, como um meio de deslocamento do já instituído.

3.1 Conversas com as políticas públicas e os direitos da pessoa com deficiência

Nos últimos anos, têm se intensificado as lutas por políticas públicas e o debate para uma perspectiva inclusiva das pessoas com deficiência, não só na inserção educacional, mas na vida propriamente dita. Contextualizando um pouco sobre as normativas, podemos verificar alguns movimentos inclusivos existentes nos estudos da deficiência no Brasil.

³ Singularizar gestos, práticas e feitura, levando em conta, aliás, as tessituras de uma viagem-formação entre dois – universidade e escola básica – abre espaço e tempo de desaprendizagens (Dias, 2017, p. 11).



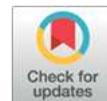
Primeiro movimento: Constituição Federal de 1988, que afirma no art. 5º: todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade e no art. 205: educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo movimento: Lei 7.853/1989 estabelece normas gerais, assegurando o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência com efetiva integração social, com a garantia de inclusão nos sistemas educacionais públicos, privados e especiais.

Terceiro movimento: Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – garante a proteção integral da criança e do adolescente, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Quarto movimento: Declaração de Salamanca, assinada na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca/1994, não tem efeito de lei, no entanto é considerada um dos movimentos principais para os direitos às pessoas com deficiência. Criada por iniciativa das Organizações das Nações Unidas (ONU), a Declaração mostrou a todo o mundo a necessidade de elaboração de políticas públicas para atender a todos, de forma igualitária, independentemente das diversas formas que a pessoa se apresenta. Afirma que toda a criança tem direito a atendimento especializado de acordo com interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Com sua participação, o Brasil passa a assumir o compromisso de transformar os sistemas educacionais em inclusivos, garantindo uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, e adotando orientações inclusivas para combater atitudes discriminatórias.





Quinto movimento: Lei 9.394/1996 – Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) – garante a igualdade de condições ao acesso e à permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Sexto movimento: Lei 10.048/2000 garante direito ao atendimento prioritário às pessoas com deficiência, às pessoas com transtorno do espectro autista, às pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 anos, às gestantes e lactantes, às pessoas com crianças de colo, às pessoas obesas, às pessoas com mobilidade reduzida e aos doadores de sangue.

Sétimo movimento: Lei 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade da pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida, tornando menores as barreiras e os obstáculos nas vias e nos espaços públicos, como nos mobiliários, nas construções e reformas de edifícios e nos meios de transportes.

Oitavo movimento: Decreto 3.956/2001 – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – tem o objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Nono movimento: Lei 12.764/2012, chamada de Lei Berenice Piana, criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, regulamentada pelo Decreto 8.368/2014, que garante os direitos dos autistas e os equipara às pessoas com deficiência.

Por último, destacamos a Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência –, que assegura, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais às pessoas com deficiência.

Embora tenhamos tantos movimentos que asseguram os direitos às pessoas com deficiência e belas palavras, como: igualdade de oportunidades, direitos e liberdades fundamentais, inclusão social e cidadania, que não sofrerão nenhuma restrição de participação e que não sofrerão nenhuma discriminação e barreiras atitudinais, não é bem



isso que vemos em nosso cotidiano. Para conversar com essa pista, deixamos um registro de diário de campo:

Tia, não tô conseguindo enxergar direito. Meu telefone é antigo, foi da minha mãe e agora é meu. Depois que caiu no chão, não consigo ver direito. Fica tudo embaçado ou então, tudo vermelho (fala do estudante MK, em uma das aulas remotas em 2021) – Há a desconfiança que MK tenha dislexia, pois possui muitos indicativos, mas independente de não possuir laudo, trabalhamos para que ele ultrapasse as dificuldades, sem a credibilidade dos professores nele e em mim. Estudar remotamente dificulta ainda mais a sua concentração e o processo de alfabetização. Todos os professores já o conhecem, porque se apresenta em todas as aulas assim: “Bom dia! Meu nome é MK e eu não sei ler!”. E escuto uma enxurrada de reclamações ou de lamentações dos professores, dizendo que não sabem o que fazer... (Escrito de diário – Cavalcante, 2021).

Conseguiremos avançar se não mudarmos nossos gestos e a visão capacitista diante das subjetividades chamadas de pessoas com deficiência?

3.2 Conversas com a instituição deficiência

Nesta conversa, tomamos como prática a análise crítica da concepção de deficiência, com atenção aos estudos sobre a própria deficiência, partindo do ponto em que o “capacitismo é estrutural e estruturante” (Gesser; Block; Mello, 2020). Os sujeitos são condicionados a um ideal corponormativo, baseado em produzir opressão no que é diferente, ou seja, pessoas negras, indígenas, idosas, as pessoas que possuem um corpo com impedimentos e que deve ser entendido em termos políticos e não mais estritamente biomédicos.

Essa análise crítica exige que pensemos juntos com a produção da exclusão e o entendimento de normalidade e com a produção de práticas institucionais. Pensar uma educação não hegemônica, dando ênfase a analisar a deficiência como opressão social. E como pensar essa educação anticapacitista? A pesquisa-intervenção e a análise dos diários de campo permitem fazer essa conexão, essa união, ligamento da prática-pesquisa. Mergulhada no próprio movimento de pesquisar-agir. Problematizando as questões-condições de inclusão e as “diversas práticas discursivas que determinam verdades” (Lopes; Fabris, 2013, p. 13) na educação especial na perspectiva inclusiva.



Outra questão é a escolha pelas relações, pelos sujeitos e os efeitos produzidos pelos encontros. Com essa escolha, é possível acionar o plano de forças e escapar dos binarismos, representações e identidades para se abrir às multiplicidades, às invenções e à produção de subjetividade.

A concepção de causa-efeito e a produção de verdade fazem com que se acredite que somos e continuaremos sendo aquilo que acham de nós (Machado, 1999). Dessa forma, inválidos, incapazes, excluídos, aleijados, deformados, alienados, mentecaptos, doentes ou degenerados resumem-se à ideia de sujeitos infames, os quais possuem características da invisibilidade histórica (Lobo, 2015). É aí que entra o capacitismo, que se projeta com seus efeitos e exclusões em um corpo divergente.

Na concepção de direitos humanos, relaciona-se igualdade às diferenças, mas na prática existem desigualdades. Como podemos perceber, entre as leis e a equidade para com as pessoas com deficiência, há uma certa distância. Confunde-se “estar na escola” com “garantir condições para estar na escola”. Estar na escola garante o acesso, mas garantir condições para estar na escola é a forma de fazer diferente do que está posto para garantir a equidade.

A produção de discriminação de pessoas com deficiência não é apenas não permitir que ocupem os mesmos ambientes que nós, mas aceitar a captura do nosso pensamento para categorizarmos, classificarmos, denominarmos essas pessoas que possuem algum impedimento, transformando-as em incapazes, inaptas, como se pudessem escolher. “Quanto mais próximos estivermos do corpo referência, mas seremos recompensados, recebendo direitos e privilégios” (Campbell, 2021) e, quanto mais distantes desse corpo ideal, mais seremos vistos como deficientes e desajustados.

A construção do estereótipo da pessoa com deficiência veio com os grandes descobrimentos marítimos e dos seres exóticos, das monstruosidades que sempre ocuparam um lugar em nosso imaginário. Além disso, “as antigas fantasias medievais sobre uma humanidade fisicamente monstruosa” (Lobo, 2015, p. 27). Podemos afirmar que há uma ideia de Ciência que regula em prol de uma concepção de normalidade, assim como o entendimento sobre os indígenas, que eram e, talvez ainda sejam, considerados,



por alguns, como “vagabundos, indolentes, além de canibais, traiçoeiros, carentes de fé, de lei, rebeldes por natureza [...] índios são povos do Diabo” (Lobo, 2015, p. 35-36).

Com as contribuições de Lobo (2015), podemos analisar as práticas, os olhares, os discursos, as normativas e as formas de ser e estar dos sujeitos “infames” com tantas outras nomenclaturas para se definir esses sujeitos, negados em muitos momentos da história e em seus desdobramentos no presente (Cavalcante, 2022).

Olho para M. e penso que não tem ninguém para visitá-lo no abrigo. Sua avó o entregou ao abrigo com dois anos de idade, dizendo que já era idosa e não tinha condições para criá-lo. Lembro-me que não o queriam na escola e suas descrições eram pesadas e muito excludentes: “Ele é um homem feito, negro, forte, muito violento e agressivo”. Falavam isso para todos os professores e, por consequência, todos tinham medo dele. Para levá-lo para a escola, contamos com a ajuda da coordenação em educação especial do polo em que a escola está inserida e só assim, com essa força, conseguimos que saísse daquele ambiente para ocupar outros espaços. Não conseguia mais frequentar aquele lugar, estava ficando deprimida e a cada volta para casa, muito choro por ter deixado lá. Estava matriculado no nono ano do ensino fundamental e adorava ficar no pátio, pegando seu solzinho da manhã (costume que pegara no abrigo). Quando havia uma rodinha rapazes e moças, corria para sentar perto e participar das conversas, mesmo que sem palavras e o que acontecia? Todos dispersavam com medo de M. (Escritos de diário – Cavalcante, 2019).

Materializar, fazer ver e falar a deficiência como instituição em escritas, em gestos da vida é matéria primeira de uma pesquisa-intervenção anticapacitista. Esse pequeno diário traz os sentidos atribuídos às pessoas na condição de deficiência e seus destinos, fazendo com que isso implique na visão que se tem desses estudantes em escolhas de lógicas capacitistas. Com o tempo, a escola acostumou-se a tê-lo (M.) pelos corredores, pelo pátio, participando das aulas de Educação Física, nos encontros e nas conversas nas rodinhas de estudantes, e isso fez com que o medo do desconhecido deixasse de existir. Uma discussão política que diferencia estar na escola e garantir condições de se estar na escola. Pensar na relação de diferentes experiências para forjar uma política anticapacitista.

Com Rolnik e Guattari (1996), é possível analisar e intervir junto com um olhar vibrátil que dá forças para encarar as exigências da macropolítica. Tal modo de trabalhar e pesquisar nos reposiciona com uma resistência nas tessituras das micropolíticas e da

cartografia como possibilidade de problematizar práticas instituídas e instituintes: “O que poderia fazer além do que faço? Nossos encontros poderiam ser atravessados por quais dispositivos, além dos que já utilizamos?” (Escritos de diário – Cavalcante, 2019).

Outras escritas cartográficas acompanham os *devires*, nos encontros entre universidade e escola básica, das pesquisadoras: uma é professora universitária e a outra, professora de apoio educacional especializado. A aposta é pensar a formação docente por entre a invenção e um modo outro de existir na escola, na vida dos estudantes e suas diferenças, o que nos possibilita chegar ao coração da cartografia acionando o plano de forças (Kastrup, 2023). Com os modos de trabalhar uma formação inventiva de professores, por meio de encontros e conversas, acompanhamos processos. Isso não significa ser igual a outro, mas consiste em uma ontologia da existência. “Vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas por um punhado de palavras” (Foucault, 2003, p. 203).

A escola é assim... Um emaranhado de linhas de vidas, de páginas a se escrever, aventuras e desventuras sem nome que se articulam com os caminhos possíveis nas práticas que atravessam os campos pedagógicos, filosóficos, artísticos e convocam experiência e escrita na potência de um agir anticapacitista. Ela (escola) é um mecanismo de disciplinamento e, com isso, reproduz sanções, recompensas e vai constituindo uma hierarquização social, ou seja, os sujeitos do saber – professores – e os sem luz – os alunos. Mas há, ainda, uma subdivisão dentro do conjunto de estudantes: 1. Os alunos que aprendem; 2. Os que são medianos; 3. Os que não aprendem, chamados de “especiais” ou com “problemas”.

Há uma maneira de equalizar tanta diversidade existente na escola? Como escapar às dicotomias produtoras de categorizações dos “com deficiências” ou dos “sem deficiências” para explicar a não aprendizagem? Como colocar em ação uma prática pedagógica para todos, ao mesmo tempo, em que se acolhe a diversidade e se trabalha a diferença? Para conversar com essas questões, pensamos no encontro com o outro. Antes precisamos conhecer o estudante, não saber nada a respeito do estudante, olhar a diferença, como um modo de olhar para a si mesmo (Lara, 2003). Provoações das

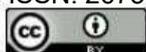


próprias experiências em saber quem é “aquele corpo”, “quem é a pessoa”, saber do que gosta, ver “com o olhar e o coração abertos ao que a relação possa dar” (Lara, 2003, p. 13). Desafiar-se a olhar para além do que se apresenta e trilhar novos e diferentes caminhos que nos mova, nos apaixone, nos conquiste, para seguirmos em novos aprendizados, a novos encontros e conversas (Cavalcante, 2022). No entre da tensão da vibração do corpo e da percepção, essa mesma tensão nos impulsiona à invenção de possíveis, à medida que nos vemos em uma situação de crise e, ao mesmo tempo, nos ajuda a pensar/agir e criar formas outras de sensações, como o olhar, por exemplo.

P. olha nos olhos, gosta de dar as mãos e passear pela escola. Escutar o silêncio, o canto do vento e dos pássaros... Coisas simples, que em nosso dia a dia, nem nos damos conta, mas que para ele é tão importante quanto viver (Escritos de diários – Cavalcante, 2022).

Olhar diferentemente para tecer com outros uma partilha, com mãos dadas, uma pesquisa, um viver. Nossas práticas incluem escritas cartográficas, dança, música, poesia, brincadeira, encontros e conversas tecidas por meio da pesquisa-intervenção, que ressalta a experimentação como processo, práticas e modos de perceber, sentir, aprender e desaprender, que apontam sentidos para fugir dos registros certos, como as dissonâncias das práticas delignadas (Cavalcante, 2023), analisando os efeitos e a produção de subjetividade emergentes desses encontros com as subjetividades chamadas de pessoas com deficiência.

Levamos a sério o princípio de uma formação inventiva – ampliar o grau de suportabilidade de viver uma experiência de problematização – para, ao problematizar, poder forjar encontros e conversas e permanecer com o problema, forjando diferenças. Uma escrita que traz as angústias da professora-pesquisadora em como romper com o que já posto? Para além de palavras, é provocar o pensamento a pensar e aos encontros e conversas. Nesse devir de professoras-pesquisadoras, “a formação é o mundo, a corporificação e a afetabilidade” (Pozzana, 2016, p. 42).



4 Gestos mínimos sem finitude

Conversar e encontrar, por meio de escritas cartográficas, trazem o desejo, uma provocação para que experimentemos uma Educação viva e rizomática, assim como “linhas de segmentaridade” (Deleuze; Guattari, 1995), com a implicação de desconstrução de estereótipos e preconceitos, com a aposta de tornar a conversa como um modo de afirmar um campo problemático, articulador e crítico às demandas ativistas dos movimentos de pessoas com deficiência e a interseccionalidade de outros grupos minorizados.

Importante dar a ver e a falar as práticas formativas baseadas na ética, na estética e na política, na reinvenção de si e do mundo, que se faz por entre dispositivos como o corpo, os sentidos, a experiência, a cartografia, os encontros e as conversas, para uma sociedade mais diversa e inclusiva.

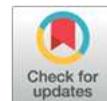
Uma maneira de afirmar a vida, problematizando o capacitismo apoiado na perspectiva de uma Filosofia da diferença com e na intensidade para se produzir outros significados sobre os sujeitos, sejam eles na escola ou em espaços outros, como possibilidade de se pensar o singular em meio às multiplicidades e dar a ver e falar um campo problemático hegemônico de ver, sentir e aprender no mundo.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.0art. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos



ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1989]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de novembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about ableism. **M/C Journal**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2008. DOI: 10.5204/mcj.46. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjjournal/article/view/46>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMPBELL, Fiona Kumari. The Concept of Ableism: challenges to deep thinking and critique 2021. Disponível em: https://www-academia-edu.translate.goog/46184969/The_Concept_of_Ableism_Challenges_to_Deep_Thinking_and_Critique?x_tr_sl=en&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=sc. Acesso em: 05 jun. 2024.





CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body. **Griffith Law Review**, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001. Disponível em: <https://research-repository.griffith.edu.au/server/api/core/bitstreams/bdf45182-e5b6-59f6-8285-2c44ad749a65/content>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAVALCANTE, Jussara Silva. Olhares e Escritas Delignyanas: novos modos de ver e falar as subjetividades “ditas” pessoas com deficiências. *In*: RODRIGUES, Maria Goretti Andrade; RIBETTO, Anelice (orgs.). **Experiência entre Educação, Ensino, Diferença e Território**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2023. p. 77- 89.

CAVALCANTE, Jussara Silva. **Como uma onda no mar**: entre olhares e escritas cartográficas de uma professora de apoio educacional especializado de uma escola pública de Niterói. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva editora, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução de Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários: educadores. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

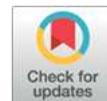
DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Desaprendizagens e os modos outros de formação. *In*: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; COSTA, Marcio Jose de Araujo (orgs.). **Foucault e os modos de vida**. São Luís: EDUFMA, 2017.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 2010. DOI:





10.22456/1982-1654.9313. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena; BARBOSA, Márcia. **Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores**. Revista Mnemosine, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013.

23

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PINTO, Liliana Secron; MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. Por entre feras, escutas e encantos. **Revista ACENO**, v. 10, n. 24, p. 237-256, setembro a dezembro de 2023. DOI: 10.48074/aceno.v10i24.15721. Acesso em: 13 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso dado no College de France (1973-1974). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. **Estudos da deficiência**: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CVR, 2020.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2006.

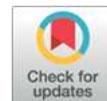
GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis Psique**, Porto Alegre, v. 9, n. spe, p. 99-106, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X201900040007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2024.

KASTRUP, Virgínia. A escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, p. 160–175, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.80661. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/80661>. Acesso em: 1º jun. 2024.

LARA, Nuria Perez de. Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. *In*: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença** – E se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. DP&A: Rio de Janeiro, 2003. p. 11-15.





LEMOS, Flávia Cristina Silveira; CARDOSO, Hélio Rebello. Problematizar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 189-191.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades contemporâneas. *In*: BARROS, Maria Elizabeth (org.). **Psicologia**: questões contemporâneas. Vitória: EDUFES, 1999. p. 231-247.

MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. Animalidades e práticas de si: Educação, Veganismo e Subjetividades. *In*: OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes; DIAS, Maria Clara (orgs.). **Ética animal**: um novo tempo. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2019.

MENDES, Mariana Louver; CASTRO, Eliane Dias. Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 1, p. 343-355, 2020.

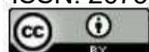
POPPE, Maria Alice Poppe; TABORDA, Tato. FAZER-AGIR-DANÇA-MÚSICA: Linhas de escuta, presenças próximas e performance desprotegida. **Cadernos Deligny**, v. 1, n. 1. 2018, p. 275-281.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 42-65.

ROCHA, M. L. Inclusão ou exclusão? Produção de Subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/VnNbPmKcbHfSHbCH3mDKMZj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a Produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jun. 2024.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. RENÉ LOURAU NA UERJ – ANÁLISE INSTITUCIONAL E PRÁTICAS DE PESQUISA – Apresentação. **Mnemosine**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41317>. Acesso em: 13 jun. 2024.





RODRIGUES, Maria Goretti Andrade; RIBEIRO, Erilza Faria. **Movimentos instituintes de ensino e aprendizagem**: a presença próxima docente. Saúde mental em construção. Atena editora, 2019. p. 298-300.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

ⁱ **Jussara Silva Cavalcante**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8747-1205>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Doutoranda e mestra em Educação pelo (PPGedu/UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Oficina de Formação Inventiva de Professores (OFIP/UERJ). Professora de apoio educacional especializado (FME/Niterói). Contribuição de autoria: escrita e pesquisa em educação na perspectiva inclusiva e anticapacitista.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5206824518151705>

E-mail: jussarascavalcante@gmail.com

ⁱⁱ **Rosimeri de Oliveira Dias**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Titular do Departamento de Educação e do PPGEDU/FFP/UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisas OFIP.

Contribuição de autoria: orientação na escrita, na pesquisa, na revisão e na contribuição acadêmica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4701136188544538>

E-mail: rosimeri.dias@uol.com.br

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialistas ad hoc: Daiane Pinheiro e Victor Hugo de Oliveira Henrique.

Como citar este artigo (ABNT):

CAVALCANTE, Jussara Silva; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Conversar e encontrar: escritas cartográficas anticapacitistas em uma escola de Niterói (RJ). **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e14018, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14018>

Recebido em 30 de setembro de 2024.

Aceito em 24 de dezembro de 2024.

Publicado em 05 de fevereiro de 2025.

