

AS MOBILIZAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Gestos, movimentos e instaurações

Bianca Silva Santiago¹

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles²

RESUMO

A presente pesquisa teve como território existencial uma Escola em Tempo Integral (ETI) do Ensino Fundamental dos anos iniciais da cidade de Bezerros – PE. O objetivo da pesquisa se mobilizou em cartografar o cotidiano das crianças com deficiência e seus movimentos no espaço-tempo escolar voltados aos deslocamentos do currículo para uma cultura inclusiva. Com isso, trilharam conosco: Mendes (2006), Skliar (1999, 2003), Pagni (2015, 2017, 2024), Corazza (2010), Paraíso (2010), Gallo (2007) e entre outros. Para isto, o estudo teve como percurso teórico-metodológico, a inspiração cartográfica, e nosso campo de pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Bezerros na Região Agreste de Pernambuco. Realizamos a pesquisa em duas turmas do Ensino Fundamental nos Anos iniciais, no 4º e 5º ano, com crianças de 9 e 10 anos. Posto isso, nos movemos com e entre as crianças com deficiência, afetando e sendo afetados pelos seus gestos, movimentos e instaurações. Assim, esta pesquisa nos possibilitou acompanhar movimentos e pensamentos acerca de um currículo na perspectiva da educação inclusiva guiado pelos dizeres, movimentos, irrupções e invencionices. A partir das vivências, dialogamos com e entre as crianças, deslocando-nos em meio aos devires minoritários, movimentos, gestos, brincadeiras, invencionices e sinais em libras, que instauram novos currículos e nos convidam a pensar em currículos outros, rompendo com aquilo que é prescrito nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Currículo. Infância. Devir deficiente.

1. (DES)COMEÇOS QUE (DES)MOBILIZAM

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo,
lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo,
Ele delira. E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos — O verbo tem que pegar delírio.*

(Barros, 2015, p. 73)

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste (UFPE- CAA). E-mail: bianca.santiago@ufpe.br .

² Professora Orientadora na Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste (UFPE- CAA). E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br .

A escrita de Manoel de Barros (2015) nos mobiliza a refletir acerca dos descomeços, ao brincar com as palavras, atravessado pelas infâncias, de modo que, nos perguntamos: É possível uma escrita infantil? O que pode uma escrita infantil? Posto isso, ousamos descomeçar, uma vez que o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não inicia apenas no presente estudo. Sendo assim, nos questionamos: Quando descomeçamos? O que pode um descomeço? Ao refletirmos sobre o descomeço, relembramos a trajetória acadêmica trilhada no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) a qual é interpelada de movimentos provocados pelos descomeços impulsionados desde as primeiras vivências na universidade. Bem como, os gestos que nos atravessam mediante as vivências nos Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica³.

Assim, esse descomeço alça as mobilizações das crianças com deficiência, uma vez que, tais gestos contribuíram para também “escutarmos as cores” tal como Barros (2015) ao nos sentirmos convidados a escrever com as crianças que habitam o espaço-tempo da educação inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destarte, o território existencial do presente Trabalho de Conclusão de Curso, é a educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em face aos movimentos provocados pelo devir deficiente⁴ que rompem a mesmidade instaurada no corpo social, uma vez que, esta outra infância inaugura movimentos e possibilidades no prisma escolar, especialmente no currículo. A partir disso, nos sentimos convidados a escrever com as infâncias das crianças que habitam o espaço-tempo da educação inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse panorama, refletimos: Quais são as travessuras delirantes dessa infância? Como são mobilizadas?

Nesse sentido, trazemos a mesmidade no presente estudo, uma vez que, buscamos os movimentos que a irrompem e instauram novas maneiras de habitar o currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva. Skliar (2003) trata a mesmidade na relação com o outro, sem haver diferenças, desse modo, a mesmidade exime a diferença, ao passo que a diferença impede que a mesmidade seja imposta como lei. Partindo desse entendimento, a mesmidade está relacionada com as vivências e experimentações, a relação com outro é evidenciada por

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pernambuco (PIBIC/UFPE/CNPq), título da pesquisa: Educação inclusiva no território dos anos iniciais do ensino fundamental : o que os dizeres, fazeres, aprenderes, gestos, movimentos, irrupções e invencionices instaurados pelas crianças e suas infâncias nos “dão a pensar”? (2024 - 2025).

⁴ Devir deficiente é um conceito tratado por Carvalho (2014).

meio das diferenças. Contudo, à medida que a mesmidade é tomada como padrão, são desconsiderados os outros tempos, movimentos do outro que rompe com a lógica de normalização operante no corpo social. Consequentemente, a mesmidade perpassa a alteridade do outro que a rompe, visto que, é formada a partir do processo duplo, de construção e exclusão. Assim, indagamos: Quais são os gestos que irrompem a mesmidade? Quão potente é romper com a mesmidade?

Em face a isso, Pagni (2015) reflete na conjuntura atual as práticas ditas inclusivas são alinhadas ao desenvolvimento de capacidades. Ao passo que, a inclusão convoca a deficiência e constitui, nos processos de subjetivação e no devir, imanente da diferença. Logo, vislumbra-se a relação entre a subjetivação com a inclusão, tendo em vista que, há movimento de se exprimir mediante a diferenciação, constituindo enquanto um desafio. Nesse viés, mediante as tecnologias do biopoder⁵, vislumbramos o contexto educacional atravessado pela homogeneização, que não se dispõe a acolher a diferença, de modo que, o outro é obrigado a se deslocar e modificar. Sob esse horizonte, pensamos acerca de uma educação inclusiva que, seja atravessada pela hospitalidade, conforme traça Derrida (2003), acolha o outro e sua subjetividade sem impor condicionamentos. Assim, refletimos: Como esse outro é acolhido na educação inclusiva?

Além disso, Pagni (2017) problematiza a hierarquização vigente na sociedade e reflete a inclusão, uma vez que está alinhada com a identidade e a racionalidade econômica, visto que, é dado enfoque numa formação para a produtividade. Dessa maneira, não é considerado o devir e subjetividade do outro, uma vez que, caminha-se para a homogeneização do outro, considerando a inclusão como o incentivo para a função social, de modo que, o processo de subjetivação movimenta-se na adaptação às normas vigentes. Nesse sentido, prevalece a normalização como regra que exige as diferenças, seus gestos e mobilizações, de modo que, tal concepção é perpassada também para o currículo.

Sob esse viés, compreendemos a importância de uma educação inclusiva voltada para o acolhimento e inclusão, visto que, opera-se uma lógica hierarquizante que minoriza as subjetividades no prisma educativo. Isto posto, vislumbramos a importância de voltar os olhares para a educação inclusiva desde a educação básica, uma vez que, é necessária uma educação inclusiva desde a tenra idade, rompendo com a mesmidade tida como padrão. Em face às nossas inquietações, acerca dessa outra infância e suas mobilizações que atravessam o

⁵ Conceito de Michael Foucault utilizado por Pagni (2015) para refletir e problematizar a controle de vidas mediante a normalização.

currículo escolar, temos como pergunta da pesquisa: Como os gestos, movimentos e instaurações das crianças com deficiência mobilizam um currículo e uma educação escolar inclusiva?

Somado a isso, o nosso objetivo geral consiste em: Cartografar os gestos, movimentos e instaurações mobilizados pelas crianças com deficiência para um currículo e uma educação escolar inclusiva. Os nossos objetivos específicos são: a) Acompanhar o cotidiano das crianças com deficiência e seus movimentos no espaço-tempo escolar voltados aos deslocamentos do currículo para uma cultura inclusiva; b) Problematicar os efeitos produzidos pelos movimentos, instaurações, gestos, irrupções das crianças com deficiência para um currículo e uma educação escolar mais inclusiva.

O presente estudo, encontra-se estruturado em duas esferas. Na primeira esfera é contemplada a introdução que traz a pergunta e objetivos da pesquisa, seguidamente, a fundamentação teórica e posteriormente a caminhada metodológica, tratando os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa. Enquanto isso, a segunda esfera contempla a problematização e discussão dos dados produzidos pelas crianças, seguido das (in)conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: (NORMA)LIZAÇÕES E MOBILIZAÇÕES QUE O DEVIR DEFICIENTE IRROMPE

A lei da hospitalidade absoluta manda romper com a hospitalidade de direito, com a lei ou a justiça como direito. A hospitalidade justa rompe com a hospitalidade de direito; não que ela a condene ou se lhe oponha, mas pode, ao contrário, colocá-la e mantê-la num movimento incessante de progresso (Derrida, 2003, p. 25).

O encontro com as linhas tecidas por Derrida (2003) nos mobiliza a pensar a hospitalidade enquanto gesto de acolhimento. Dessa forma, há modos distintos de acolhimento, o incondicional não é imposto algo em troca para a hospitalidade, bem como, o condicional, o qual é atravessado por condições estabelecidas para quem é acolhido. Derrida (2003) nos diz que hospitalidade pode ser de direito, sendo esta regida por condições, envolvendo uma troca recíproca. Ao passo que, a hospitalidade justa, é marcada pela generosidade e à abertura incondicional, independentemente da dimensão jurídica ou social para existir. Nessa linha, indagamos: A hospitalidade está presente na educação inclusiva? O que pode uma hospitalidade justa na educação inclusiva?

Ao refletirmos acerca da educação inclusiva, é imprescindível rememorarmos o seu contexto social, político e cultural, uma vez que, historicamente, as pessoas com deficiência eram destinadas a viver à margem da sociedade. Mendes (2006) traça o panorama histórico, a partir das mobilizações e avanços sociais dos direitos humanos entre a década de 60 e 70 iniciou-se um movimento de integração social das pessoas com deficiência e por conseguinte, o ambiente escolar passou a incluir as pessoas com deficiência. Ao passo que, na dimensão legislativa, Mendes (2006) evidencia a Constituição Federal de 1988 que assegura a educação como direito de todos, bem como, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência.

Igualmente, Mendes (2006) retrata a educação inclusiva no contexto brasileiro marcada pela ampliação do acesso à escola pública e implantação das classes especiais, sendo atravessada pela filosofia da normalização e o princípio de integração escolar. Sob esse viés, é importante compreendermos que a educação inclusiva trilhou paralelamente à educação no Brasil, uma vez que, o acesso à educação era destinado somente para uma parcela da sociedade. Nesse prisma, vislumbramos a maneira que a educação inclusiva é atravessada pela filosofia da normalização, nos indagando: Essa forma de pensar a educação inclusiva perpetua no contexto hodierno? É possível pensar numa educação inclusiva que acolha as diferenças? No contexto atual, a educação inclusiva em seu aspecto legislativo é interpelada pela Lei 13.146/2015 denominada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) assegura a educação inclusiva como direito fundamental e inalienável, bem como, dever do Estado e do corpo social. Mediante o prisma educativo, a LBI é um avanço em face ao princípio de integração escolar e normalização.

Nessa linha, vislumbramos a partir das discussões de Skliar (1999, p. 18) o caráter histórico da educação inclusiva atravessado pelo considerado “normal”, visto que:

[...] o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros.

Desse modo, é possível compreender que a deficiência é diminuída para o biológico, mas é social, histórica e cultural, uma vez que, essa ideia está relacionada com a ideia de normalização. Com isso, há o controle do corpo para seja eximida sua diferença alcançando os parâmetros de normalidade, impostos pela mesmidade, visto que, “A mesmidade que proíbe a diferença” (Skliar, 2003, p. 39).

Sob esse panorama, Pagni (2024) problematiza essa conjuntura a partir da biopolítica foucaultiana, trilhando a deficiência no contemporâneo a partir da relação de corpos e movimentos que não seguem a normalidade social, em face ao outro dito diferente, tornando-se um impasse mediante a inclusão. Dessa forma, no contexto hodierno vislumbramos uma inclusão assegurada no prisma social e legislativo, contudo há necessidade social de (norma)lizar⁶ aquele corpo e seus gestos que geram estranhamento numa sociedade que possui corpos e modos de existência hegemonzados. Assim, aqueles corpos desviantes são regidos por uma norma que os exprimem numa inclusão que exclui as maneiras de existir. Outrossim, tal adequação dos corpos mediante a inclusão no cenário biopolítico contemporâneo, é atravessada pelo sentido econômico, de modo que, os modos de existência são reduzidos em face à lógica neoliberal, visto que, Pagni (2015, p. 90) nos diz:

Ao analisar a composição desse si a ser empresariado, é possível reconhecer as limitações e as potencialidades a serem exploradas em sua máxima capacidade e eficiência, numa avaliação minuciosa e decisiva sobre si e os demais indivíduos. Produzida graças ao desenvolvimento técnico-científico e à ciência econômica, tal avaliação permite o reconhecimento dos elementos inatos e do que pode ser adquirido pelos indivíduos, exigindo o máximo de produtividade e de eficiência de cada um, ao saber até onde a sua máquina-competência pode chegar, quais são seus eventuais desgastes e capacidades.

Vislumbramos que a adequação do corpo deficiente e dos seus modos de existência é atravessada pela ciência econômica, o qual possui o intuito de homogeneizar os modos de existência. Nesse cenário, mediante a educação inclusiva, os corpos deficientes se movimentam de forma distinta. Pagni (2015) nos aponta os movimentos de pensar-se e exprimir-se, o pensar-se é marcado pela criticidade do querer não ser governado pelos dispositivos de inclusão, já o exprimir-se é caracterizado pela busca de desgarrar o si de um eu adequado aos dispositivos de subjetivação. Assim sendo, os sujeitos são governados para as suas potencialidades serem normalizadas e posteriormente extraídas, demandando o máximo de produção possível, constituindo capital econômico humano.

Igualmente, estes sujeitos são separados pelas métricas da normalidade, especialmente no seu desenvolvimento e aprendizado, ou mesmo na utilização de medicamentos “[...] para remediar suas dores, convulsões, acelerar a capacidade cognitiva, entre outros, de modo que se possa aproximá-los o mais possível de uma norma da deficiência para, então, compará-la aos padrões de normalidade da pessoa supostamente normal” (Pagni, 2017, p. 261). Assim, a medicalização exime a alteridade deficiente, de modo que, seus gestos e expressões são

⁶ Utilizamos a palavra (norma)lizar dessa forma para ressaltarmos a maneira que a normalidade é tida enquanto norma, conforme é tratado por Pagni (2015).

normalizados, visto que, são requisitadas pelo mercado.

Desse modo, a alteridade deficiente é atravessada pelos movimentos de inclusão e exclusão, visto que, o lugar das pessoas com deficiência é profanado. Sob esse viés, vislumbramos como a inclusão e exclusão é historicamente perpetuada no espaço-tempo escolar, dado que, é a partir da normalidade e anormalidade, bem como, da completude e incompletude que as práticas pedagógicas são mobilizadas. Dessa maneira, “Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (Skliar, 1999, p. 19).

Nessa linha, a educação inclusiva é atravessada pelos gestos e movimentos das crianças com deficiência, uma vez que, seus modos de existência é mobilizado pelo devir. O qual Lopes (2016) com base na perspectiva Deleuziana, o descreve como forças e traçados puros e dinâmicos, que atravessam o espaço, unindo em um movimento de experimentação expresso por meio de gestos, linguagens e expressões, rompendo com padrões fixos e repetitivos da representação. Compreendemos assim, o devir como o reinado de movimentos contínuos que escapam do que é fixo, uma vez que, não há começo ou fim, porquanto é um fluxo de forças e afetos. Ousamos indagar: O que pode um devir? Quais são seus gestos? O que pode um devir minoritário?

Diante disso, pensamos na importância de refletir uma educação inclusiva interpelada pela infância, uma vez que, Kohan (2014) nos provoca a pensar sobre o devir-criança, ao considerar a infância como um reinado marcado pelos movimentos. Nisso, questionamos: Há outros devires? Quais são as outras infâncias? Posto isso, a infância é atravessada pelo reinado dos gestos, movimentos, dizeres, aprenderes, irrupções e invencionices de maneira intensa, mediante as brincadeiras e experimentações. Kohan (2014, p. 4) afirma: “Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento”.

Tendo isso em vista, consideramos a multiplicidade da infância como uma vez que, as infâncias habitam outra temporalidade, encontrando-se num devir minoritário, o qual Kohan (2010, p. 10) afirma: “É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe [...]”. Ademais, essa outra infância rompe com as linhas e movimentos normatizados, sendo inerente ao experienciar novas irrupções em face aquilo tido como padrão. Considerando a multiplicidade das infâncias, indagamos: O que pode essa outra infância? O que o devir deficiente pode nos provocar?

De acordo com, Carvalho (2014, p. 10) o devir deficiente “[...] seria uma potência de desnormalização e de desnormalização das expectativas funcionais que assolam a cartografia política de como os corpos devem se comportar, obedecerem, manifestarem-se, locomoverem-se, disciplinarizarem-se, etc.”. Assim, o devir deficiente instaura novos movimentos, potencializando novas vivências do que somos e do que podemos vir a ser, caracterizando como uma irrupção que mobiliza as diferenças e rompe com os padrões de normalização construídos.

Lopes (2016) reflete as outras possibilidades de uma educação na ontologia do devir deficiente, por meio da reorganização do trabalho pedagógico de modo que, perpassasse os discursos e práticas pedagógicas, sendo admitidas como práxis de construção de subjetividade. Em vista disso, compreendemos a importância de uma educação inclusiva atravessada pela ontologia do devir deficiente a favor da diferença mediante as experiências e subjetividades. Dessa forma, vislumbramos uma educação inclusiva atravessada de gestos e movimentos do devir deficiente que ousam irromper com as (norma)lizações. Nos indagamos: O que pode um currículo na educação inclusiva que acolhe? Quão potente é acolher o devir deficiente? Quais currículos o devir deficiente pode provocar? Tais indagações são importantes para mobilizar nossa reflexão sobre um currículo na perspectiva da educação inclusiva.

2.2 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Silva (1995, p. 141) nos diz: “O currículo corporifica relações sociais”. A partir disso, compreendemos que o cotidiano escolar é interpelado por encontros, brincadeiras e afetos, a educação se estende para além das vivências, uma vez que, é no espaço-tempo escolar que habitam as múltiplas subjetividades atravessadas pelas vivências provocadas pelo currículo. Destarte, conforme Silva (2016) o currículo em seus aspectos tradicionais é voltado para manter o *status quo* do corpo social, com o intuito de formar indivíduos que não busquem compreender a lógica voltada para a perspectiva econômica e que aceitem a realidade. Assim, é a partir do currículo, que são perpetuadas as relações de poder e estigmas sociais, uma vez que, vão sendo construídas subjetividades homogeneizadas, as quais perpetuam concepções alinhadas com a cultura dominante.

Ou seja, as relações sociais são atravessadas pelo espaço-tempo escolar e materializadas no currículo, logo, compreende-se que a cultura, dinâmicas e impasses sociais reverberam no espaço-tempo escolar, perpassando as alteridades. Com isso, a cultura

dominante, presente no corpo social, é evidenciada no currículo escolar, de modo que, opera a valorização dessa cultura dominante que homogeniza as subjetividades, minimizando as diferenças. Desse modo, compreendemos a relevância do currículo mediante os movimentos do espaço-tempo escolar para a construção das subjetividades, porquanto, o subjetivo é atravessado por múltiplas dinâmicas. Visto que:

O sujeito (pós)moderno é o resultado do cruzamento dessas múltiplas dinâmicas e das múltiplas culturas que o contêm. Examinar as identidades sociais e culturais resultantes, quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e qual seu papel na perpetuação ou transformação de relações de poder tornou-se uma tarefa central tanto da teoria social quanto da política (Silva, 1995, p. 136).

A partir do exposto por Silva (1995) compreendemos a importância pensarmos o currículo em seu prisma político e as identidades interpeladas pelas relações de poder. Assim, ao pensarmos o currículo na perspectiva da educação inclusiva, compreendemos a importância da Lei 13.146/2015 no que diz respeito ao currículo escolar da educação inclusiva, defende a utilização de práticas individualizadas e coletivas que potencializem o desenvolvimento dos estudantes. Em vista disso, refletimos: O currículo na perspectiva da educação inclusiva acolhe as subjetividades? É possível um currículo-devir? Quão potente é instaurar novos movimentos no currículo?

Diante disso, as subjetividades e diferenças por meio das experiências com o currículo são homogeneizadas, uma vez que, não há uma abertura no currículo para vivenciar com os devires, experienciar currículos outros que possibilitem a diferença. Haja vista que, o currículo na perspectiva da educação inclusiva é atravessado por esta relação, por mais que seja instaurada e normalizada uma identidade enquanto padrão. Conforme, Monferrari (2021, p. 96):

É por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir. Questionar a identidade e diferença significa questionar os sistemas de representação que os sustentam. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam aos sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. Nesse sentido, é importante pensar quais implicações pedagógicas e curriculares estão presentes neste sistema.

Considerando o exposto, o currículo na perspectiva da educação inclusiva perpetua a normatização, visto que, tais sistemas de representação estruturam uma identidade tida como padrão, perpetuando a mesmidade. Dessa forma, a mesmidade tida como padrão é expressa por intermédio das relações de poder, visto que, determina o que seria o normal e conseqüentemente, o que será representado. Igualmente, no prisma biopolítico, esse viés é atravessado, reafirmando a hierarquização, uma vez que o “normal” é definido por

capacidades, aliada a uma lógica de produtividade com objetivo de alçar a normalidade. Assim sendo, “[...] o investimento naqueles que apresentam alto ou baixo potencial de risco, reiterando certa hierarquização por essa lógica identitária e essa racionalidade econômica [...]” (Pagni, 2017, p. 175).

É importante indagarmos: Há linhas de fuga e meios que possibilitem uma ruptura com as normatizações? É possível mobilizar outras concepções de currículo? Nesse panorama, Corazza (2010, p. 153) reflete e nos provoca a refletir sobre o currículo como poder de transformação daquilo que nos atinge, visto que, “[...] um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados”. Posto isso, consideramos imprescindível questionarmos: O que pode um currículo errante? O que seria um currículo mobilizado pelos devires? O que pode um currículo mobilizado pelos devires?

Tais gestos atravessam o currículo, uma vez que, Corazza (2010, p. 159) afirma: “Na medida em que realiza atos curriculares, esse método instaura sentidos, idéias, generalizações, empirias, abstrações, imagens, vocabulários, recorrências, paráfrases, metáforas, polêmicas, esquemas de inteligibilidade, vozes [...]”. Mediante a isso, é imprescindível compreendermos que, quando a prática curricular ocorre e não se materializa de forma neutra, visto que, ela desencadeia novos sentidos, perspectivas e formas de pensar. Ainda assim, é de suma importância refletirmos sobre a potência de um currículo que acolhe e mobiliza novos sentidos, partindo dos devires.

Nessa linha, Paraíso (2010) nos diz que o currículo é diferença, é um território de multiplicidades de saberes, encontros e acontecimentos, uma vez que, Paraíso (2010) ancorada em Deleuze, o currículo é rizomático, por ser atravessado por sentidos e múltiplos significados. Ou seja, o currículo não é fixo ou fechado, mas um território de diferenças que emergem múltiplos sentidos e saberes, os quais fogem das estruturas e normas. Isto posto, por mais que haja mobilizações para padronizar o currículo, os gestos, movimentos e instaurações escapam das normatizações.

Sob esse panorama, Paraíso (2010, p. 593) reflete acerca da busca por métodos e meios para organizar e classificar, ao afirmar que:

Os currículos com os quais lidamos no nosso ofício de curriculistas pedem algum princípio, algum método, alguma categoria que organize essa diversidade existente em “tipos” mais gerais e abrangentes, classificando, agrupando e identificando as coisas e as pessoas. Olhamos para a variedade de coisas existentes, comparamos as coisas entre si e delas extraímos diferenças e semelhanças. E ainda mais:

costumamos “esquecer”, anular as diferenças para identificar as coisas, sintetizar, dizer o que é “essencial” de um currículo. Classificamos, fazemos tipologias. Trata-se de pensamentos concentrados na identidade: o que no diverso permanece igual?

Por conseguinte, antevemos que o currículo é atravessado pelo aspecto organizacional, visto que, procura-se classificar e agrupar a diversidade, ordenando os sujeitos e os saberes. À vista disso, esse movimento desvela uma racionalidade em face às identidades, voltando-se para as semelhanças e neutralizando as diferenças com intuito de que seja mantida a essência do currículo, reduzindo o múltiplo. Sob esse panorama, compreendemos a imprescindibilidade de pensar um currículo a partir das diferenças, reconhecendo a multiplicidade e potencialidade dos seus encontros.

Aliado a isso, Gallo (2007) ao refletir sobre o currículo o considera semelhante a uma árvore, sendo um currículo maior, visto que é organizado e estruturado, possuindo divisões e subdivisões, ainda assim remetendo a sua totalidade. Tendo em vista que, a árvore mesmo tendo suas segmentações, existe sua completude, nessa completude curricular, as crianças escapam. Sob essa perspectiva, somos provocados a pensar o currículo atravessado pelas realidades, uma vez que: “Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções” (Gallo, 2007, p. 8). Dessa forma, Gallo (2007) ao pensar com as tessituras de Deleuze, nos provoca a refletir a multiplicidade no currículo como abertura às diferenças e suas conexões, encontros e movimentos, os quais não seriam provocados pelo enquadramento de um currículo como árvore, que segmenta e hierarquiza os saberes e experiências.

Tendo isso em vista, o currículo por ser atravessado por gestos e movimentos rompe com as normas, estendendo-se para um gesto de abertura ao outro e as diferenças. Igualmente, Lima (2021, p. 250) afirma: “Não se trata de um currículo pronto e acabado, construído seguindo modelos, mas de um processo de abertura ao outro e constituído nas relações, hóspede e anfitrião, no estar juntos, mas não só nisto, uma vez que não se trata de um currículo, mas de vários”. Sendo assim, pensar um currículo interpelado pela diferença, é também pensar em múltiplos currículos, visto que, o currículo-hospitaleiro transforma-se em múltiplos, ao passo que se coloca como abertura para o outro e o saberes que traz consigo. Desse modo, refletimos: O que pode um currículo que acolhe os gestos do devir deficiente?

Nesse prisma, Lopes (2016, p. 285) reflete a diferença perante a educação inclusiva a partir do signo do acontecimento, ao passo que, problematiza a educação inclusiva, ao considerar: “[...] a deficiência, para uma sociedade biopolítica atual, está em profundidade e largura escrutinizada pelas condições nosopolíticas de classificação dos indivíduos”. Sob essa

perspectiva, pensar a educação inclusiva é romper com a nosopolítica⁷ e vislumbrar a diferença como acontecimento, elemento primordial para uma educação inclusiva. Desse modo, a diferença é uma potência mediante as normalizações representadas socialmente, que moldam as diferenças ao que é imposto. Assim sendo, um currículo na perspectiva da educação inclusiva mobiliza a ruptura com a normas tradicionais, ao passo que, acolhe incondicionalmente as diferenças e os acontecimentos provocados por outros modos de existência. Posto isso, ousamos indagar: O que pode um currículo mobilizado pelo devir deficiente?

3. CAMINHADA METODOLÓGICA

*Meu desnome é
Andaleço. Andando devagar eu atraso
o final do dia.
Caminho por beiras de rios conchosos.
(Barros, 2015, p. 91).*

Conforme Manoel de Barros (2015) nos (des)nomeamos andaleços, que ousam andarilhar com as infâncias, nessa andaleçagem devagar somos guiados pelos gestos, movimentos e demais instaurações das crianças com deficiência que atravessam o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posto isso, a presente pesquisa é qualitativa, uma vez que, nos movemos no território que as infâncias habitam. Isto posto, a pesquisa é de inspiração cartográfica, uma vez que, realizamos o acompanhamento dos gestos, movimentos e instaurações das crianças com deficiência e sua infância. Logo, levamos em consideração o que é exposto por Passos e Barros (2009, p. 17):

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um hódos-metá. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.

Nesse prisma, a pesquisa de inspiração cartográfica não possui uma meta estabelecida previamente, visto que, é na caminhada que as metas, linhas e direções são traçadas conforme

⁷ Nosopolítica é um termo utilizado por Lopes (2016) que faz referência a Michael Foucault, designando-se para a política social que possui saúde como projeto e responsabilidade de todos.

o cartógrafo se move no percurso. Assim, trilhamos com a cartografia um percurso sem prescrições, aberto aos convites e dinâmicas do campo de pesquisa, rompendo com as metas pré-estabelecidas. Dessa maneira, os caminhos percorridos nessa caminhada são mobilizados pelas transformações e atravessamentos que emergem e “saltam aos olhos” do cartógrafo, os quais, nortearam a andarilhagem.

Sendo assim, é através das ações e gestos infantis que interpelam o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, caminhamos com e entre as crianças, de modo que, não haja necessariamente um objetivo para ser alcançado, conforme é tratado por Lima (2021, p. 121): “[...] Pesquisar ‘com’ é imbricar-se com o objeto. Propomo-nos a entrar em relação com as crianças e os demais habitantes do território existencial dessa pesquisa, agir junto com eles e escrever também com eles. Afetar e sermos afetados”. É por intermédio da caminhada com e entre as crianças que construímos relações e atravessamos para andarilhar, explorar e escrever ao lado delas mediante os seus gestos que perpassam o currículo escolar.

Outrossim, é válido salientar que: “Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita” (Barros; Kastrup, 2009, p. 56). Com isso, ao iniciar a nossa caminhada com e entre as crianças, encontramos as andaleçagens infantis em movimento, iniciado anteriormente ao nosso encontro. Assim, adentramos a um novo espaço-tempo para habitar juntamente com as infâncias e suas mobilizações no território escolar. Por conseguinte, a nossa caminhada com a cartografia aconteceu na Região Agreste de Pernambuco no município de Bezerros, numa Escola em Tempo Integral (ETI) do Ensino Fundamental nos anos iniciais⁸, que contempla turmas do 4º e 5º ano. Portanto, trilhamos com as crianças com deficiência de 9 e 10 anos, acompanhando seus gestos e mobilizações que atravessam o currículo do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Dessa forma, desejamos maior proximidade com as crianças que habitam nosso campo de pesquisa, possibilitando uma ação conjunta. Conforme é exposto por Kastrup e Barros (2013, p. 272):

A pesquisa cartográfica coloca-se entre aquelas que afirmam a importância do interesse da ciência pelo que investiga, aceitando em contrapartida, o interesse próprio do objeto. A dimensão interativa ou participativa característico da experiência de “inter-esse” é revalorizada, o que confere ao trabalho da pesquisa um sentido de cuidado. O pesquisador sai da posição de quem – em um ponto de vista de terceira pessoa – julga a realidade do fenômeno estudado, para aquela posição – ou atitude (o ethos da pesquisa) – de quem se interessa e cuida.

Nessa linha, a pesquisa cartográfica valoriza o envolvimento entre o pesquisador e o

⁸ Utilizamos o nome fictício “Escola Sonhos do Amanhã” para nos referirmos à escola.

objeto de estudo, sendo interpelado nas interações de maneira aberta. Assim, o cartógrafo vai de encontro com os sujeitos da pesquisa em posição de cuidado, assumindo uma postura ética e cuidadosa mediante a escuta, envolvimento e acompanhamento.

Em vista disso, os nossos procedimentos de produção dados são: Observação do cotidiano escolar; Conversações com as crianças e Registros escritos. Assim sendo, compreendemos a escuta como gesto aberto de cuidado, conforme Cardozo (2018, p. 311): “[...] presumiria, já de partida, uma outra forma de relação, marcada por uma abertura à reverberação do outro em mim”.

Tendo em vista que realizamos a produção de dados com as crianças, contamos com o consentimento dos pais e responsáveis. Sob esse panorama, contamos com a permissão das crianças, uma vez que, será possibilitado a escolha por meio da conversação a respeito da pesquisa. Com isso, retomamos o pensamento de Kastrup e Passos (2013, p. 271): “Não basta que o pesquisador se proponha a fazer uma pesquisa participativa. É preciso também que os participantes queiram nela se engajar”. Desta feita, a pesquisa foi apresentada para as crianças e esclarecer suas dúvidas com auxílio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além disso, para preservação das identidades das crianças, utilizamos nomes fictícios⁹.

Logo, intencionamos acompanhamento no espaço-tempo dos anos iniciais do Ensino Fundamental as mobilizações, gestos, movimentos e instaurações das crianças com deficiência que perpassam o currículo da educação inclusiva. Assim, caminhamos juntamente com as crianças e seus movimentos que irrompem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental prescrito, dito como padrão que exime as diferenças e homogeniza os saberes e modos de existência.

4. ACONTECIMENTOS E DISCUSSÕES

*As coisas que não levam a
nada têm grande
importância
Cada coisa ordinária é um elemento de estima
Cada coisa sem
préstimo tem seu lugar na poesia ou
na geral [...]*

(Barros, 2015, p. 42).

⁹ Os nomes fictícios foram escolhidos por cada criança, a partir de personagens que cada criança gosta.

Ao encontramos com a poesia de Manoel de Barros (2015) recebemos o convite para refletirmos sobre as coisas ordinárias, visto que, afirma: “Cada coisa ordinária é um elemento de estima”. Assim sendo, buscamos a cartografia dos gestos, movimentos, irrupções e invencionices mobilizados pelas crianças com deficiência para um currículo e uma educação escolar inclusiva. Portanto, ao adentrarmos ao espaço-tempo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os gestos, movimentos, irrupções e invencionices nos atravessaram e nos provocaram a refletir quão grandioso é o ordinário.

Nesse horizonte, refletimos o pensamento de Barros e Kastrup (2009, p. 57): “A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento [...] O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro”. A partir disso, pensamos na abertura aos encontros como gesto potente na caminhada com e entre as crianças, visto que, o encontro com as crianças que habitam o espaço-tempo escolar, não predomina somente as informações, mas também os afetos, amizades, brincadeiras e incontáveis ordinariedades.

4.1 PONTO DE (RE)ENCONTRO COM ROSTOS (DES)CONHECIDOS

Ao adentrarmos no espaço-tempo da escola, o acolhimento nos envolveu, uma vez que, a escola Sonhos do Amanhã é atravessada por movimentos e gestos, visto que, ela hospeda as crianças do 4º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também os adolescentes dos anos finais, 6º ao 9º ano. Visto que, o prédio é reservado para ambos públicos, sendo destinado uma parte para as crianças dos anos iniciais e a outra para os adolescentes dos anos finais. No momento em que começamos a caminhar nesse território, encontramos os gestos de um acolhimento incondicional na educação inclusiva, visto que, cada sala possuía uma placa com a sinalização daquele ambiente na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A primeira turma que nos acolheu foi o 4º ano, (re)encontramos¹⁰ algumas crianças, gestos, instaurações e afetos. O movimento do (re)encontro é atravessado pela descoberta das mudanças e das novas crianças que compõem a turma, formando um novo espaço-tempo com alguns rostos (des)conhecidos, visto que, os rostos que conhecemos anteriormente eram os mesmos, mas possuíam outras vivências, bem como, rostos que nos encontravam pela primeira vez. Mediante a isso, ao chegarmos à sala do 4º ano, as crianças estavam brincando

¹⁰ A turma do 4º ano foi espaço-tempo para as vivências da disciplina cursada em 2024.1 de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No período do estágio, a turma estava no 3º ano do Ensino Fundamental.

após o intervalo, cada um estava sentado em seu lugar. Quando chegamos, um grande abraço caloroso nos acolheu, ao aproximarmos das crianças, em meio ao gesto de acolhimento, emergiam inúmeras indagações:

Você vai ser nossa professora?
Senta comigo?
Como é seu nome?
Qual sua cor preferida?
Lembra de mim?
 (Diário de campo, 2025)

Ao rememoramos essas indagações, somos levados a refletir o dizer de Cardozo (2018, p. 311): “Diferentemente da distração do ouvir, que tudo percebe indistintamente, a escuta é, portanto, um esforço, um gesto, uma atenção, um cuidado. [...] um modelo para se repensar o sentido da relação — como repercussão de um eu num outro [...]”. Nesse horizonte, refletimos tais dizeres mediante a uma relação interpelada pelo afeto que havia sido suspenso, mas não se extinguido. Uma vez que, tais indagações repercutem nas nossas reflexões quando pensamos na palavra acolhimento, visto que, foi o nosso primeiro encontro com parte da turma e da mesma forma, nos abraçaram e questionaram em qual lugar iríamos ficar.

Posto isso, nos encontramos com: Spirit, Thanos e Homem-Aranha¹¹, estavam sentados com as bancas, uma ao lado da outra, nesse momento nos apresentamos, visto que, para eles éramos estrangeiros, os olhos curiosos nos percorreram. Enquanto isso, Stitch¹² estava sentada próximo ao quadro branco, estava fazendo um desenho no caderno naquele momento, seu olhar e sorriso tímido nos acolheu.

Além disso, caminhamos ao espaço-tempo do 5º ano, olhares curiosos nos atravessaram com as indagações: “Você vai ficar com a gente hoje?”; “Vai estudar com a gente?”. Tendo isso em vista, o nosso encontro com a turma de 5º ano nos possibilitou encontrar Boquinha¹³, que logo nos acolheu segurando a nossa mão, nos indagou “Qual o nome dessa Tia?”, posteriormente nos abraçou e nos convidou para sentar ao seu lado. Em vista disso, encontramos um acolhimento por mais que fossemos estranhos, conforme Derrida (2003, p. 15): “[...] para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém-chegado, não identificável e imprevisível, em suma, totalmente outro”.

¹¹ Spirit e Homem-Aranha são crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Thanos também é diagnosticado com o TEA e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

¹² Stitch é uma criança surda.

¹³ Boquinha é uma criança diagnosticada Transtorno do Espectro Autista (TEA), escolheu esse nome fictício pelo seu gosto de elementos midiáticos da televisão, visto que, o nome é oriundo de um personagem da rede de televisão local.

Mediante os encontros com a outridade somos acolhidos incondicionalmente, por meio de gestos e dizeres, uma vez que, a mobilização do encontro é provocada pelo primeiro encontro e (re)encontro destes gestos.

4.2 HÁ UM CURRÍCULO-PASSARINHO?

*Eu queria fazer para mim uma
naturezinha particular.
Tão pequena que coubesse
na ponta do meu lápis.
Fosse ela, quem me dera,
só do tamanho do meu quintal.
No quintal ia nascer um pé de tamarino
apenas para uso dos passarinhos.
E que as manhãs elaborassem outras aves
para compor o azul do céu.
[...]
(Barros, 2015, p. 77).*

Em vista à poesia de Manoel de Barros (2015) nos impulsiona a pensar com as infâncias por meio do desejo de ter “uma naturezinha particular”, uma vez que, as infâncias com suas brincadeiras, gestos, irrupções e invencionices ao atravessarem o campo curricular e provocam descolamentos. Haja vista que, ao acompanharmos Spirit, que sempre demonstrava muito apreço pela natureza, em seu caderno desenhava com frequência cavalos e outros animais. Em alguns momentos, sentava ao lado de Homem-Aranha e falava sobre o que gosta dos animais, participamos de uma dessas conversas com Spirit quando alguns dizeres que evidenciam seu apreço por “uma naturezinha particular”, a seguinte conversação nos saltaram os olhos:

***Spirit:** Tia, a senhora tem algum animal em casa?
Pesquisadora: Tenho três passarinhos e você?
Spirit: Eu tenho passarinho e tenho cavalo também.
Pesquisadora: Que legal, o que você gosta de fazer?
Spirit: Gosto de estudar passarinho, vejo no Youtube vídeo de como cuidar deles.
(Diário de Campo, 2025).*

Spirit ao dizer “Eu gosto de estudar passarinho” nos provoca a pensar: Há um currículo-passarinho? Quantos voos podem alçar um currículo-passarinho? Dessa forma, Lima (2021, p. 235) reflete a potencialidade de múltiplos currículos e suas diferentes denominações, haja vista que, indaga: “Como acolher essa pluralidade de currículos que emergiu nos dizeres, fazeres e aprenderes das crianças? Como hospedar a todos esses currículos e tantos outros que aqui não foram apresentados? [...]”. Sob esse panorama, vislumbramos o currículo-passarinho como currículo que se mobiliza para além do

espaço-tempo escolar e que permanece a sobrevoar as subjetividades de Spirit e Homem-Aranha, mobilizando uma perspectiva outra sobre a natureza.

Igualmente, Spirit ao demonstrar apreço pela natureza e os animais, quando conversava com Homem-Aranha, invencionou uma brincadeira:

Pesquisadora: Do que vocês estão falando?

Spirit: A gente tava conversando sobre uma brincadeira, pega de boi

Pesquisadora: E como é essa brincadeira?

Homem-Aranha: É assim... um é o vaqueiro e o outro é o boi, aí o vaqueiro tem que pegar o boi.

Pesquisadora: Quem criou essa brincadeira?

Spirit: Fui eu.

(Diário de campo, 2025).

Mediante a isso, a brincadeira de Spirit nos move a pensar sobre um currículo brincante que resiste as normas e enquadramentos, ao instaurar novos saberes. Ainda que não haja tais saberes necessariamente prescritos numa organização arborescente, mas em uma linha de fuga semelhante ao rizoma, onde não há início, muito menos finitude. Nesse movimento rizomático, os devires minoritários elaboram novos currículos que resistem e potencializam as diferenças, uma vez que, Paraíso (2010, p. 596) nos afirma: “Um currículo, visto pelo meio, com inspiração no pensamento da diferença deleuziano, não se fecha nunca; está permanentemente aberto a novos acréscimos. Um currículo assim é difícil de ser descrito e apreendido”. Assim, o currículo-passarinho não somente habita a subjetividade, ele invencionaria brincadeiras e saberes, voando em um movimento rizomático que se transforma e mobiliza também em bois, cavalos, vacas e multiplicidade de animais que pode ser desejada.

Ao habitarmos com as crianças, a sala de aula do 4º ano, somos convidados por Thanos para sentarmos ao seu lado:

A professora estava corrigindo uma atividade do livro de ciências e Thanos invencionava, ao arrancar duas folhas de seu caderno, começou a desenhar e depois nos convidou: ‘Tia desenha algo que você sabe’ entregando a folha (Diário de Campo, 2025).

A partir disso, refletimos sobre esse convite ao desenho, visto que: “A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma. [...] de currículos que são ‘realidade em potencial’, que ainda não foram formados” (Paraíso, 2010, p. 592). Dessa forma, o traçado realizado por Thanos, instaura possibilidades outras no currículo, percorrendo uma linha de fuga que rompe com currículo estabelecido pela norma.

Sendo assim, o gesto de entregar as folhas e nos propor o desenho de forma livre, cria novas formas de pensar vivências e experiências em ciências. Visto que, o gesto

atravessou os outros colegas, Spirit e Homem-Aranha, logo após, começavam a desenhar no caderno, Spirit desenhava um cavalo e Homem-Aranha o ajudava. Portanto, refletimos: O que pode um currículo mobilizado pelos desenhos? Quantas linhas de fuga um desenho pode criar?

Na aula de matemática do 4º ano, acompanhamos Spirit durante a revisão, a atividade realizada do livro didático estava voltada para transformação de litros em milímetros, enquanto respondia às questões nos disse: “Tia, essa aqui é de mais? Prefiro somar, é mais fácil” (Diário de Campo, 2025). O dizer de Spirit contribui para pensarmos no currículo arborescente, pensado por Gallo (2007) o qual organizada em aspecto distintos cada conhecimento e conteúdo. Com isso, é nos provocado a refletir a maneira que os conteúdos, dessa forma, Gallo (2007, p. 6) nos diz: “Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno”. Assim, indagamos: Como romper com os movimentos arborescentes do currículo em face às diferenças? O que as diferenças podem mobilizar no currículo arborescente? Quais gestos e diálogos as diferenças instauram no currículo?

Outrossim, Thanos mobilizava e instaurava novos gestos na sala de aula, uma vez que, habitava aquele espaço-tempo de maneira livre:

Ao fim do intervalo as crianças retornavam para a sala de aula, Thanos havia sido uma das últimas crianças a entrar na sala de aula. Chegou perto do seu lugar na sala, sentou-se, percorreu a sala com os olhos enquanto a professora iniciava a aula, conforme os movimentos da aula ocorriam, Thanos notou um bambolê que estava próximo ao armário de sala, o pegou e saiu explorando a sala com o bambolê (Diário de Campo, 2025).

Enquanto acompanhamos os movimentos da aula, encontramos com o reinado de movimentos de Thanos, impulsionado pelo devir deficiente, conforme Carvalho (2014, p. 3): “Situarmo-nos no registro da ontologia política do devir deficiente significa entender que o nosso modo de ser está implicado em um jogo político de tendência normalizante e classificatória”. Sob esse prisma, o encontro com o devir deficiente potencializa as mobilizações e linhas de fuga das experiências tidas enquanto padrão, trilhando novos modos existência que atravessam o currículo.

Visto que, apesar do currículo possuir seu caráter regulamentar, os currículos são atravessados pelos devires, nas vivências e experiências “Porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires” (Corazza, 2010, p. 153). À vista disso, o gesto de romper com a mesmidade e o espaço-tempo prescrito pela norma, provoca o caos, os movimentos e desdobramentos de um currículo-devir.

Habitamos junto com Boquinha o espaço-tempo do 5º ano, nosso encontro foi marcado pela aula de artes, enquanto as crianças estavam realizando a atividade de artes ele mobilizava outros currículos: “Enquanto a aula de Estudo orientado acontecia, Boquinha desenhava no seu caderno, uma logo bem distinta, depois desenhou mais alguns ícones e logos da televisão, ele expunha seu desejo de pesquisar” (Diário de Campo, 2025). Sob essa égide, pensamos nos gestos, trilhas e cores de um currículo que instaura e mobiliza novos traçados, sentidos, artistagens. Dessa maneira, tais mobilizações conforme Paraíso (2010, p. 597) são: “Traços intensivos começam a trabalhar [...] Em movimentos ora lentos e ora absolutamente velozes, um currículo desterritorializa-se porque consegue emitir signos e afecções que envolvem afectos potencializadores”. Assim sendo, o currículo é desterritorializado ao passo que, os movimentos artísticos resultam nos signos que expressam os gostos e preferências de Boquinha, expandindo trilhas que não haviam sido previstas por meio da pesquisa. Nessa tessitura, refletimos: O que pode um outro currículo mobilizado pela arte e sua busca? Pode um currículo fazer artistagens? Quais são os gestos e movimentos de um outro currículo?

4.3 GESTOS DE UM OUTRO CURRÍCULO: O QUE PODEMOS SINALIZAR?

Quando habitamos o espaço-tempo da Escola Sonhos do Amanhã, acompanhamos o 4º ano, a sala é decorada com produções das crianças. Bem como, com um quadro de rotinas para as crianças da educação inclusiva marcarem o que foi realizado, além do alfabeto em volta da lousa possuir a sinalização de cada letra em Libras. Vivenciamos a aula de artes, foi revisado o conteúdo e o que seria atribuído na avaliação da disciplina, entre as atividades, uma delas seria a cantata natalina, visto que, o fim do ano letivo estava se aproximando. Com isso, a turma escolheu duas músicas e decidiram realizar a cantata com a sinalização em Libras, assim: “A turma começou a ensaiar e a professora intérprete foi para perto da lousa e chamou Stitch para ensinar aos colegas, a professora colocou a música no som e foi passando para as crianças os sinais enquanto todos cantavam” (Diário de Campo, 2025).

Essa mobilização, nos faz refletir sobre a hospitalidade ao estrangeiro, Derrida (2003, p. 15) nos diz que o estrangeiro: “Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa [...]”. Dessa forma, a hospitalidade mobilizada pelas crianças com Stitch irrompendo a imposição da língua portuguesa e acolhendo a Libras. A partir desse movimento, vemos a libras não como língua do estrangeiro, mas como língua utilizada por todos que habitam aquela casa.

Nessa perspectiva, vemos o currículo caminhar para um território que reinam movimentos e gestos outros, de modo que, “Vemos um currículo seguir outro rumo e escapar ao já pensado. Para isso, no entanto, os habitantes do território curricular precisam aceitar deixar o mapa, e arriscar uma viagem sem percurso definido, sem ponto de chegada” (Paraíso, 2010, p. 599). Assim, o gesto das crianças deixarem o mapa que delimita os movimentos e partirem para outros gestos, explorando seus movimentos por meio da canção, caminham em um território outro, provocando novos modos de trilhar um currículo, o qual não possui finitudes, mas infinitudes de sinais e gestos.

Nesse panorama, as crianças possuem eletivas, onde é possível escolher qual temática é mais interessante, conforme as crianças escolhem a eletiva, as turmas se mesclam. Posto isso, ao final de cada semestre é realizada uma exposição de tudo vivenciado durante os seis meses. Assim, a eletiva “Cinema em ação” foi o ponto de encontro entre Stitch, Thanos, Homem-Aranha e Spirit. Ao vivenciamos o dia de apresentação da eletiva saltaram aos nossos olhos: a professora, posicionou Stitch e Thanos para a acolhida, de modo que: “[...] Thanos acolhia todos, ao dizer: ‘Bem vindos à eletiva cinema em ação’ e Stitch sinalizava, visto que o nome da eletiva estava em libras decorando a porta” (Diário de Campo, 2025). Assim, refletimos a abertura da acolhida como um movimento rizomático, uma vez que, “[...] num currículo rizomático teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências” (Gallo, 2007, p. 9).

As crianças estavam tendo aula de matemática, Stitch estava fazendo a atividade com a ajuda da professora intérprete. Posteriormente, a professora intérprete nos convidou para participar da atividade de Stitch¹⁴, ao organizar atividade com recursos pedagógicos e visuais, as crianças da sala se convidaram para participar daquele movimento: “[...] parte das crianças se deixavam um pouco a atividade do livro e levantavam para se aproximarem da carteira de Stitch, enquanto outras olhavam dos seus lugares os sinais”(Diário de Campo, 2025). Com isso, pensamos com Corazza (2010, p. 152):

Porque a Educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir.

Nesse horizonte, vemos um currículo que não se movimenta por meio de uma verdade

¹⁴ Stitch está vivenciando a aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que sua primeira língua é a Libras.

pré-destinada, mas uma verdade que se transforma e desloca por meio dos encontros, gestos e sinais. Dessa forma, a libras é uma verdade curricular não predestinada, que mobiliza outras verdades e gestos, um traçado que rompe com o estabelecido quando pensamos na organização curricular, visto que, Stitch e seu modo de existência rompe com “os poderes e subjetividades, produzidos por um currículo arbóreo ao passo que, instaura novos gestos, movimentos e curiosidades.

O gesto das crianças ao se convidarem para aula de libras desencadeou no seguinte dizer da professora intérprete: “Até o meio do ano eu combinava com a professora regente e tirava alguns momentos para fazer atividades com todos, Stitch apresentava os sinais para os colegas, mas eles não estavam contribuindo e deixei de fazer” (Diário de Campo, 2025). A partir disso, Lima (2021, p. 234) reflete o (des)comportamento como um gesto curricular, visto que define como:

Já um Currículo-Descomportado opera pela resistência e reivindica que outros possíveis sejam pensados no território currículo-escola. É desobediente às regras e convenções. Desloca-se em práticas de liberdade e diferença. Convoca a emergência do ser presente no presente. Suas questões deslocam a mesmidade. Por ser dissidente, sua presença não é desejada.

Por conseguinte, compreendemos um currículo-(des)comportado como multiplicidade de movimentos que rompem com que é tido enquanto padrão. Dessa forma, ao reivindicar outras possibilidades, um currículo-(des)comportado evidencia a potência de uma ruptura com o enquadramento dos modos de existência, dos modos de aprendizagem, bem como, de currículos. É importante nos indagarmos: O que seria um (des)comportamento? O que pode um currículo-(des)comportado? Quais sinais e gestos podem ser instaurados pelo (des)comportamento? Assim, vemos o currículo como gesto que necessita acolher os gestos de outras infâncias que se expressam e convocam a urgência de romper com a mesmidade.

Nessa linha, vemos a necessidade de refletirmos e problematizar os efeitos provocados por gestos e movimentos de um currículo outro na educação inclusiva, visto que nos indagamos: Quais são esses efeitos? O que se pode no currículo da educação inclusiva? O currículo da educação inclusiva possui uma temporalidade?

4.4 TEMPORALIDADES & CURRÍCULO: O QUE PODE UM OUTRO TEMPO?

*Depois veio a ordem das coisas
e as pedras têm que rolar seu destino de pedra
para o resto dos tempos.
Só as palavras não foram castigadas*

*com a ordem natural das coisas.
As palavras continuam com os seus deslimites.*

(Barros, 2015, p. 99).

A poesia de Manoel de Barros (2015) nos provoca a pensar sobre o tempo, através da ordem das coisas, visto que, todas as coisas possuem uma temporalidade, com exceção das palavras, uma vez que, estas possuem seus deslimites. Mediante a isso, pensar no tempo é também refletir sobre o outro e seu modo de existência. Sob esse viés, por meio da vivência no espaço-tempo escolar, vislumbramos uma outra temporalidade, um tempo que rompe com a “ordem das coisas e as pedras”. Ao acompanharmos Spirit e seus movimentos em sala de aula, enquanto realizava a atividade de matemática:

Spirit estava realizando a atividade de matemática, quando terminava de fazer a primeira questão, a professora já havia avançado para outras questões. Spirit perdeu-se na atividade, pediu ajuda para profissional de apoio, ela o ajudou a identificar as questões corrigidas na lousa. Contudo, Spirit não sabia qual raciocínio foi utilizado para responder às questões (Diário de Campo, 2025).

Em face a isso, refletimos: O que pode ser feito para as temporalidades outras sejam acolhidas mediante a educação inclusiva? As temporalidades são acolhidas? O que a educação inclusiva provoca nessas temporalidades? Nessa tessitura, Skliar (2003, p. 38) pensa de maneira crítica ao dizer: “Existe um tempo do outro que é conhecido e reconhecido pela mesmidade como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado [...]”. Sendo assim, vemos como a mesmidade tida como padrão atravessa os tempos, visto que, o tempo da mesmidade é criado e medido como o único possível.

Consequentemente, o tempo é normatizado e normalizado, ao ser ordenado e organizado, desse modo, uma temporalidade outra que se movimenta sem ordenação rompe com esse governo dos tempos e instaura novas formas de vivenciar uma educação inclusiva. Portanto, indagamos: As temporalidades outras são acolhidas na educação inclusiva? O que pode um currículo que acolhe esses outros tempos? Há outro tempo para habitar na educação inclusiva?

Outrossim, mediante as vivências com as crianças, somos atravessados por gestos, movimentos e irrupções que perpassam o currículo nos movimentos da sala de aula, durante a atividade de revisão de Ciências, visto que, a professora regente estava rememorando com as crianças conteúdo que seria avaliado nas próximas semanas. Dentre as mobilizações a seguinte conversa foi capturada por nossas reflexões:

Profissional de apoio: *Spirit, vamos fazer a atividade de Ciências.*

Spirit: *Pera tia, eu tô pintando com Homem-Aranha.*

Profissional de apoio: *Você precisa fazer, porque está perto das provas.*

(Diário de Campo, 2025)

Em virtude disso, as mobilizações do currículo são atravessadas pela avaliação, uma vez que, tal como Gallo (2007) delineia, o currículo escolar possui características arbóreas, porquanto sua organização de forma apartada desemboca na avaliação. Com isso, o alerta realizado pela profissional de apoio revela preocupação com as avaliações. Contudo, Spirit estava a artistar em um novo currículo que não está prescrito numa organização arbórea, mas um currículo da experimentação, mobilizando-se para irromper com norma diante da avaliação.

Outrossim, Paraíso (2010, p. 598) nos provoca a pensar na relação entre currículo e avaliação, quando diz: “Interessa que desse procedimento corriqueiro do currículo-avaliador-hierárquico consegue-se seguir linhas que fazem fugir. Professora e crianças tiram do episódio aquilo que potencializa a todos: o desejo de aprender; [...] a necessidade de pensar, inventar, criar”. Desse modo, Spirit cria novas formas de (re)xistir rompendo com o currículo-avaliador-hierárquico ao priorizar a artistagem de Homem-Aranha. Logo, refletimos: Pode o currículo na perspectiva da educação inclusiva mobilizar artistagens? O que pode uma avaliação atravessada pela experimentação das artes?

Quando experienciamos os movimentos provocados pelas eletivas, vemos as mobilizações para exposição, uma vez que a data estava se aproximando. Algumas crianças da eletiva “Cinema em ação” estavam elaborando alguns gráficos em cartolinas, contendo quais gêneros de filmes as crianças mais gostam, as informações já haviam sido coletadas, as crianças estavam deixando o cartaz mais colorido, conforme decoravam. Em face aos movimentos, encontramos Thanos no canto da sala, somos afetados ao escutar, o seguinte dizer: “Do que adianta participar de uma eletiva que eu não faço nada?”(Diário de Campo, 2025). O dizer de Thanos nos provoca a questionar sobre uma educação inclusiva: O que uma educação inclusiva pode mobilizar? Pode uma eletiva envolver as mobilizações de um outro devir? Quais são os gestos de uma eletiva que hospeda incondicionalmente o devir deficiente? Sendo assim, Skliar (1999, p. 16) evidencia:

O lugar no mundo dos outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi freqüentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todo nos termos estreitos de inclusão/exclusão.

Logo, o sentimento expresso por Thanos nos impulsiona a problematizar as vivências de uma educação inclusiva. Visto que, ao encontrarmos com dizer de Skliar (1999) as nossas reflexões são mobilizadas para a relação institucional de inclusão/exclusão da alteridade deficiente, uma vez que, o “lugar no mundo” desse outro é confundido com seu espaço institucional. Nessa perspectiva, vemos a relação da inclusão/exclusão, uma vez que, Thanos sentia-se incluído nas experiências da eletiva, por mais que participasse dos movimentos da sala de aula. Com isso, Thanos instaurou um novo movimento, quando “Thanos se aproximou dos cartazes e pediu às meninas para pintar as barras dos gráficos” (Diário de Campo, 2025).

Conforme o tempo passava acompanhamos cada vez mais as vivências das crianças, Homem-Aranha, é uma das crianças que nos acolheu, com seu sorriso tímido e alegria. Nos primeiros momentos e partilhas com Homem-Aranha fomos atravessados pelo seu sorriso ao fazer as atividades propostas pela profissional de apoio: “Enquanto as crianças faziam a atividade da lousa, Homem-Aranha realizava uma atividade de colorir impressa, a profissional de apoio chamava sua atenção para a atividade” (Diário de Campo, 2025). A partir disso, Lopes (2016, p. 285) ao pensar sobre o devir deficiente na educação, evidencia: “O problema diagnosticado é que a deficiência para uma sociedade biopolítica atual, está em profundidade e largura escrutinizada pelas condições nosopolíticas de classificação de indivíduos [...]”. Sendo assim, a sociedade biopolítica ao ver a diferença movimenta-se em prol de minimizar seus gestos e instaurações mediante a (norma)lização. Com isso refletimos: O que pode uma educação inclusiva que se move contra a nosopolítica? Estaríamos nós, a romper com a nosopolítica ao escrevermos o presente trabalho?

4.5 CONVERSÇÕES E PINTURAS: CAMINHADA COM O TALE

As nossas vivências no espaço-tempo escolar, elaboramos um momento para conversarmos com as crianças sobre as vivências e experiências nas atividades escolares. Com isso, pensamos em elaborar com as crianças autorretratos das crianças fazendo alguma atividade que elas mais gostam. Dessa maneira, ao apresentarmos o TALE, iniciamos a nossa conversação com as crianças, dispomos de cartolinas, tintas com e sem glitter, pincéis e algumas canetinhas coloridas. Realizamos esse movimento próximo à árvore da escola, visto que, é um espaço de grande estima das crianças por passarem os intervalos ali buscando seus frutos, uma vez que, é um jambeiro. Começamos a organizar os materiais bem próximo da árvore que estava repleta de flores, parte delas caíam e formavam em volta da árvore um grande tapete rosa. Quando Thanos se aproximou nos disse: “Que tinta diferente, tia! Eu

nunca vi dessa”.

Em meio aos movimentos escolares, convidamos as crianças para participarem da nossa conversação. Iniciamos apresentando o TALE, em formato de História em quadrinhos, mais adiante quando informávamos para as crianças sobre a universidade, apresentando sua logo. Diante disso, Boquinha irrompeu tal momento, “[...] pegou o TALE e apontou para a logo da UFPE e leu ‘Universidade Federal de Pernambuco’ a profissional de apoio que participava conosco desse movimento, disse ‘Ele adora logos’”(Diário de Campo, 2025). Posteriormente a história do TALE, as crianças assinaram o termo de participação, ainda que soubessem escrever o nome passavam a tinta no polegar para carimbar com o dedo na parte orientada do documento.

Diante disso, conversamos com Thanos, enquanto ele pintava o polegar de azul, questionamos sobre suas atividades que mais gosta de experienciar e sobre suas vivências:

***Pesquisadora:** Qual atividade você mais gosta?*

***Thanos:** A do carrinho.*

***Pesquisadora:** Como é essa atividade?*

***Thanos:** É que você faz a conta e pinta o carrinho.*

***Pesquisadora:** Quais momentos você gosta mais de participar na escola?*

***Thanos:** Do AEE, nas apresentações.*

(Diário de campo, 2025).

A partir disso, os dizeres de Thanos nos provocam a reflexão sobre um currículo que se move com as crianças por meio das artes, com as apresentações do AEE e pinturas na aula de matemática. Nesse contexto, retomamos os traçados delineados por Pagni (2024) ao refletir a forma que o corpo deficiente é relegado à normatização, seus gestos e fazeres são estranhados, uma vez que tais instaurações provocam novos movimentos, desse modo, esses corpos evidenciam as diferenças e rompem com a normatização, ainda que estranhados. Com isso, refletimos: Quão potente é um corpo que resiste normalização artistar? Quais são os gestos de uma artistagem outra?

Alguns momentos adiante, conversamos sobre as vivências escolares com Thanos e ele nos disse: “Eu gosto das tarefas do Tio de inglês, porque ele escreve bem pouquinho e depois deixa a gente brincar” (Diário de Campo, 2025). O dizer de Thanos nos provoca a pensar com Corazza (2010) ao pensar que os sentidos do currículo não possuem o mesmo valor, visto que, cada currículo é formado a partir de escolhas e forças, com isso, o currículo é perspectivado e atravessado pela vontade de poder. Mediante disso, vemos esse movimento curricular como escolha à abertura para outras forças atravessarem, devires habitarem, rompendo o enquadramento de um outro corpo e seus gestos e perspectivando sua infância.

Desse modo, refletimos: O que pode um currículo tomado pelo brincar? Quais são os gestos de uma educação inclusiva brincante? Por qual motivo Thanos aprecia apenas essa vivência?

Quando conversamos com Boquinha, o indagamos: “Como você gosta de aprender aqui na escola as coisas novas? E Boquinha nos respondeu: ‘Gosto de aprender coisas novas com os meus amigos’”(Diário de Campo, 2025). Seguidamente a profissional de apoio indagou Boquinha “Que dia Silvio Santos faleceu?”, em seguida ele respondeu “17 de agosto de 2024”. Após isso, ela nos disse “Tá vendo? Ele é inteligente demais, sabe muito sobre televisão”. Os dizeres de Boquinha, nos faz rememorar o pensamento de Paraíso (2010, p. 596):

Aquele bando, naquele momento, aprende o gosto e a alegria de somar, multiplicar; nunca subtrair e nem dividir. Aprende a mostrar suas tristezas pela perda de um colega e a reivindicar a alegria de ter alguém de quem se gosta por perto. Aprende a ligar multiplicidades, fazer conexões e composições e desterritorializar as regras e as leis do currículo-enturmação-por-nível-de-aprendizagem.

Assim, vemos a vivência curricular atravessada pelo experienciar, gostar, invencionar, instaurar e mover os saberes por meio da partilha com a multiplicidade, (re)inventando modos de existência e currículos, os desterritorializando. Nesse prisma, pensamos na normalização presente na educação inclusiva, tratada por Pagni (2015) visto que, a inclusão é atravessada pela normalização da outridade com intuito de que o outro seja produtivo, eximindo sua subjetividade. Posto isso, problematizamos: Há uma educação inclusiva que provoque experiências? É possível romper com a normalização e experienciar com o currículo na perspectiva da educação inclusiva?

Logo, a conversa sucedeu com a elaboração do autorretrato, Thanos utilizou as folhas caídas da árvore e carimbando a folha com a tinta, formou uma borboleta. Enquanto isso, Boquinha, mobilizado pelos seus afetos, desenhou o cenário do programa “Tele sena”. Isto posto, tais gestos e linhas, nos move a concordar com Lima (2021, p. 223) quando afirma que: “Os deslocamentos, com as crianças, durante a instauração com artes visuais movimentam-nos nas discussões de currículo, pois, em meio às linhas de fugas traçadas é possível pensarmos não apenas em um único caminho, mas (re)inventarmos roteiros”.

5. (IN)CONCLUSÕES QUE (DES)MOBILIZAM

*Poderoso para mim
não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso
é aquele que descobre as insignificâncias*

*(do mundo e as nossas).
 Por essa pequena sentença
 me elogiaram de imbecil.
 Fiquei emocionado e chorei.
 Sou fraco para elogios.*

(Barros, 2015, p. 111).

Nos movemos com Manoel de Barros (2015) em busca das “insignificâncias” daquilo que não é tão vislumbrado como ouro, entretanto, o poeta considera mais valioso do que o tesouro. Com isso, ousamos desconcluir¹⁵ esse trabalho com a poesia de Barros (2015) por meio do olhar para as “insignificâncias” que nos moveu. Uma vez que, a pergunta da presente pesquisa nos provoca a olhar para os pequenos gestos. Desse modo, encontramos as mobilizações do currículo e da educação inclusiva pelos desenhos, gestos, sinais e brincadeiras instaurados pelas crianças com deficiência. Visto que, a partir do nosso objetivo geral, realizamos uma caminhada de inspiração cartográfica com os gestos, movimentos, irrupções e invencionices mobilizados pelas crianças com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, na caminhada de inspiração cartográfica encontramos gestos, irrupções e invencionices que nos provocaram a pensar a potência de currículos outros na educação inclusiva, onde as crianças (re)criam novos saberes, significados e brincadeiras, rompendo com que é imposto pela mesmidade tratada por Skliar (2003).

Posto isso, as crianças com deficiência ao habitarem o espaço-tempo escolar movem o currículo, conforme é dito por Gallo (2007), rompendo com seu caráter organizacional arbóreo e instaurando um currículo rizomático, sem finitude e começo, marcado pelo encontro com o outro, com as brincadeiras e invencionices. Por meio dos seus gostos e afeições, as crianças (re)elaboram um currículo, explorando saberes outros, que não estão presentes no currículo prescrito.

Assim, Lima (2021) evidencia que um currículo é um processo de abertura ao outro em face às relações e com isso, são construídos vários. Dessa maneira, concordamos com Lima (2021) visto que, vivenciar a educação inclusiva é experienciar e caminhar com as multiplicidades que ao se mobilizarem trans(formam) o currículo para além daquilo que prescrito, movimentando-se para uma educação inclusiva.

Sendo assim, as crianças com deficiência ao provocarem os movimentos que deslocam o currículo, nos provoca a refletir sobre um currículo na educação inclusiva que

¹⁵ Estamos referenciando o poema de Barros (2015) que utilizamos para introduzir as reflexões da presente pesquisa.

acolha incondicionalmente o devir deficiente, bem como, os seus gestos, movimentos e invencionices. A pesquisa, nos revela a potência de currículos formados pelas crianças e como eles resistem mediante aos currículos prescritos. Destarte, somos convidados a repensar a educação inclusiva e o currículo e reconhecer a potência de uma educação inclusiva que rompa com normalizações.

Espera-se que as tessituras do presente trabalho contribuam para reflexões sobre o currículo na perspectiva da educação inclusiva, provocando perspectivas outras no currículo, educação inclusiva e a forma que se relacionam. Assim, vemos o encontro do currículo com a diferença como potência para refletirmos em sobre uma educação inclusiva que acolha os outros modos de existência e seus gestos, movimentos e irrupções que provocam currículos outros no espaço-tempo escolar.

Diante disso, as mobilizações das crianças com deficiência evidenciam a importância de pensarmos a avaliação na perspectiva da educação inclusiva. Visto que, as crianças ao romperem com currículo arborescente, ainda assim são levadas ao currículo prescrito mediante as avaliações internas e externas adaptadas, impostas para as crianças com deficiência. Com isso, vemos a necessidade de pensar a avaliação de formas outras. Dessa maneira, nos questionamos: Pode uma avaliação acolher os devires? Quais são as mobilizações das crianças na avaliação? Quão potente é uma avaliação que acolhe as diferenças? Quais são os gestos que rompem com uma avaliação?

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm#art127. Acesso em: 02 de Out. 2025.

CARDOZO, M. (2018). “Tradução e o (ter) lugar da relação”, In: LOPES, A. e SISCAR, M. (orgs.) **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. 1ª ed. São Paulo: Cortez.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Teias (Rio de Janeiro)**. Rio de Janeiro. Vol. 11, n. 22 (maio/ago. 2010), p. 1-15, 2010.

DE BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia & DA ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da**

cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

DE CARVALHO, Alexandre Filordi. **Governo da infância e ontologia política do devir deficiente:** implicações para a educação. 2014.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.** Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. In: **Congresso Internacional de Educação.** 2007.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 263-280, 2013.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: O conceito devir-criança. **Lugares da Infância: filosofia**, Rio de Janeiro, p. 1-15, 2014.

LIMA, Vanessa Galindo Alves de Melo. **Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

LOPES, Rodrigo Barbosa. Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação. **Childhood & philosophy**, v. 12, n. 24, p. 277-308, 2016.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Rev.Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.33.

MONFERRARI, Lucila Menezes Guedes; RODRIGUES, Olira Saraiva. Identidade, diferença e currículo na perspectiva da educação inclusiva. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n. 2, 2021.n. 68, p. 255-272, 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-posições**, v. 26, n. 1, p. 87-103, 2015.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 255-272, 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: a deficiência como paradigma biopolítico. **Childhood & philosophy**, v. 13, n. 26, p. 167-188, 2017.

PAGNI, Pedro Ângelo. A deficiência como problema filosófico: o pensar “deficiente” e sua potência instituinte na instituição escolar. **Kalágatos**, v. 21, n. 3, p. eK24059-eK24059, 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, v. 1, n. 1, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 3, p. 125-142, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade**, educação e realidade, 15-32, 1999.

SKLIAR, Carlos. **E se o Outro não estivesse aí? notas para uma pedagogia (improvável) da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BIANCA SILVA SANTIAGO

**AS MOBILIZAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Gestos, movimentos e instaurações**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus
Agreste da Universidade Federal de Pernambuco –
UFPE, na modalidade de artigo científico, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 17/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
Orientadora - Examinadora Interna - UFPE

Profa. Mestre Vanessa Galindo Alves de Melo
Doutoranda do PPGEduC - Examinadora Interna - UFPE

Profa. Mestre Jessica Villiana da Silva
Doutoranda do PPGEduC - Examinadora Interna - UFPE