



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rafaela Corrêa Silva

Tecendo encontros e ensaiando processos para *estar juntos* na educação:

Entre uma professora transitante e outros desconhecidos

São Gonçalo

2017

Rafaela Corrêa Silva

Tecendo encontros e ensaiando processos para *estar juntos* na educação: Entre uma professora transitante e outros desconhecidos



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Anelice Astrid Ribetto

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Rafaela Corrêa.
Tecendo encontros e ensaiando processos para *estar juntos* na educação:
Entre uma professora transitante e outros desconhecidos / Rafaela Corrêa
Silva. – 2017.
111f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Anelice Astrid Ribetto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação especial – Teses. 2. Professores e alunos – Teses. I. Ribetto,
Anelice Astrid. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CDU 376.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rafaela Corrêa Silva

Tecendo encontros e ensaiando processos para *estar juntos* na educação: Entre uma professora transitante e outros desconhecidos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 16 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Anelice Ribetto (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Carlos Skliar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina

Prof.^a Dra. Cristiana Callai

Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

“E no meu coração
Você vai sempre estar
O meu amor contigo vai seguir”

Lúcia, meu amor, minha mãe, minha luz.

“Pra você guardei o amor
Que nunca soube dar
O amor que tive e vi sem me deixar
Sentir sem conseguir provar
Sem entregar
E repartir”

Maria Luiza, meu presente, filha em meu ventre, minha força de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força divina, um Deus de amor e vida que me guia, protege e ilumina.

À minha querida orientadora Anelice Ribetto, que vem me acompanhando nesse processo, mergulhando em todas as travessias e surpresas que tenho vivido ao longo deste caminho.

Às escolas por onde passei, por onde tive o privilégio de me encontrar com gentes, coisas, relações e gestos, e que me ajudaram a compor essa escrita, a Escola Municipal Edilênio Silva de Souza, a Escola Municipal Edilson Vignoli Marins e a Escola Municipal João Vasconcellos.

Aos outros “desconhecidos” que encontrei pelo meio do caminho, todos esses encontros são coautores dessa dissertação, pois influenciaram em pensamentos, reflexões e gestos que levarei comigo para o resto de minha vida.

Ao meu amor, fiel companheiro de vida, meu colo, meu chão, principal incentivador de sonhos e escrita, Nelson.

À minha irmã, que ao longo deste tempo, vem demonstrando crescimento e amadurecimento nas escolhas que fazemos, me acompanhando, incentivando e encorajando meu caminhar.

Às colegas da orientação coletiva – Leidiane, Sara, Silvia, Daiana, Arina, Vanessa, Rejane, Celinha, Bruna, Vannina e Kamilla – que com suas mãos que me ajudaram a compor essa dissertação, são definitivamente coautoras desta pesquisa.

Aos professores Carlos Skliar, Cristiana Callai e Rosimeri Dias pela leitura cuidadosa e atenta, pelos questionamentos e contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao PPGEDU por toda demonstração de resistência e força nesses momentos difíceis que estamos atravessando de um desmonte da universidade pública e de qualidade e, mesmo assim, ainda acreditarem e dedicarem suas forças na formação de pesquisadores.

E aos encontros que aqui não cabem e não foram citados, mas fazem parte dessa história e escrita outra.

Vida cigana.

As coisas me acompanham e vão embora.

São minhas de noite, perco-as de dia.

Não estou preso às coisas; elas não decidem nada.

Eduardo Galeano

RESUMO

SILVA, Rafaela Corrêa. *Tecendo encontros e ensaiando processos para estar juntos na educação: Entre uma professora transitante e outros desconhecidos*. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Esta escrita-dissertação ensaia um narrar-compor de um processo de tessitura dos encontros entre uma *professora transitante* e outros desconhecidos. A intenção é tentar narrar implicadamente essas travessias, esses traçados, chamados de “compassos-descompassos-atravesados” que se criam nos encontros *entre gentes* (professores e alunos – às vezes chamados de pessoas com deficiências) atentos à afetação da vida. Um Encontro com o outro, nomeado Nickolas. Outro Encontro com o desconhecido e a imprevisibilidade de pessoas diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista. Um Outro Encontro e a produção de experiências, conhecimentos e gestos comumente invisíveis na Sala de Recursos Multifuncionais. A escolha desta pesquisa se deu nas brechas e nas dobras de um movimento de vida, perpassados nos caminhos do trabalho docente e da entrada efetiva na rede pública de ensino. Os *entre-lugares* e campos problemáticos que reverberam na pesquisa foram se apresentando transitórios dando um caráter de movimento e deslocamento de territórios considerados confortáveis de escrita. Na perspectiva de transitar, adotamos uma política de escrita outra, assumindo outros modos de escrever-se e escrever-me, com a produção de cartas, presença de outras escritas poéticas, artísticas, musicais, imagéticas e fotográficas que ajudam a compor a experiência possível e, principalmente, como me proponho a nomear, o "Caderno de Escritas e Deslocamentos", ferramenta importante na cartografia dos processos. Um "entre escrever", tocar-se, deslocar-se. Uma pesquisa e uma escrita outra, com atenção a um trabalho intimamente ligado à abertura do grau de visibilidade, com outros modos de ver, sentir e conviver com aquele que vem de um lugar onde a ausência o define. Pesquisar, contar de um outro lugar, a relação de alteridade que reverbera em gestos e que podem ser expressão deste *estar juntos* na educação.

Palavras-chave: Educação Especial. Cartografia. Alteridade. Professora transitante.

ABSTRACT

SILVA, Rafaela Corrêa. *Weaving encounters and rehearsing processes to be together in education: Between a transient teacher and other strangers*. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

This dissertation represents a narration-composition of the meetings between a transient teacher and others unknown. The intention is to narrate impliedly these crossings, these traces, called "compasses-mismatches-crossed" that are created in the meetings between people (teachers and students - sometimes called people with disabilities) attentive to the affectation of life. A Meeting with other, named Nickolas. Another Meeting with the unknown and the unpredictability of people diagnosed with Autism Spectrum Disorder. Another Meeting and the production of commonly invisible experiences, knowledge and gestures in the Multifunctional Resources Room. The choice of this research took place in the gaps and folds of a life in movement, perpassed in the ways of teaching and of the effective entrance in the public education system. Those "between places" and problematic fields that reverberated in the research were presenting themselves transient giving a character of movement and displacement of territories considered comfortable for writing. In the perspective of transiting, we adopt a different writing policy, assuming other ways of writing itself and of writing myself, with the production of letters, the presence of other poetic, artistic, musical, imagery and photographic writings that help to compose the possible experience and, especially, as I decided to name it, the Notebook of "Writings and Displacements", an important tool in the mapping of processes. A "between writing", touching, moving. A research and a unusual writing, with attention to a work closely linked to the opening of the degree of visibility, with other ways of seeing, feeling and coexisting with ones that comes from a place where absence defines them. To seek, to tell from another place, the relation of alterity that reverberates in gestures and that can be expression of this "being together" in education.

Keywords: Special Education. Cartography. Otherness. Transiting teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 –	Um Rosto.....	29
Fotografia 2 –	Intratável.....	59
Fotografia 3 –	Existência Legal.....	61
Fotografia 4 –	Déficit Cognitivo.....	63
Fotografia 5 –	Rastros.....	65
Fotografia 6 –	Lennox Gastaut.....	66
Fotografia 7 –	Dentes seus, dentes meus.....	77
Fotografia 8 –	Uma atenção, um carinho.....	78
Fotografia 9 –	Foto de canto.....	79
Fotografia 10 –	Um brincar.....	80
Fotografia 11 –	Um afeto.....	81
Fotografia 12 –	Uma vontade.....	82
Fotografia 13 –	Um momento.....	83
Fotografia 14 –	Um sorriso.....	83
Fotografia 15 –	Fo(car)tografia I.....	86
Fotografia 16 –	Fo(car)tografia II.....	89
Fotografia 17 –	Fo(car)tografia III.....	90
Fotografia 18 –	Fo(car)tografia IV.....	91
Fotografia 19 –	Fo(car)tografia V.....	92
Fotografia 20 –	Fo(car)tografia VI.....	93
Fotografia 21 –	Fo(car)tografia VII.....	95
Fotografia 22 –	Fo(car)tografia VIII.....	96

Fotografia 22 – Fo(car)tografia IX.....	102
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Como viver sem você?	15
Quadro 2 – Parece que foi ontem	17
Quadro 3 – Uma intercessora	41
Quadro 4 – Diagnóstico Definido	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Manual de Diagnosticos e Estatísticas das Perturbações Mentais
EUA	Estados Unidos da América
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEDU	Programa de Pós-graduação: Processos formativos e desigualdades sociais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SLG	Síndrome Lennox-Gastaut
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO: Por entre travessias

	UM CONVITE	13
1	CHÃO, PASSOS, VENTOS E CAMINHOS – TRAÇADOS DE VIDA	16
1.1	Entrelaçados em compassos-descompassos-atravessados	20
2	DESEJO, VONTADE, SENTIDOS E EFEITOS – TRAÇADOS DE MEIO	40
2.1	O desejo que deseja esta pesquisa	40
3	TENSÃO, PRÁTICA, RASTREIO E RELAÇÃO – TRAÇADOS DE ENCONTROS	50
3.1	Um compasso-descompasso-atravessado experienciado	50
3.1.1	<u>Os olhos como espelhos de si</u>	501
3.1.2	<u>Um, dois, três Nickolas, outros Nickolas</u>	57
3.2	Outro compasso-descompasso-atravessado experienciado	69
3.2.1	<u>A escuta como território de pensamento</u>	69
3.2.2	<u>Conversando entre nós, com outros</u>	77
3.3	Um outro compasso-descompasso-atravessado experienciado	84
3.3.1	<u>O percurso de trabalho com dispositivo de ignição</u>	85
3.3.2	<u>O sorriso, a timidez, o olhar</u>	87
	INVENTAR, ESCREVER, EXPERIENCIAR E VIVER – TRAÇADOS DE ACHADOS	98
	REFERÊNCIAS: os "entres" da escrita	104

UM CONVITE

Estar juntos para fazer durar o mundo; para retirar a sombra de cada vez mais impaciente aceleração da vida; para que, ao fim e ao cabo, exista mundo. O contrário cheira a uma aspereza impossível de suportar, um tipo de “não” a tudo, mesmo quando inicialmente tenhamos dado o “sim”.

(SKLIAR, 2011, p. 33)

A escrita desta dissertação reverbera na implicação de vida da *professora transitante* que vos escreve na intenção de tentar compor uma teia. Teia que foi ganhando linha pelos caminhos, espaços-tempos que percorri, trocas de conhecimentos, pessoas que encontrei, territórios de pensamentos e pelo Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação – coletivo de trabalho e grupo de orientação coletiva a qual sou integrante. As linhas tecidas ganham forma e potência em traçados, com respiros que se apresentam nos *entres* da escrita.

Em traçados de vida, que entrecruzam as relações da construção da pesquisa, os efeitos dos encontros e da afetação do presente. Uma pesquisa produzida nas brechas e nos encontros. Uma implicação daquilo que pesquiso e como me proponho a pesquisar.

Em traçados de meio, que recriam o desejar da pesquisa. Que ao menos tentam escrever os meios de um pesquisa-intervenção atenta aos processos.

Em traçados de encontros, onde narro os compassos-descompassos-atravesados assumidos como um, outro e um outro, permeados em várias composições, que denunciam o movimento emergente e em trânsito deste ensaio. Esses encontros aconteceram/acontecem/talvez acontecerão nos espaços-lugares de relação, pensamento e trabalho docente. No encontro com outros. Outros desconhecidos. Majoritariamente nomeados. Comumente resumidos por ausências, pelo discurso da falta, uma mania do rótulo. No *entre encontro* com uma criança diagnosticada com retardo mental e epilepsia, o encontro com pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista e os encontros com gentes e gestos na Sala de Recursos Multifuncionais.

E em traçados de achados, nos quais trago deslocamentos e conceitos ao longo desta dissertação-implicação ensaiando modos outros de encontrar, pesquisar e escrever.

A escrita desta dissertação ganhou corpo na produção e escrita dos traçados de vida, traçados de meio, traçados de encontros narrados em produções nomeadas “Os olhos como espelhos de si”, “Um, dois, três Nickolas, outros Nickolas”, “A escuta como território de pensamento”, “Conversando entre nós, com outros”, “O percurso de trabalho com dispositivo

de ignição”, “O sorriso, a timidez, o olhar” e traçados de achados em produção nomeada “Entre olhares, achados e traçados”.

Nas *entre passagens* do caderno de escritas e descolamentos, músicas, fotografias e imagens poéticas, como uma aposta a outra *política da narrativa*, pensando “a política de narrativa como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece.” (PASSOS, BARROS 2009, p. 151). Algumas linhas tecidas, escritas e experienciadas.

E neste momento disforme.

Um fazer/sair da forma a escrita.

Um movimento que emerge na tentativa de tornar visíveis e sensíveis os traçados, experiências e gestos da pesquisa em um texto dissertativo acadêmico a fim de publicá-lo na biblioteca da universidade. Uma escrita que imprime o esforço de quebrar a forma sem deixá-la quando necessário. Uma escrita que acompanha aquilo que pulsa, que vibra, que faz viver sem perder o sentido, o afeto, a relação com o que se propõe, os encontros. Atenção aos encontros que denunciam a passagem da vida e do tempo. Uma escrita corpórea em traçados de vida, traçados de meio, traçados de encontros e traçados de achados que se entrecruzam com respiros nos *entres*, que ganha outros contornos possíveis para publicação. Para compor um prévio fim, um sugerido fim da pesquisa e um movimento institucional na biblioteca, faço um movimento de formar e alinhar a escrita da pesquisa, em moldes estabelecidos. O texto que segue acabou por sofrer modificações e mudanças para que pudesse entrar nos moldes de formatação bibliográfica acadêmica. Sua composição inicial era em traçados sem organização em capítulos e não necessariamente seguindo uma lógica de leitura ou obrigatoriedade das entradas e sentidos.

Segue assim, então, a pesquisa tecendo encontros e ensaiando processos para *estar juntos* na educação: Entre uma professora transitante e outros desconhecidos narrada e escrita agora de uma outra forma, um outro jeito possível.

Com carinho, Rafaela Corrêa.

Quadro 1 – Como viver sem você?

Como viver sem você?

Tenho muitas coisas para te contar, então resolvi matar a saudade usando palavras. A saudade está aumentando cada vez mais, porém sinto a sua presença em todos os momentos da minha vida. Muitas coisas mudaram, o meu mundo mudou desde que você partiu. Você se foi, mas deixou comigo o seu amor, a sua vontade de viver. É como se eu sentisse o seu olhar a cada passo que dou, o seu abraço em cada momento de desespero, o seu carinho em cada momento de tristeza e o seu sorriso em cada momento de alegria. Mãezinha, me formei em dezembro de 2014, sou professora. Faço o meu trabalho com amor, fé e responsabilidade, ensinamentos espelhados em você. No ano seguinte, em 2015, entrei na Pós-Graduação em Gestão Escolar, dei continuidade aos estudos como estava nos nossos planos, eu segui em frente. Mãe, me dediquei a desenhar a vida com a doçura do seu olhar, o carinho do seu sorriso, a fé do seu coração, a força dos seus passos, a certeza da sua coragem e a saudade da sua presença. Fecho meus olhos e posso sentir a sua alegria a cada vitória na minha caminhada. Pois é, mãe, a sua força me contaminou. Fui à luta, buscar meu espaço de trabalho, fiz provas, passei por seleções, alguns testes e fiquei aguardando resultados. No mesmo período resolvi encarar outros desafios, o Mestrado. Provas, avaliações e entrevista. As dúvidas quase se tornaram obstáculos e as incertezas nas habilidades de seguir quase me fizeram não acreditar. Tirei as pedras do meio do caminho, transformei meus medos na sua força, na sua coragem de seguir, na sua luta diária. Vejo a alegria no seu amor, no cuidado que me dedicou em sua passagem por aqui ao meu lado, e ainda dedica, onde quer que esteja. É, mãe, para minha surpresa, passei na primeira etapa. E vieram outras, outras e outras. Não é que foi? Aprovada, mãe, fui aprovada. Felicidade, felicidade, sim e uma vontade de te abraçar sem fim. Os resultados também saíram. Convocada. Conquistei o meu espaço, meu objetivo de trabalhar na rede pública, vitória em municípios diferentes. Assim começo minha jornada. A saudade que se transformou em coragem, amor que se estabeleceu pelo encontro com a educação considerada “especial”. Lembra os dias que eu chegava em casa e conversava com você sobre o meu dia, meus alunos, minhas angústias, derrotas, vitórias. Pois é, eu lembro desses momentos todos os dias da minha vida. Hoje não posso mais conversar como conversávamos, mas posso contar em palavras tudo que quero dividir com você. Tudo que sou, escrevo, vivo, faço e desperto tem seu amor.

Como viver sem você? - Cartas para Lúcia, março, 2016.

1 CHÃO, PASSOS, VENTOS E CAMINHOS – TRAÇADOS DE VIDA

O lugar de onde venho traduz um pouco do que penso e de como sou, formada no chão da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no curso de Pedagogia.

Sim, sou Professora.

Nos caminhos de estudos não é difícil se deparar com vozes que renegam e desvalorizam o curso de Pedagogia pelos corredores da faculdade. Os discursos, as situações que presenciamos nos tocam de alguma forma. Incomodam. Nos fazem pensar sobre o modo como nos posicionamos perante essas falas e as práticas que vivemos. Perguntas que retomam sobre uma suposta essência do professor, uma essência de lamento, dor e pena. Não me vejo imersa em práticas com esses pressupostos. Venho aprendendo que muita coisa na vida é questão de escolha. E então, resolvi ensaiar outros caminhos. Outras experiências. Outros encontros. Outras escritas.

E quando o amor supera a palavra?

E quando sorrisos falam?

E quando para a pergunta não se tem resposta?

Quando o silêncio pode ser alternativa para as três perguntas,

Também pode ser combustível para loucos e sonhadores.

Caderno de Escritas e Deslocamentos, setembro, 2016.¹

Para além de frases e diálogos. Um modo outro de falar. Uma forma outra de responder. Com palavras desenhadas, de uma escrita nos versos, parágrafos e páginas de uma publicação, de textos a nível de graduação e pós-graduação. Pergunta esta que acompanhou meus dias, mas nem sonhava que já realizara a resposta, no ano de 2011.

¹ O Caderno de escritas e deslocamentos é um diário de pesquisa que acompanha os processos da pesquisa.

Quadro 2 – Parece que foi ontem

Parece que foi ontem...

Lembro-me como se fosse hoje, a entrada na Faculdade de Formação de Professores. Você foi comigo fazer a inscrição, me pegou pela mão e me levou. Aquela pequena jovem adulta de 17 anos de idade, recém-formada no ensino médio, indecisa nas escolhas, pequena criança que 12 anos atrás queria ser médica. Posso sentir o calor do casaco branco dado com tanto amor, que virou meu mágico jaleco branco, da pequena pediatra que brincava pelo chão da sala. Os tamancos altos que sobravam no pé mirim da filha caçula para dar tamanha elegância no andar. Pediatra louca, que, ora queria lecionar, ora queria consultar. Lembro-me também do primeiro quadro negro e da escrita dura com o giz. Escritas permeadas de espirrões por causa da alergia. No vestibular alguma escolha teria que prevalecer. O sonho da pediatra se afastou, dando lugar ao desejo de me tornar nutricionista. Chegou o vestibular. As duas opções foram escolhidas, nutrição e pedagogia. Os resultados não demoram a sair. Ingressei no curso de Pedagogia, no início do ano. Os primeiros meses passaram e a inquietude me completando. Chega junho, sai resultado para nutrição, convocada. E agora? Esta pergunta te fiz na esperança de obter uma resposta que me confortasse. A sua resposta veio em um abraço e a frase que dizia, “Minha filha, siga o seu coração, o que ele te diz? Se ele está te guiando a viver essa experiência, viva, não tenha medo, a vida é feita de escolhas difíceis e ninguém poderá responder por você”. A educação não me abandonou por completo, foi tirar um sono leve. Fui viver, me joguei. Entrei de coração aberto, medroso e com muitas barreiras a quebrar. O Rio é muito grande, mãe, não sei chegar, tenho medo. Lembro-me do momento que lhe falei quase chorando essas palavras. As seis primeiras idas à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, foram ao seu lado, a sua presença me acalmava e tornava a viagem um grande prazer. Mas a hora chegou e você precisou deixar eu ir. Eu fui, mergulhei com todo o corpo na esperança de encontrar aquilo que eu procurava. Pois é, eu não encontrei. E como eu iria contar para você que eu não encontrei? Essa era a pergunta que me angustiava todos os dias em pé no ônibus a caminho da faculdade. A educação, a pedagogia batia dentro de mim, me fazia pensar que não era aquilo que estava procurando, a área da saúde. A decisão eu tomei. Quer dizer, nós tomamos, né? A mãe louca que simplesmente me acolheu com aquele abraço e disse, “Volta filha, volta para aquilo que te faça feliz, se não for isso também, busque outros caminhos, eu estarei com você”.

(...)

Para alguns, aquela Rafaela à beira da loucura deixando a área da saúde, um futuro promissor com a Nutrição, para graduar-se em Pedagogia. Na família, os amigos, os amigos dos amigos. “É muito desperdício você com seu conhecimento estudar para ser professor”, “Não faça isso, vai morrer de fome”, “Coitadinho, vai sofrer que nem um condenado”, “Aaaah essas crianças de hoje em dia não têm mais jeito”, “Que pena, professor sofre”. Todas essas frases marcaram, mas a única frase que ficou em mim, foi a sua. Aquela que me mostrou que as escolhas são feitas por nós e a melhor maneira de responder aquela pergunta que muitos fogem é ser, agir, estar, acreditar e valorizar a profissão escolhida. Profissão que eu escolhi. Nós escolhemos. Nós, à medida de que sou aquilo que me ensinou e ainda ensina a ser, que me influenciou e ainda influencia, como um processo contínuo de construção.

Parece que foi ontem.. - Cartas para Lúcia, maio, 2016.

Estas vozes me motivaram a pensar e experimentar campos possíveis de produção de conhecimento dentro da escola e na vida acadêmica, produzindo estudos, mergulhando no cotidiano e abrindo-me para a experiência (LARROSA, 2002). No decorrer da vida na graduação, apresentam-se vários campos de estudos na área da educação, como: Educação Infantil, Contextos Históricos da Educação, Políticas e Práticas no currículo, Filosofia da Educação, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos entre outros. Algo me tocou e me atraiu, os estudos e referenciais teóricos metodológicos na perspectiva da invenção. A invenção (KASTRUP, 2012) tomada como referencial teórico e possível nas práticas educativas permeadas em todos os campos educacionais citados anteriormente.

A invenção nesta perspectiva desdobra-se na emergência da uma experiência que nos atravessa e do próprio processo de implicar-se com a pesquisa. A invenção vem nos ajudar a pensar em outras formas de ver e sentir o mundo. Práticas de experimentação que nos exigem a abertura para ver, pensar e refletir sobre o que não está dado a priori ou foi falado por algo ou alguém.



Tem dias que a gente se sente

Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva

E carrega o destino pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Roda-moinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
 Até não poder resistir
 Na volta do barco é que sente
 O quanto deixou de cumprir
 Faz tempo que a gente cultiva
 A mais linda roseira que há
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a roseira pra lá

A roda da saia, a mulata
 Não quer mais rodar, não senhor
 Não posso fazer serenata
 A roda de samba acabou
 A gente toma a iniciativa
 Viola na rua, a cantar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a viola pra lá

O samba, a viola, a roseira
 Um dia a fogueira queimou
 Foi tudo ilusão passageira
 Que a brisa primeira levou
 No peito a saudade cativa
 Faz força pro tempo parar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a saudade pra lá
 (Roda Viva, Chico Buarque.)²

A trajetória de vida foi ganhando forma, como um rio, que diariamente e repetidamente é desenhado e redesenhado a cada instante.

Pedras, águas, bichos, sorrisos e choros que regem os **compassos-descompassos-atravesados** que vivemos e sentimos ao longo do caminho. Disso trata esta dissertação, de tentar narrar implicadamente (LOURAU, 1993) essas travessias, esses traçados, isso que chamei de “compassos-descompassos-atravesados” e que se criam nos encontros *entre gentes* (professores e alunos – às vezes chamados³ de pessoas com deficiências) na educação. Compassos-descompassos-atravesados traduzidos em encontros...

² Francisco Buarque de Hollanda, mais conhecido por Chico Buarque, músico, dramaturgo e escritor brasileiro. Interlocutor desta escrita.

³ Essa palavra-conceito será problematizada ao longo desta escrita, nos entre encontros que a vida proporciona.

Todo encontro ordinário, portanto, está exposto à possibilidade de uma reviravolta instantânea que pode projetar tudo para fora dos eixos. É como se a própria vida se sentisse abalada por esse vinco em que uma experiência ordinária é dobrada junto a outra, a extraordinária. Pressentimos que a efetiva complexidade da experiência dos encontros depende do que se passa nessa dobra, razão pela qual é preciso buscar sua explicitação. Cada um sente e exprime a seu modo essa ocorrência simultânea de linhas divergentes. (ORLANDI, 2014, p. 3)

Como preparar-me para estar a sua frente?

Sem antes planejar como seria.

Seria uma tentativa de prever o acontecimento?

Até se pode tentar

Tentar encontrar algo, alguém, pessoas, cachorros, objetos

é sempre previsível conscientemente

mas no final se apresenta como tal

uma estranha dobradura de experienciar

o desconhecimento no encontro que te faz pensar.

Caderno de Escritas e Deslocamentos, setembro, 2016.

1.1 Entrelaçados em compassos-descompassos-atravesados

Um compasso-descompasso-atravesado experienciado...

Em novembro de 2009, com um início de namoro. No contato com o irmão do namorado, diagnosticado com deficiência intelectual e epilepsia. Um contato inesperado, desesperador e inquietante. Encontro entre o possível e o impossível. Será que eu saberia lidar com isso? Enquanto namorada de um irmão de uma criança com determinado diagnóstico. Como lidar? Como cuidar? Como seria minha vida "namoradeira" futura? Pensamentos que cruzaram meu corpo, meus choros, meus não-sorrisos de preocupação. O movimento de pensar sobre este fato, escrever e sentir aquela avalanche de medos e questionamentos não é natural, nem tampouco simples. Tornar esses fatos visíveis, é torna-me visível. Como em Skliar (2010, p. 105), “la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. Um momento que nos leva a pensar a relação com o outro, a relação de *alteridade* (SKLIAR, 2010a). Relação esta que não se estabelece necessariamente na

tranquilidade, numa serenidade do encontro. Uma relação que se constitui com o possível, com aquilo que se tem, se apresenta, se produz no entre corpos, linguagens e relações. No entre dois, três ou mais, como expressão de um coletivo. Um processo que envolve os *entre vidas* que se apresentam e constituem incessantemente a mim mesmo.

O mistério do outro, o poder de sua alteridade. Não há relação com o outro se seu rosto é ignorado. Ainda que consideremos como um corpo-objeto, ainda que façamos do outro uma simples anatomia e simplifiquemos o mundo que ele expressa, e também sua expressividade. (DERRIDA, 1987, p. 414)

Relação que se estabelece pelo desconhecimento do outro. Uma possibilidade de ver o outro, afastando-se de "a priori" ou olhares pré-estabelecidos por algum diagnóstico, um comentário, um papel que o defina algo ou alguém, (des)ver o olhar que marca e “que silencia o outro” (MOYSES, 2001, p. 172). Ou, pelo menos, colocando os "a priori" e os diagnósticos como problemas.

Uma possibilidade de sentir e conviver com aquele que se apresenta no presente, em suas incompletudes, permitindo-se aos dilemas que virão no ato de viver e conviver consigo e com o outro. Sentimento com *perturbação, inquietude, conflito, turbulência, diferença e alteridade de afetos*, como bem desenha o querido Carlos, em suas palavras

Alteridade significa estranhamento, perturbação, alteração, acaso. E desconhecimento. Mas, não o conhecimento que está a ponto de ser conhecido, de intumescer-se, de submergir-se, de afogar-se. O desconhecimento é o estado permanente do desconhecido. (SKLIAR, 2014, p.149)

Estranhamento que se deu em meio a um encontro inesperado com a deficiência do outro, com aquilo que foge às normas. “O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria...tudo é transformado em doença, em problema biológico individual” (MOYSES, 2001, p. 176). Deficiência pré-estabelecida e definida sobre o corpo do Nickolas, assim pensava. Deficiência esta que deslocou o problema para mim. Problema que se transformou em questão central na minha relação com ele, com o mundo. Uma palavra que vem provocando constante pensamento em nós, como bem sinalizou uma das vozes que compõem a potência do coletivo⁴, em uma orientação coletiva. A expressão "problema", que geralmente vemos como um imperativo para a resolução, ou seja, um problema não pode

⁴ Essa potência se expressa no Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação – coletivo de forças que entre suas atividades orienta coletivamente pesquisas de graduação e pós graduação, e propõe encontros semanais entre professora-orientadora, mestrandas e bolsistas de Iniciação Científica. Nesse território de pensamento compartilhamos escritas, textos e contribuimos com uma leitura atenta, cuidadosa seguida de orientações. Território este que dimensiona a noção de coletivo em uma pesquisa e potencializa a vida.

continuar por si só, mas precisa necessariamente ser resolvido. Entretanto, essa dimensão do problema vem perdendo espaço, tomando um outro rumo, com um auxílio de Deleuze e Guattari (1992), como algo a se manter vivo, vibrante e não resolvido, para nos assim manter vivos, manter vivo um campo pensante, pulsante, movente.

Talvez uma *inabilidade* de lidar com aquilo que se encontra fora dos padrões e conteúdos estabelecidos de antemão. A deficiência como falta, como problema a ser resolvido parecia estar alojada em meu olhar. No meu toque. Meu olhar definindo o outro deficiente, que geralmente funciona como depositário de todos os males do mundo e da vida (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000). E como driblar esses males? Como determinar a capacidade e/ou a habilidade de lidar com o desconhecido⁵? Não há. Por desconhecer eu não determino.

O desconhecido desarma. Aqui, “*Desconhecido não é o limite negativo de um conhecimento. Esse não saber é o elemento da amizade ou da hospitalidade infinita do outro*” (DERRIDA, 1998, p. 17). O encontro na perspectiva que ensaio nesta escrita é condição de ser outro, manter-se o desconhecido daquilo que geralmente se rotula, explica e racionalmente se resume em palavras e características. Síndromes. Quadros. Doenças. Uma relação com o outro que desconheço e não regulo, nem tampouco domino.

Pois o homem no mais profundo do seu ser, depende da imagem de si mesmo que se forma na alma alheia, ainda que essa alma seja cretina.

Witold Gombrowicz.⁶

O que me arrisco nesta escrita é contar esse encontro entre desconhecidos (SKLIAR, 2003). Contar e desenhar os contornos que a vida vai apresentando, é rever conceitos, renunciar, redirecionar, resistir. Exercício de resistência junto àquilo que transborda em nós o que somos, compomos, vivemos, acreditamos e sonhamos. Sonhar outros sonhos? É possível? Meus pesadelos foram renunciados, redirecionados a um caminho que eu não acreditaria, nem tampouco suspeitaria. O envolvimento foi ganhando força e potência nos encontros e movimentos de afastar-me e aproximar-se dessa possibilidade. A primeira pergunta que ecoava em mim:

⁵ Penso junto com Carlos Skliar (2011) sobre o educar como possibilidade de conversar e encontrar com desconhecidos. Na intenção de não exatamente conhecer os desconhecidos a partir de uma ciência técnica (...) e sim continuar doando a desconhecidos, ou seja, educando. Um logica não linear de encontrar, conversar, educar.

⁶ Witold Marian Gombrowicz, escritor e dramaturgo polonês, suas obras caracterizam-se por uma profunda análise psicológica.

*- Porque ele não está na escola?*⁷

Essa pergunta me acompanhava em cada passo da minha jornada. Foi meu primeiro passo da sensação confusa entre aproximação e afastamento do contexto educacional chamado de especial.

Pergunta que me tirou do chão. Um gesto próprio da relação de alteridade.

Que me levou a pensar sobre marcos jurídicos e legais que permeiam as relações estabelecidas no âmbito da deficiência e dos direitos. Como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) n° 13.146 que diz, em seu Art. 4º, “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. No que diz respeito ao direito à educação,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, Lei n° 13.146, 2015)

No âmbito do direito à Educação, temos a Educação Especial que é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Art. 58, LDB 9.394/1996). Quando falamos de escolarização de pessoas com deficiência estamos falando da regulamentada política de inclusão. Inclusão que é entendida tradicionalmente como “a entrada nas classes comuns de ensino regular” dos alunos que compõe o “público alvo da educação especial”.

Incluir, na perspectiva do Direito, dos marcos legais, é geralmente o discurso que move pessoas, move trabalhos e pesquisas. É o discurso jurídico hegemônico e atual no campo educacional. E assim foi para mim.

Meu primeiro movimento veio pautado nesse discurso.

Porque ele não está na escola?

Pergunta esta que me levou a mover-me no mundo, buscar e entender a clareza da situação, os porquês e as justificativas que aparentemente me acalmassem. Apenas aparentemente. A minha busca era a calma, mas ela veio em passos de movimento.

⁷ Pergunta que ajudou a pensar esta pesquisa.

Movimento este que provocou os compassos-descompassos-atravesados. Como pensa José Saramago em depoimento no documentário *Janela da Alma* (2001), “para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta”. Ver os outros ângulos, outros modos, outras possibilidades. Fui dar a volta. Acalmar que nada, estava enganada. À medida que ia perguntando, me aproximando, investigando a calma ia embora, dando lugar a um querer-pensar-fazer-experimentar outras respostas às minhas perguntas.

Fui estudar. Fui dialogar. Fui argumentar. Fui pesquisar em mim, um outro alguém que nem eu mesma conhecia. Incluir em mim alguém que eu acreditara que não existia. Incluir em mim a palavra inclusão. Como pode? Como assim? Como incluir? Em seguida, no mesmo momento refletir em mim a palavra inclusão. Dar outros sentidos à repetida e ecoada “inclusão”, que aqui neste texto ganhará outras formas de construção e expressão de *estar juntos* (SKLIAR, 2009). Outras formas que traçam contornos talvez menos definidos e imprecisos que o sentido majoritário dado à “inclusão” pelo discurso jurídico, mas que, precisamente, é no gaguejo do *estar juntos* que o encontro com o outro pode ser narrado em outra língua, que não apenas a jurídica.

Estar juntos, estar entre vários, estar entre diferenças não é consequência de uma relação jurídica, nem do voluntarismo cego por sua proibidade, nem de algum virtuosismo particular: trata-se da contiguidade entre os corpos – quer dizer: o roçar, a fricção, a carícia, o toque, etc. – cujo limite é duplo: não poderia derivar para a assimilação ou para a fusão de dois corpos, nem para a violação ou para a ultraje do outro. (SKLIAR, 2014, p. 35)

Porque ele não está na escola?... Porque ele não está na escola?

Essa pergunta ficou inquieta e um pouco silenciosa nos anos seguintes.

E a vida foi rodando.

“A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar, mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá. Roda mundo, roda-gigante, rodamoinho, roda pião...” - Chico Buarque.

Caderno de Escritas e Deslocamentos, abril, 2016.

Como numa roda gigante, me vi pensando na vida e nos caminhos percorridos. Qual chão que pisei? Alguns passados, que se faziam presentes e me ajudavam e ainda ajudam a entender um *estar juntos* na educação antes mesmo de iniciar um trabalho focado com na educação inclusiva. Quais práticas e modos de estar na escola já enunciavam essa perspectiva

de *estar juntos* em alguns caminhos já percorridos? Então, decidi reviver. Escrever. Arriscar uma escrita.

Em 2011, com a entrada no Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/ UERJ - Projeto “Saber escolar e formação docente na Educação Básica” PIBID/CAPES/UERJ”, e a permanência até o ano de 2014, onde desenvolvi junto com uma bolsista e companheira de estudos os traçados de experiências de um projeto nomeado Biblioteca Viva, se deu o encontro com a invenção no território escolar, em especial na biblioteca. Não necessariamente a experiência do novo, mas ao que acontece, ao que nos passa. Tema dissertativo em meu trabalho monográfico de conclusão da graduação⁸ cujo parecer foi ensaiado e desenhado por Anelice Ribetto, professora parecerista de conclusão da graduação à época e atual orientadora no mestrado,

“A maior riqueza do homem é sua incompletude” rouba Rafaela a poesia do menino Manoel para delicadamente iniciar uma escrita sensível que dá a ver experiências formativas que aconteceram entre os livros e as gentes de uma biblioteca de escola pública que acolheu o Subprojeto PIBID do Curso de Pedagogia da FFP-UERJ e as experiências que neste ensaio monográfico se narram.

Continuo da mão do menino Manoel e penso “nesse ponto a monografia de Rafaela é abastada” pois ela, Rafaela e sua escrita “não aguentam ser apenas um sujeito:

- “que abre portas, que puxa válvulas”: por isso ela oferece “O brilho no olhar. O coração que pulsa. A pele que arrepia. A emoção que chega sem avisar” e apresenta a potência da existência de um território composto por livros e gentes. Uma Biblioteca Viva que exige uma aproximação amorosa, registrada em diários que compõem com as próprias escritas uma teia de problematizações do que se passa entre a escola e a universidade... Essa problematização que Rafaela traz não tem nada das grandes iluminações das portas que se abrem, mas tem o gemido da greta que emerge e se forja nos movimentos mínimos e atemporais: se narra no ensaio do habitar esse território ao longo de quase três anos: um trabalho que vai acontecendo nas bordas do território, buscando ultrapassar seus limites.

- “que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde”: Rafaela e sua escrita narram uma processualidade e por isso este ensaio é a sistematização de uma cartografia na qual o imprevisto e a composição de outras temporalidades que compõem o cotidiano dos acontecimentos emerge com força e nos derruba provocando experiência: na Biblioteca Viva não tem apenas o tempo do relógio, dos planejamentos, dos relatórios, das horas-aula, dos recreios... tem também, e como aquilo que pulsa, o tempo do desejo da leitura, da espera a secar a pintura das paredes para poder ficar dentro da sala, do cheiro dos livros na arrumação do espaço, dos múltiplos e diversos poemas da única aluna-poeta que participou de uma atividade. Tem um tempo da processualidade narrado por Rafaela delicadamente quando escreve que a aposta do trabalho é que se possam se produzir efeitos sobre os leitores, afetando e reconfigurando a cognição e a subjetividade, inclusive

⁸ CORRÊA, Rafaela. *Experiências formativas entre universidade e escola básica: a biblioteca como potência na produção de vida na escola*. (Trabalho de conclusão de curso). Rio de Janeiro: UERJ. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação; 2015. Disponível em <http://ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/MONOGRAFIA%20%20Rafaela%20Corr%C3%AAa%20Silva.pdf>

ampliando a escolha de novas práticas não visando prioritariamente à interpretação dos textos e a busca do significado, mas sim promover encontros e conversas.

-“que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc”: pois Rafaela não se conforma com o mesmo, se desloca e nesse deslocamento procura a escrita do novo que a atravessou na experiência como bolsista Pibid e forja, muito mais que imperativos e escritas do mesmo, perguntas: “O que tem a escola básica a nos dizer? Como a inserção no PIBID possibilitou-nos ampliar o grau de abertura à experiência através dessa parceria? Como a formação inventiva de professores pode afirmar a vida? ”e ensaia conceitos como implicação, cartografia, formação inventiva, produção de subjetividade conversando com alguns autores que aparecem não como citações ilustrativas, mas dando corpo e atualizando as suas preocupações de pesquisa.

Então,

Ela, Rafaela e sua escrita “precisam ser outros” pois se atenta para o brilho nos olhos dos alunos: Um brilho-expressão de quem ouviu e ouve que a escola não é um bom lugar para se habitar. Mas também um brilho-movimento que mostra a possibilidade de sair dos lugares de lamento, muito usual na Escola Básica... e também na Universidade.

Ela, Rafaela e sua escrita “pensam renovar o homem usando borboletas”... e o ensaiam nesta monografia, lindamente... (RIBETTO, 2015, apud CORRÊA, 2015)

A leitura desse parecer tocou, e toca a cada dia que leio e releio, o trabalho ensaiado. Na companhia que busquei e continuo a buscar em Manoel, posso sentir o tamanho da grandeza em mim, nos meus gestos mínimos, que provocam em mim pensamentos e deslocamentos. Como uma música que embala minhas escritas, meus diálogos, minhas leituras, minhas linguagens. Na medida em que não basta ser um sujeito “que abre portas, que puxa válvulas”. Ofereço gestos numa pesquisa que apresenta um sentir tão igual na diferença de produzir um ensaio com livros e gentes, gentes e experiências, como me proponho a pensar neste trabalho.

Outro compasso-descompasso-atravesado experienciado...

Neste processo, nos inícios do ano de 2014 traduzindo a implicação e o mergulho nos estudos e na possibilidade de pesquisa, em momentos de engajamentos e aberturas para a experiência, toca à minha porta uma oportunidade de trabalhar com uma criança diagnosticada com autismo, como mediadora escolar⁹. Oportunidade esta que despertou em mim, um desejo, de encontrar-me com sujeitos ditos, chamados e diagnosticados com autismo.

⁹ O mediador escolar é aquele que dá suporte aos alunos com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento na sala de aula do ensino regular. Medeia as relações, entre escola, aluno e professor. O mediador ganha outros nomes em municípios diferentes e ainda não é considerado um cargo com função estabelecida em âmbito legal.

Atenta ao que passa e ao que me toca (LARROSA, 2002), imersa nos conceitos metodológicos e perspectivas da invenção (KASTRUP, 2012), de afirmação da vida, do engajar-se, do abrir-se para a experiência de peito aberto, aceitei em mim este desafio. Assumo como desafio, pois neste momento sinto um estranhamento em lidar com aquilo que considero novo, desconhecido. Desconhecido este que por vezes assusta, paralisa. Mas, não me deixei paralisar.

E assim, me permitir mergulhar neste desafio, encarando-o como experiência, e entendendo-o como um trabalho *menor*. Menor, aqui, não é entendido como adjetivo, tamanho ou antônimo de maior. *Menor* na perspectiva de tornar a si mesmo, a construção, a partir de restos e cacos de uma instância considerada estabelecida. Como narram Deleuze e Guattari (1977) no livro intitulado *Kafka: para uma literatura menor*. Para os autores o menor não adjetiva nem qualifica certas literaturas, mas as condições de qualquer literatura que se chama grande, determinada e/ou estabelecida (DELEUZE; GUATTARI, 1977 apud RIBETTO, 2014). É pela desarticulação da consciência e das práticas coletivas que a “literatura se torna positivamente encarregada do papel político” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27), um papel que de maneira fundamental visa a exprimir “uma outra comunidade potencial, a forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27). É importante aqui ressaltar que o caráter minoritário da literatura de Kafka, exemplifica as condições de uma prática minoritária e revolucionária em toda língua. “Menor” é aquela prática que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos e ideológicos da língua e que aceita o exílio no interior das práticas discursivas majoritárias, formulando-se como estrangeiro na própria língua, gaguejando e deixando emergir o sotaque e o estranhamento de quem fala fora do lugar ou de quem aceita e assume o *não-lugar* como seu deserto, na impossibilidade de uma origem (SCHOLLHAMMER, 2002). Assim, o escritor ou o artista não precisa efetivamente formar ou ser parte de uma minoria, basta “encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.28) para assumir a prática menor. Para Deleuze e Guattari, o “menor” não adjetiva nem qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida) (p. 54, 2002)

Neste sentido, são as práticas *chamadas e assumidas* menores que dão sentido e expressam um *estar juntos* na educação e na relação com o outro. Vejo nos singulares gestos e modos de relacionar-se, um outro sentido dado ao que chamamos de incluir. Um efeito de

ordem “menor” que escapa as grandes normas da dita inclusão que acabam por desviar dos seus princípios.

O convite é singelo e aberto à possibilidade de assumir uma prática menor, que exige gestos que não necessariamente coincidem com as normas denominadas grandes e estabelecidas. Chamo de normas grandes e estabelecidas práticas que se afetam efetivamente por movimentos de ordem hegemônica e que invisibilizam práticas de um cotidiano sensível e ao que acontece no presente.

(...) maior/menor dizem respeito a uma dimensão espacial ou a grandezas de tipo matemático. não se trata disso. maior/menor dizem não de grandezas, mas de formas de ação. o maior está relacionado àquilo que é regulamentado, organizado e, portanto, reconhecido. o menor está relacionado com o desregrado, com os fluxos livres, com a invenção a todo tempo, sem ter de prestar contas. (GALLO, 2014, p. 24)

A menina dos olhos desta escrita está na experiência e no encontro com o outro. “Porque sem o outro não somos nada” (SKLIAR, 2003, p. 29). Práticas ligadas à produção da ética, não necessariamente aos discursos jurídicos e pedagógicos hegemônicos. Como bem indaga o autor Silvio Gallo, “não teremos perdido a sensibilidade, a capacidade de nos estranharmos com tudo aquilo que é cotidiano, comum, ordinário, pequeno, menor, mínimo, na educação?” (p. 26, 2014).

Gestos atencionados à micropolítica cotidiana que me fascina. Micropolítica como um conceito proposto por Guattari e Rolnik (2005). Não é denominada assim por sua ordem de grandeza ou importância, mas pela sua ênfase nos processos, nas relações invisíveis que nos atravessam no cotidiano.

Se minha alma pudesse dar pé, eu não me ensaiaria, me resolveria; mas ela se encontra sempre em aprendizagem e à prova.

Michel Montaigne.¹⁰

A micropolítica dos gestos e encontros na escola. A mediação escolar como trabalho potente em sua dimensão menor.

¹⁰ Michel Eyquem de Montaigne, político, filósofo e escritor francês, considerado como o inventor do ensaio pessoal.

Ao conhecer o Enzo, meu aluno mediado, pude sentir aquilo que nunca havia sentido antes. Eu não sabia ser professora. Eu não estava preparada. Eu não saberia como falar e me aproximar dele. Diagnosticado com autismo, eu somente tinha essa informação. Seu nome e seu diagnóstico. Comecei a me perguntar antes de conhecê-lo.

O que mais ele seria, o que ele gostava, quem era ele? Antes mesmo de me encontrar eu me desencontrei. Desencontro que me preparou para um encontro recheado de a priori acerca do diagnóstico de autismo.

Caderno de Escritas e Deslocamentos,
março, 2014.

Fotografia 1 - um rosto



Fonte: arquivo pessoal, 2014.

Mediar é um caminho de mão dupla, tripla, enfim, múltipla. Mediação¹¹ essa que provoca encontros-desencontros. Troca de aprendizados e quebra de a priori que algo ou alguém estipulou e determinou a cerca de um diagnóstico, uma característica, um modo de ser no mundo. Mediar o processo de aprendizagem no território escolar é como estar no meio. No entre. Na experiência. Aqui, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28). Ela é sempre

¹¹ A “mediação escolar” é uma prática ligada à implementação das políticas de inclusão para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Ainda não conta com bibliografia sólida que ajude a definir seus parâmetros e objetivos norteadores, estamos ajudando a construir esse referencial através da problematização do campo de produção de práticas possíveis.

singular, pois está nas relações que inventamos com o outro, com o aluno *mediado*. E esse outro é sempre um outro. Um desconhecido.

Em 2015, com a entrada no Curso de Especialização em Educação Básica da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, elegi ensaiar no trabalho monográfico¹² de conclusão os traçados e as narrativas da experiência que tocou a minha porta. O encontro da Rafaela com o Enzo, da professora mediadora com o seu aluno também mediador. O desafiador encontro de práticas possíveis de inclusão com a educação regular. Possíveis encontros. O encontro com a chamada educação especial. Os encontros com o silêncio. O silêncio ensurdecedor. O encontro com a inclusão. O encontro com outras formas de pensar inclusão. O encontro com o desmoronamento de sentido da palavra inclusão.¹³ Encontro com o autismo. O encontro com a Sala de Recursos.

Esses encontros, em quantidade e número, sem sequência de acontecimentos, foram e são tecidos nas experiências de trabalho, cursos, palestras, cursos de extensão, conversas e diálogos com profissionais da área educacional na interface com a área de saúde. Percebi fortemente que a perspectiva clínica e que os conceitos concebidos pela medicina invadem os territórios pedagógicos. Questões de peso nas relações estabelecidas entre pessoas, como, por exemplo: os diagnósticos e, inclusive, pré-diagnósticos que minam uma aproximação entre corpos, a medicalização da vida, limitação do comportamento humano, uma fragilização do ser social, uma preocupação com a previsibilidade dos acontecimentos e das reações humanas. Influências que vêm marcando o campo da chamada educação especial, à medida que orienta e determina conhecimentos e possibilidades de desenvolvimento no âmbito das vivências e aprendizado pedagógico. Médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais são todos sujeitos parceiros importantes no tratamento de crianças diagnosticadas, e nesta lista entra o trabalho do professor. A questão que surge e me inquieta é: por que ainda se resume a educação especial tão somente aos estudos clínicos? A educação especial toma corpo no ato de educar, no encontro, no contato e na infinita experiência com o aluno. A convocação e provocação é exatamente essa. Para professores pesquisarem com suas experiências que emergem no campo. Para professores que atuam na educação se destituírem da permissão instituída acerca do tema, se permitindo cartografar, desenhar, possibilitar, visibilizar experiências com seus alunos. A pergunta está em como compor a prática da inclusão

¹² CORRÊA, Rafaela. *Intervenção outra em processos de mediação escolar com crianças diagnosticadas no Transtornos do Espectro Autista*. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

¹³ Este singular encontro se deu no embate das normas faladas e ditas na sociedade com as práticas possíveis nos espaços de convivência, espaços estes considerados: casas, escolas, supermercados, shoppings, enfim, nos caminhos da vida. Embate que provoca pensamentos e outras possibilidades.

escolar? Incluir? *Estar juntos*? (SKLIAR, 2011). Práticas inclusivas ou práticas praticadas? Práticas do *estar juntos*? Apenas *estar juntos*? A pergunta só é problema quando reverbera.

Coloco em questão o verbo incluir. Recorrendo aos sentidos e significados no dicionário,

in·clu·ir |u-í|

(latim includo, -ere, fechar, encerrar, parar, fazer parar)

Verbo transitivo e pronominal

1. Pôr ou estar dentro. = encerrar, inserir.
2. Inserir num ou fazer parte de um grupo.

Verbo transitivo

3. Abranger, compreender, conter.
4. [Figurado] Envolver, implicar.

"Incluir", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013.

Quer dizer que incluo à medida que coloco, ponho, faço a inserção de algo para dentro de alguma coisa, um grupo, uma parte de um todo? Como levar esse termo a uma prática com sujeitos, pessoas que detêm sentidos, capacidades, preferências, vidas e singularidades? Como falar de inclusão escolar como se fôssemos colocar, pôr, conter alguém num contexto educacional? Os significados expressos nos primeiros tópicos do dicionário, são cabíveis em situações que considerem objetos, coisas ou algo desta natureza. Vale lembrar que, mesmo que o dicionário nos dê o significado das palavras, o uso que fazemos dele é a grande jogada. Muito mais que produzir significado, e sim, produzir sentidos. Como nos aconselha Junger (1993), que “as coisas demasiado precisas não reforçam a realidade, senão que atentam contra ela. Daí que se tenha essa impressão: é preciso voltar a olhar bem”. Para voltar a olhar bem, preciso eu de outros modos de tornar a ver, des(ver). Nesta tentativa me vejo aprimorando esse grau de visibilidade e problematização em três verbos que se desenham na definição presente no mesmo dicionário em questão para pensar:

}Compreender..

Compreender-se. Compreender que incluir é mais que atenção à diversidade. É uma atenção à vida, aos processos, ao outro. Um desafio da sociedade como um todo, não somente das pessoas chamadas deficientes. É um *estar juntos*. Construir juntos. Aprender juntos. Bem mais que um atentar-se à diferença do outro como afirmação, e sim como potência. A possibilidade de olhar o outro da forma como ele se apresenta, do modo como a criança, o

jovem ou o adulto se constituem enquanto sujeitos outros, com características próprias. Compreender o outro como outro. O desconhecido como desconhecido. Não se esgotar no sentido comum da palavra “compreensão e raciocínio”. Como diz Derrida. “Atualmente as palavras outro, respeito ao outro, abertura ao outro etc. começam a resultar um pouco enfadonhas. Há algo que se torna mecânico neste uso moralizante da palavra outro” (2001, p.49)

}Envolver..

Envolver-se. Envolver e deixar-se envolver. O aluno neste princípio nos convoca a pensar sobre as relações que ele estabelece com esse território escolar, na maioria das vezes desconhecido e negado nas pautas de uma perspectiva de educação especial, classes especiais, segregação de habilidades e inabilidades. Esconderijos sociais para aquilo que foge do padrão, da norma.

}Implicar..

Implicar-se. Implicação se instaura no ato de mergulhar naquela proposta pensada nos parâmetros de Educação Inclusiva. Implicar-se com aquilo que chamamos de abertura a legitimidade do desconhecido. Das outras formas de aprender, de viver o território educativo. Para ampliar o que chamo de implicação, penso junto com o dispositivo de análise de implicação (LOURAU, 1993). Não basta implicar-se. A experiência de implicação é um processo que compõe a constante análise e (re)análise das práticas. Um desafio para as chamadas “Políticas de Inclusão” pautadas em linhas majoritárias, que consideram grandes feitos e descobertas em sua maioria pelas linhas da ciência médica (da comprovação de dados, resultados e quantitativos) e do plano jurídico (como norma a ser cumprida).

Assim, fui me aproximando cada vez mais dos estudos que permeiam o campo da chamada Educação Especial, as práticas e possibilidades dos chamados processos de inclusão e da vida, a condição e o jeito de ser e estar no mundo de crianças diagnosticadas com autismo. Estudos de vivência. Do ponto de vista do encontro, da clareza e simplicidade na abertura e no contato com crianças diagnosticadas dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Definição assumida pelos órgãos médicos como referente a um grupo de transtornos caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (BRENTANI et al, 2013) e na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5),

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM 5, 2014, p. 73)

Aproximando-me do campo da mediação escolar (CUNHA, 2012), das práticas de profissionais-terapeutas, discursos científicos, descobertas inovadoras e/ou assustadoras sob um olhar clínico e aos estudos pautados no campo da medicina, comecei a estranhar e problematizar as supostas verdades que inundam as salas de aulas de conhecimento puro e unânime sobre o diagnóstico de autismo. Conhecimentos estes que, quando assumidos e categorizados, em muitos casos, inviabilizam a abertura do encontro e das possibilidades com crianças, jovens e adultos diagnosticados com autismo. Conhecimentos que generalizam o desconhecido, que é em sua essência o desconhecido (DERRIDA, 1998). Discursos que armam as mãos e corpos de profissionais da educação que pré-estabelecem os avanços possíveis e impossíveis de um ser humano plural tanto quanto qualquer outro ser pensante, vivente. Trago para o campo da educação a pulga atrás da orelha para problematizar a redução da pessoa diagnosticada com autismo a tão somente déficits na comunicação social e à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Quando decido encontrar-me com Enzo, me coloco disponível ao encontro com Enzo. Não com seu diagnóstico, seu comportamento, seus conceitos que foram pré-estabelecidos por algo ou alguém que determina de um palco clínico. Na medicina e nos parâmetros clínicos, a lógica se estabelece por outras linhas. “A medicina ainda não resulta do encontro do médico com o doente” (MOYSES, 2001, p. 160). Encontrar-me com Enzo me proporcionou ir além da relação clínica comumente estabelecida nos territórios pedagógicos. Não é difícil encontrar a escuta de vozes que solicitam laudo médico para iniciar um trabalho de cunho pedagógico, e sobretudo, humano nas relações entre professor e aluno.

Os aprendizados nestes encontros me deslocaram a pensar sobre o meu mundo, a minha vida. Aprendi a me ouvir. Aprendi a ouvir o outro. Aprendi que há várias formas de se comunicar. Aprendi que devo me posicionar a cada dia, um novo jeito de ensinar aprendendo. Aprendi a aprender a *sensibilidade, dando valor e sentido a ela*. Aprendi e ainda venho aprendendo as variações do que chamamos, com suposta autoridade, de autismo.

As águas deste rio continuaram a rolar e a correnteza foi me guiando para outros horizontes. Amplos. Novos desafios que surgiram e me inundaram de felicidade e desespero. Os meus silêncios que me impulsionam e me fazem escrever e compor.

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 (...)

Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.
 (O apanhador de desperdícios, Manoel de Barros¹⁴)

Um outro compasso-descompasso-atravesado experienciado...

Os contornos da vida foram caminhando e nordeando os passos. A entrada na Educação Básica na esfera pública se concretizou no ano de 2016. Aquela menina mulher vem deixando de ser apenas aluna e torna-se também professora, pois não é de um dia para o outro que simplesmente nos tornamos professores em um processo instantâneo, imediato e finito. A construção aqui ganha seu sentido maior em um processo de formação. Eu e minha formação estávamos em obra. Derrubando paredes, abrindo buracos, algumas portas. A porta que abri estava ali: a *Sala de Recursos Multifuncionais*. Na nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 esses espaços são definidos como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Nesses *entre traçados* jurídicos¹⁵ alguns marcos podem ser inscritos. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e no seu art.4º define o público alvo do AEE como:

¹⁴ Manoel de Barros, poeta brasileiro, um dos principais poetas contemporâneos, um interlocutor desta pesquisa.

¹⁵ Chamo de traçados jurídicos as anotações em papel oficial, os registros legais que inscrevem os direitos e efeitos da educação dos chamados alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, palavra-conceito que irei utilizar ao longo do texto.

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

De acordo com essas informações o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais. E ainda determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento dos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

O primeiro passo, foi meu sorriso. Sorria como quem nunca havia entrado em uma escola pública. Aquela não era apenas uma escola pública, era a que eu escolhi. Desejei entrar por aquele portão não mais como uma expectadora, mas sim como uma pessoa que estaria naquele território para fazer parte daquele coletivo.

Caderno de Escritas e Deslocamentos, fevereiro, 2016.

A Sala de Recursos veio junto com o desejo de pensar os processos de *estar juntos* na escola com um olhar sensível ao encontro com o outro, as possibilidades, ver e escutar aquilo

que geralmente passa despercebido. O desejo enquanto *professora transitante*¹⁶ é cartografar os passos que me transformam como pessoa no dia a dia e na arte do encontrar-me e desencontrar-me na educação. O trabalho com o desconhecido. O trabalho desconhecido. O trabalho que busca ver além dos diagnósticos médicos, dos papéis reducionistas e da quebra das possibilidades no desenvolvimento de crianças e jovens diagnosticados com deficiência.

As portas foram abertas e escavadas por mim para realizar o trabalho no município de Saquarema e no município de Araruama. Durante sete meses do ano de 2016, optei por não trabalhar em Araruama, e decidi permanecer no Município de Saquarema, atuando em Salas de Recursos de duas escolas distintas. Os caminhos de deslocamento para o trabalho foram se tornando dias pesados, excesso de trabalho e pouco tempo destinado aos meus estudos e leituras que tanto me levam a outros mundos. Busquei permanecer em apenas um município, para facilitar e viabilizar a condução ao trabalho e a permanência no Mestrado. Deslocamento este que me levou a produzir muitas reflexões sobre a atuação do profissional especializado na área de educação especial e do desejo em seguir pesquisando, escrevendo com a escola básica, com chão da escola. A escrita como ato de escrever, dialogando com querido Carlos,

Talvez o único sentido, a única razão da escrita seja escrever. Sem ter razões para fazê-lo, nem de antemão nem a *posteriori*. Nem razões maiúsculas nem razões minúsculas. Nem escrever para ser alguém no mundo, nem para o futuro, nem para porvir, nem para a posteridade; nem para assumir uma posição de onde ver o mundo, nem para autorizar que outros tomem essas e outras posições. Nem para avançar na vida, nem para retroceder. Nem para ser melhor ou pior pessoa. (SKLIAR, 2014, p. 101)

Escrever para dialogar comigo e com outros. Balançar os pensamentos que vêm e vão nesta vida. Escrever para dizer aquilo que está em nós ou até mesmo não está. Escrever como ensaísta de outras escritas.

O ensaio não seria um simples ato descritivo ou um juízo moral ao redor de uma questão pontual. Sua essência, se existe, não está ao fato de reduzir a digressão a um conceito mais ou menos articulado, mas justamente, no fato de libertar-se dele, reunindo observações, contradições, vivências e apreciações sempre provisórias, sempre incompletas, sempre fragmentadas, sempre inacabadas. (SKLIAR, 2014, p. 102)

Ensaíar ganha forma nas experiências, vivências de oportunidade e libertação das amarras que prendem as práticas de *estar juntos* na educação. Práticas e definições provisórias

¹⁶ Esta palavra emerge à medida que a pesquisa acontece no campo da implicação de vida da autora que vos escreve e narra esta dissertação. Palavra que ganha sentidos ao longo da dissertação.

e incompletas que abrem caminho para outras formas de pensar educação e encontrar pessoas diagnosticadas com alguma deficiência. O encontro de abertura ao ensaio como escrita se dá à medida que se permite escrever, escutar, ver de outros ângulos talvez nunca testados. O conhecimento prévio acerca do diagnóstico não necessariamente define o *tratamento pedagógico*, que assim irei chamar para problematizar o campo de entrada da medicina nas salas de recursos e nas salas de aula. O encontro em si desnorteia e tira o foco de um tratamento específico para com o outro. Como professores, tratamos o que? A pergunta provocativa se instaura. O que nós professores estamos fazendo? Educando ou Tratando? Estamos produzindo qual prática enquanto professores?

E lá fui eu pensar, pesquisar, escrever, narrar, analisando minha própria experiência. Chegar nas escolas no sentido de presença física, de estar presente naquele território não foi difícil, muito diferente do ato de conversar sobre a educação dos chamados deficientes, que fogem às normas e aos padrões de aprendizagens. Encontrei algumas linhas concretas e duras que fecham conversas, diálogos e que sugerem um certo malabarismo para lidar com aquilo que está dado, perpetuado. Um suposto jogo de conquista, de afirmação de um trabalho ético, estético e político (GUATARRI; ROLNIK, 2005) com a possibilidade do trabalho na diferença no território escolar denominado “regular”. Os caminhos da pesquisa foram se mostrando. A passagem em campos emergentes no decorrer de sete meses, de janeiro a julho de 2016, nas Salas de Recursos da Escola Municipal Edilênio Silva de Souza, localizada no bairro Alvorada e da Escola Municipal Edilson Vignoli Marins, localizada no bairro Rio da Areia, ambas no município de Saquarema me proporcionaram encontros, amizades, sorrisos, aprendizados e alguns questionamentos. A vontade de estudar se aflorou e ainda algumas questões começaram a pesar neste contexto. A exaustão do percurso, os horários das disciplinas no mestrado, o desejo na participação física e constante no grupo de orientação coletiva, os gastos financeiros entre outros acontecimentos.

Assim, em agosto deste mesmo ano de 2016, me deparei com mais uma escolha a ser feita, sair de um conturbado cruzamento e assumir uma posição enquanto pesquisadora que necessita de tempo. Ingrediente este, indispensável, que estava perdido no caminho repetido e exaustivo, excesso de trabalho e desconfortos que atravessam a vida. Era tempo de escrita e eu não escrevia. Era tempo de leitura e eu não lia. Era tempo de mergulho e eu não mergulhava. Todos os verbos no tempo “passado” hoje foram substituídos e a palavra *não* resolveu evaporar. Pois bem, é um novo começo pelo meio do caminho, percurso que foi sendo desenhado à medida que fui vivendo e experimentando, e as possibilidades que emergiram. A escolha do território de trabalho assumiu assim um novo contorno. Um

contorno que determinava de fato as linhas desta análise-pesquisa-escrita e ainda a permanência no mestrado. No contexto daquele momento, cabia uma posição frente aos desafios de trabalhar e estudar. Cabia tomar uma decisão. E assim foi. Neste mesmo mês, saí do município de Saquarema, onde desempenhava um trabalho em duas Salas de Recursos e assumi na Escola Municipal João Vasconcellos, localizada no bairro Outeiro, no município de Araruama, também atuando em Sala de Recursos.

Os questionamentos, as cartografias, as experiências se dão neste meado de gentes, relações e desafios que rechearam o meio do caminho, com realidades distintas, territórios habitados por diferentes pensamentos acerca da Educação Especial. Campos de experiências e de encontros, que são territórios de cartografias para narrar e ensaiar processos de *estar juntos* (SKLIAR, 2014) na escola. Foram territórios de aprendizado e reflexão de um cotidiano praticado, vigente em lei e vivido em experiências. Experiências que ganham corpo na atenção às gestualidades do percurso de trabalho e as possibilidades na atuação nas Salas de Recursos. Gestos narrados em “Um outro compasso-descompasso-atravesado experienciado”, um dos momentos desta dissertação.

É neste emaranhado de fios e teias, de encontros, de territórios outros que este ensaio de dissertação se cria processualmente: tecendo e ensaiando os encontros em vários espaços, em várias escolas, em diferentes Salas de Recursos Multifuncionais, entre diferentes pessoas. Por que? Porque assim demanda a vida que se tece no presente: em nove meses fui aprovada no mestrado, passei em concursos públicos para trabalhar como professora – em diferentes municípios- entrei e sai de alguns espaços... espero, ainda, outras entradas. Tessitura de uma dissertação no meio da vida. À medida que vou fazendo escolhas, conto os efeitos delas e os encontros no campo da chamada Educação Especial. Essas andanças me ajudaram a olhar-me no espelho e ver em mim um trânsito contínuo. Uma expressão. Uma *professora transitante* pelos caminhos de resistência da vida.¹⁷

Respiros...

Eu não tenho enredo, sou inopinadamente fragmentária.

¹⁷ Entre os caminhos da vida e do percurso formativo na universidade pública, esta dissertação-implicação é um efeito e uma prática escrita de resistência e luta pelo que chamamos de público em nosso país, movimentos por uma educação de qualidade e, sobretudo, pública. Este desmonte vivenciado, em especial, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por todos estudantes em nível de graduação e pós graduação, professores e todos os funcionários envolvidos nesta luta, não pode e não vai nos engolir. Não nos deixemos enfraquecer, desistir de nossas lutas macropolíticas e micropolíticas diárias. A UERJ resiste. À medida em que escrevemos estamos resistindo, lutando, mantendo a Universidade viva. A UERJ não está fechada. A UERJ NÃO ESTÁ NORMAL. Mas estamos aqui, escrevendo, produzindo e resistindo.

Sou aos poucos. Minha história é viver.

Clarice Lispector.

2 DESEJO, VONTADE, SENTIDOS E EFEITOS – TRAÇADOS DE MEIO

2.1 O desejo que deseja esta pesquisa (...)

A escrita desta dissertação propõe pensar três teias que se entrecruzam no decorrer deste modo ensaístico de pesquisar e narrar nos *compassos-descompassos-atravesados*: a aprendizagem mediada por encontros, a escuta como território de pensamento e o percurso de trabalho como dispositivo de ignição.

Teias que compõem as relações de efeito nos territórios possíveis de escutar, ver, sentir e pesquisar com o outro. O desejar no desejo de encontrar. Conversar com os encontros emergentes em um processo de trânsito contínuo da vida. Emaranhado de acontecimentos nos movimentos pessoais e profissionais da professora que aqui escreve, conta, narra, ensaia. Os desejos se traduzem em palavras que conversam entre si e desenham um modo outro de pesquisar e um outro linguajar nesta escrita. Como um ensaísta.

Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência. (LARROSA, 2003, p.108)

Proponho destrinchar os verbos-expressão que cito abaixo e que funcionam como pistas de pesquisa.

Transitar

Cartografar

Ensaiar

Um narrar-compor o processo de tessitura dos encontros entre uma *professora transitante* nos *entres* do que chamei de “compassos-descompassos-atravesados” atentos a afetação da vida.

O Encontro com o outro, nomeado Nickolas.

O Encontro disparador com o desconhecido e a imprevisibilidade de pessoas chamadas autistas, diagnosticadas dentro do Transtorno do Espectro Autista na Sala Regular.

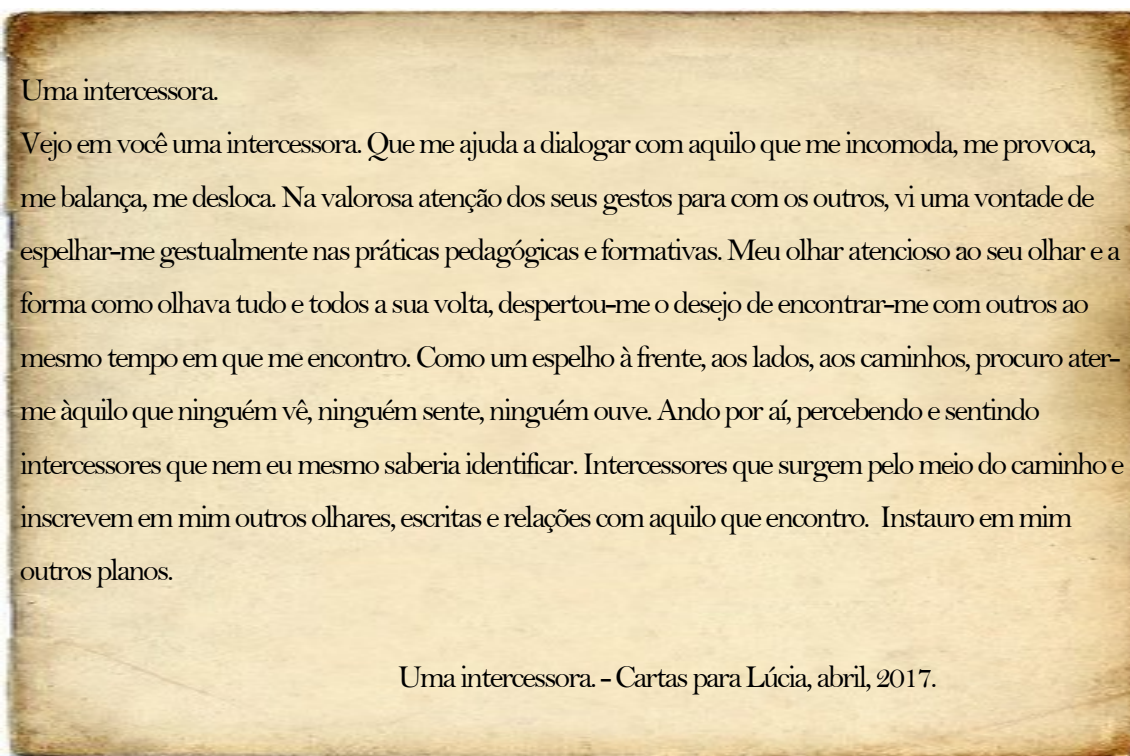
O Encontro e a produção dos gestos mínimos (SKLIAR, 2012) e comumente invisíveis na Sala de Recursos Multifuncionais.

Aqui considerados como *intercessores*, pensando junto com Deleuze que, em uma entrevista de 1985, comenta sobre sua parceria com Guattari:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. (1992, p. 156)

Esses compassos-descompassos-atravesados experienciados são como *intercessores*, numa intenção de pensar um modo outro de pesquisar e tecer encontros. Aqui, encontros são entendidos como aquilo que move, provoca estranhamentos e problematizações que efetivam possibilidades, produções, criações, torções para pensar e agir outras gestualidades. Por meio dos *intercessores* o pesquisador pode modificar um modo de agir, pensar, traçando uma nova imagem de pensamento e, assim, instaurar um novo plano (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Quadro 3 – Uma intercessora



A título de esclarecimento esta escrita não é linear, nem tampouco sequencial. Ela é atemporal. Instantânea e momentânea ao interesse e sedução de leitura. Estão interligadas como teias moveis que se permitem deixar afetar e tocar aquilo que permitir. Um ensaio que dá a ver os processos de inclusão (possíveis) no território escolar e nos caminhos do cotidiano vivido, que a partir deste estudo chamarei junto com Carlos, de *estar juntos* na educação, nem

a partir de um, nem a partir de outro, ou seja, evitando a identificação de sujeitos e centrando-se no que existe, no que existe entre os sujeitos –; senão “pensar absolutamente e sem reservas a partir do *com*” (MOLINA, 2008, p. 56):

Por isso, estar juntos não tem sentido em si mesmo, senão implicaria sentir e pensar o que acontece entre nós; estar juntos não tem valor moral por si; estar juntos inclui desde a amorosidade para alguém até a raiva, porém talvez não a indiferença; estar juntos fala de um limite (é uma relação entre dois corpos), não de uma fusão ou uma assimilação (de um corpo em outro corpo); estar juntos não provém de uma determinação de uma relação jurídica obrigada, mas da potencialidade e da singularidade de uma paixão ética; estar juntos refere mais ao político que à política; estar juntos supõe simultaneamente hospitalidade e hostilidade; estar juntos impede ou suspende ou vai além da ideia de tolerância. (SKLIAR, 2011, p. 33)

Estar juntos – como exercício de estranhamento, como aposta numa convivência que é propícia a um território de tensão, mas, também, à possibilidade da respiração - *estar juntos* naquilo que se passa, nas relações, no encontro, na conversa entre nós, como Clarice:

Como eles admiravam estarem juntos! Até que tudo se transformou em não. Tudo se transformou em não quando eles quiseram essa mesma alegria deles. Então a grande dança dos erros. O cerimonial das palavras desacertadas. Ele procurava e não via, ela não via que ele não vira, ela que estava ali, no entanto. No entanto ele, que estava ali. Tudo errou, e havia a grande poeira das ruas, e quanto mais erravam, com mais aspereza queriam, sem um sorriso (LISPECTOR, 1999, p. 14).

A aposta está em atender à produção do encontro – descrito habitualmente no discurso jurídico como suporte para os processos de inclusão- como um espaço, antes de tudo, de produção de encontros e de invenção da vida escolar e nas relações entre *Professora transitante* e alunos, perpassada pelas “instituições¹⁸” que constituem a escola, a vida.

Para isso, nossa aposta é dar a ver o que acontece como experiência nesses encontros a partir de uma escrita atenta muito mais aos pequenos gestos do que às grandes façanhas pedagógicas. Ao refletir sobre as ideias de Oliveira (2012), cada invenção, cada escrita e cada discurso acontece sob efeitos das condições de produção e constituição da história, cabendo ao inventor, ao escritor e ao falante, reconstituir a linguagem em cada evento discursivo particular. “A língua não está pronta, acabada. Ela é fruto de um trabalho histórico, sempre em movimento, sempre se constituindo” (OLIVEIRA, 2012, p. 6). Os movimentos e os deslocamentos vividos no *entre–tempos* e *entre–momentos* (DELEUZE, 2002) ensaiam uma cartografia em gestos, escritas e ensaios outros numa perspectiva da invenção e, de acordo

¹⁸ Para a Análise Institucional, o conceito de instituição difere do de organização ou estabelecimento. Instituição é o espaço onde as relações de produção estão instituídas de maneira aparentemente natural e eterna e não onde o jurídico se manifesta.

com Geraldini, “o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete” (2010, p. 81). Invenção de mundos já ditos que ressurgem na possibilidade de renovação e narrativas de outras vozes, outros modos, outras cartografias. Para Foucault, “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (2004, p. 26). As relações, os processos, os encontros, os gestos.

A partir da pesquisa, me proponho a inventar e contar –com outros- um outro *estar juntos*, outros modos de cartografar a chamada *inclusão*, entendendo, junto com Kastrup, que:

Inventar vem do latim *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos. Tal etimologia indica o sentido do termo, tal como ele é particularmente utilizado no campo da psicologia cognitiva. A invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, como um puzzle. A invenção se dá no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo, a partir dela, bifurcações e diferenciações. O resultado é necessariamente imprevisível (2012, p. 141)

Neste emaranhado, carregada pelo forte frescor trazido pelos sentidos dados a invenção por Kastrup (2012), penso na potência de escrever, reescrever, inventar e reinventar outros modos de pensar minha presença na educação. Uma espécie de marca que carrego por onde passo, pelos encontros no meio do caminho e pelo que assumo e chamo de práticas de *estar juntos* na educação aliada a Skliar (2009). Trata-se de um deslocamento do uso de uma palavra, famosa *inclusão*. Um deslocamento de sentido e efeito ao que aqui chamamos de *estar juntos* e assumimos como possibilidade.

O desejo de pesquisa e de sua escrita traz consigo uma composição ética, estética e política, uma afirmação da vida, a ética é o reconhecer e afirmar a diferença, a estética faz referência ao processo permanente de criação da existência e a política afirma os compromissos e os riscos de práticas implicadas (GUATTARI; ROLNIK, 2005). No que se refere à educação especial afirmo a diferença, afirmo as possibilidades no processo de criação de vivências divergentes e assumo compromissos e práticas que implicam em ecoar, dar a ver outros modos de sentir a vida (escolar), despertando atenção aos efeitos de sentar, conversar, problematizar e sentir os movimentos que passam na experiência que não está dada, *a priori*. Uma escrita-expressão na perspectiva micropolítica.

Assim, esta pesquisa se desenvolve no plano das micropolíticas, ou seja, na *perspectiva das turbulências* (DEUSDARÁ; ROCHA, 2012, p. 379). É a produção do desejo,

acontecimento, realidade, promovida pela arte dos encontros. Encontro nas palavras de Orlandi, sobre a influência de Deleuze,

É pensado como conexão complexa, uma conexão que comporta linhas heterogêneas. Conforme o que se passa na multiplicidade das linhas, o próprio encontro varia: é marcado como extensivo, quando as diferenças empíricas são dadas a afecções e percepções que o pensamento representa por meio de categorias sobrepostas; mas ele pode ser marcado como encontro intensivo, quando “fluxos de intensidades” passam pelas linhas. Experimentados como vibrações de “corpos sem órgãos”, esses fluxos abrem afectos e perceptos, isto é, outros modos de sentir e perceber, e disparam no próprio pensar um “pensamento por demais intenso” lançado num “trabalho rizomático” em meio a “percepção de coisas, de desejos”, em meio a “percepções moleculares”, “micro-fenômenos”, “microoperações” um “mundo de velocidades e de lentidões sem forma, sem sujeito, sem rosto”, mobilizado pelo “zigzague de uma linha” ou pela “correia do chicote de um homem em fúria” (2014, p. 10)

Pesquisar, aqui, é pensado como ato de aproximar-se, implicar-se, abrir-se. Se lançar ao escuro daquilo que acreditamos encontrar e se deixar emaranhar pelas mazelas, surpresas, experiências e encontros impossíveis de narrar, possíveis de cartografar. Lançar-se na experiência do novo, do desconhecido, do inesperado, do inatingível.

Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de um nombre. Este outro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido. (MÉLICH, 2005, p. 25)

Esse ensaio escreve sobre os outros em nós e como os outros marcam e tocam nossa vida, sendo apenas outros desconhecidos sem alterar-lhes esse status. O que vem neste ensaio a seguir não é conhecer o desconhecido a partir de uma ciência técnica (SKLIAR, 2011). A questão é começar e continuar a conversar entre desconhecidos.

Em cada curva uma vontade

Em cada reta uma ilusão

Se eu queria uma resposta

Só encontro interrogação

(Titãs, a estrada)

Caderno de Escritas e Deslocamentos, agosto, 2016.

Refletir sobre as práticas conhecidas e desconhecidas que produzem estranhamento e outros encontros possíveis. Encontros com outros. Outros momentos. Outras pessoas. Outras relações. Esses encontros nos constituem enquanto seres humanos e é na interação com o

outro, seja ele um ser humano, um livro, um abraço, uma relação, um beijo, um sorriso, que vamos construindo e desenhando nossas histórias, nossas vidas. A aposta do encontro com aquilo que não sentimos, que não sabemos, que não conhecemos.

(...)
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 (...)
 (Manoel de Barros)

A experiência acontece em nós, nos transformando, então, em território de passagem (p. 7), deixa marcas que podem ser sentidas, visibilizadas ou não ao longo deste processo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 4)

A implicação – como conceito – dialoga com a experiência à medida que nos convida a vivenciar, abrir-se para ela, pois estamos implicados com aquilo que pesquisamos e investigamos. Não há uma separação necessária entre o que sou e o que pesquiso, estamos implicados, emaranhados pelos desejos e questionamentos internos que dialogam com os processos de pesquisa.

A noção de implicação é forjada no campo da Análise Institucional, buscando confrontar-se ao cientificismo objetivista e neutro que postula a possibilidade de separação e distanciamento entre pesquisador e objeto. Ao contrário dessa neutralidade, a Análise Institucional afirma que sempre estamos implicados naquilo em que intervimos. A análise de implicação nos permite incluir os efeitos

analisadores dos processos de intervenção, analisando a posição do pesquisador nas relações sociais e na trama institucional. A implicação é um “nó de relações” (LOURAU, 2004, p. 190).

E assim, vamos além, chamando atenção para a “análise das implicações (...) ela não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo momento, inclusive no momento da própria intervenção.” (Ibidem, p. 36). Desperta em nós o mergulho naquilo que nos toca, que nos passa, passou ou volta a passar, nos move, nos tira do lugar e nos prova que pesquisamos ou buscamos investigar aquilo que nos instiga, nos implica. Estamos implicados com aquilo que nos move na vida e emerge a partir do plano da experiência, o que não necessariamente tem regras a seguir, é um movimento atencional, concentrado na localização de pistas do processo em curso. Tomar a vida como experiência, a partir das relações. Afetar-se para afetar. Implicar-se e pesquisar por contágio, pelo toque, pelo olhar, pelas aproximações que ora acontecem, ora não. Desse modo, ao tomar a análise de implicações como um dispositivo para problematizar as próprias práticas sugiro pensar no caráter político de toda e qualquer intervenção. Se colocarmos em xeque os lugares instituídos de saberes e poderes que ocupamos, estamos afirmando uma implicação política, dentre tantas outras implicações que nos atravessam e forçam o pensamento.

Como pista, uma aposta na pesquisa-intervenção, como conceito, segundo Barros “a pesquisa-intervenção, ou apenas a intervenção, como procedimento de aproximação com o campo, mostra-nos que ambos - pesquisador e pesquisado, ou seja, sujeito e objeto do conhecimento - se constituem no mesmo momento, no mesmo processo”. (1994, p. 309)

E ainda uma pesquisa que aponte, também, uma outra política de narratividade, entendida como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão, do que se passa, do que acontece. (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 151).

Política na qual a produção de cartas, a escrita de outras escritas e fotografias se componham como possível e, principalmente, como me proponho a nomear, o Caderno de Escritas e Deslocamentos, ferramenta importante na cartografia dos processos. Escrever, tocar-se, deslocar-se. O diário utilizado como recurso processual capaz de auxiliar na autoformação, de “re-olhar sobre si mesmo no ato de andar, fazer, estar, ser.” (BARBOSA, 2010, p. 13). Para Lourau (2004a), o diário de pesquisa seria a narrativa do pesquisador em seu contexto histórico-social, um pesquisador implicado "com" e "na" pesquisa, e que reflete "sobre" e "com" sua atividade de diarista. Ferramenta importante e muito cara para o cartógrafo, pois ele analisa o acontecimento *acontecete*, os fatos que se apresentam e se

colocam, não necessariamente estáticos, e, sobretudo vai além das análises existenciais, acompanha um campo de forças dinâmico e de risco. Ele não busca respostas prontas, resultados acabados, se encontra em constituição e aproximação do mundo de si e dos outros. O diário desenha esses movimentos e vai além da ordem cronológica dos acontecimentos. Ele constitui, acompanha e faz emergir aquilo que toca, que move. Sem pensar nas respostas, objetivos e/ou resultados. O diário desenha o processo. O que é não se pode pegar, tocar, apenas sentir. Como o tempo. A escrita do diário é o movimento de pensar e escrever, pensar e sentir, pensar e tornar público o pensamento. É “mapear o mundo com as intensidades do mundo” (JÓDAR, GÓMEZ, 2002, p. 38). É ensaiar e cartografar. “(...) encontrar, escrever, ler, escrever, escrever, ler, encontrar (...) ler devagar, com profundidade, com intensidade, portas abertas e olhos e dedos delicados”. (NIETZSCHE, 2004, apud. LARROSA, 2003, p.23)

Inspirada em Michael de Certeau (1994), penso o ensaiar como possibilidade de fazer, um modo de dizer. Um modo outro, maneira outra de fazer-escrever-compor pesquisa em educação. *“Um saber-dizer como saber-fazer que não produz verdades, mas efeitos. Efeitos de desamparo, de incompreensão e de inspiração e outros efeitos que não se podem enunciar antes que se produzam”* (RIBETTO, 2009, p. 21). Ao ensaiar arriscamos encontrar e construir outros caminhos, modos e possibilidades quando estamos disponíveis a mergulhar. Experimentando, deixando-se afetar a si e os outros. Nas palavras de Larrosa (2003),

O ensaio (...) seria uma figura de caminho sinuoso, um caminho que se adapta aos acidentes do terreno. O caminho linear, retilíneo é o caminho daquele que sabe previamente aonde vai, e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que para realizá-la tenha que passar por cima de montanhas e rios. O método tem a forma de uma estrada ou via férrea que ignora a terra. Ao contrário, o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes do terreno. Às vezes, o ensaio é também uma figura de desvio, de rodeio, de divagação ou de extravagância. Por isso, seu traçado se adapta ao humor do caminhante, à sua curiosidade, ao seu deixar-se levar pelo que lhe vem ao encontro. O ensaio é, também, sem dúvida, uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha. (p. 112)

Com o ensaio e a cartografia não se busca estabelecer um caminho linear para confirmar um fim (KASTRUP, 2009), busca, sim, investigar o processo de produção de conhecimento. É nesse sentido que a cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2005) indica ser uma postura ou uma disponibilidade compatível com o objetivo de investigar e acompanhar a experiência de intervenção com os encontros e ensaios a que estamos abertos, dispostos e sensíveis a realizar. Em Rolnik (1989), busco palavras para pensar a posição de cartógrafo e o que ele leva para o encontro, o que ele carrega consigo é “um critério, um

princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações - este, cada cartógrafo vai definindo e redefinindo para si, constantemente (...) Sua relação vai se constituindo pelo “grau de intimidade que cada um se permite, a cada momento, com o caráter de finito ilimitado que o desejo imprime na condição humana *desejante* e seus medos”. (Rolnik, p.3).

*Carregamos pela vida afora
os cheiros dos encontros raros,
dos acontecimentos,
da nossa primeira casa,
do quintal, se houve quintal,
da mãe na cozinha,
dos sonhos quando acordamos.
Se houvesse uma caixa
para guardá-los, seriam
nosso tesouro.
E então, em dias de saudade,
abriríamos nossa caixa
e mergulharíamos
como num túnel do tempo.*

In Cinco Sentidos e Outros, ed. Lê

(Caderno de escritas e deslocamentos, setembro, 2016)

Convoco para uma pesquisa e uma escrita outra, que não se resuma aos discursos médico-pedagógicos e jurídicos, com atenção ao trabalho intimamente ligado a abertura de outros modos de ver, sentir e conviver com aquele que vem de um lugar onde a ausência os define. Tentar contar desde outro lugar, desde a relação de alteridade que reverbera em gestos “O brilho no olhar. O coração que pulsa. A pele que arrepia. A emoção que chega sem avisar” (CORRÊA, 2016, p. 38) e que podem ser expressão desse *estar juntos* na educação.

As pistas me ajudam a delinear um desenho em palavras, o risco em transitar, cartografar e ensaiar processos possíveis com o encontro com Nickolas e os movimentos que me modificam e transformam; o encontro e a experiência de conviver com pessoas diagnosticadas com Transtorno Espectro Autista, rascunhando em Enzo e outros, seus efeitos em mim; e o encontro com a Sala de Recursos atencionados aos gestos mínimos e aprendizados percorridos até aqui.

Essa é a proposta. O mínimo que se inscreve no dia a dia.

Pois é, apostar no mínimo. (RIBETTO, 2016). É apostar nas miudezas do(s) encontro(s). Debruçar-se sobre a vida. Uma vida com fascínio. (MACHADO; ALMEIDA, 2016).

Quero compor encontros, narrando os compassos-descompassos-atravesados em minha vida como aposta minimalista. Como aquilo que me transforma e dá a ver o que me toca cotidianamente nas práticas pedagógicas. Penso com as autoras, “aquele que sente fascínio por uma vida e pelas palavras se rende e se entrega” (MACHADO, ALMEIDA, 2016, p.79). Sinto-me fascinada, e faço desse fascínio, combustível para continuar a pesquisar as práticas e os encontros.

Debruçando-me sobre a vida, crio, narro e sigo componho essa dissertação.

respiros...

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que tal ou tal sujeito vivo atravessa e que tais objetos vividos medem: vida imanente levando os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Esta vida indefinida ela mesma não tem momentos, por mais próximos que eles sejam uns dos outros, mas somente entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio onde se vê o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata.

(Deleuze, 2002, p.14)

3 TENSÃO, PRÁTICA, RASTREIO E RELAÇÃO – TRAÇADOS DE ENCONTROS

3.1 Um compasso-descompasso-atravesado experienciado

Neste momento, ensaio um narrar-compor de um compasso-descompasso-atravesado experienciado: O Encontro com o outro, *nomeado* Nickolas. O estranhamento em meu olhar, meus gestos, pensamentos, marcados em meu próprio corpo.

3.1.1 Os olhos como espelhos de si

*Quando me vi, estava ali
Com medo de algo que não sabia dizer.
Com ansiedade de sair daquele lugar que
eu mesma me coloquei.
Repleta da dificuldade de lidar com o outro e o desconhecido tudo diferente
ao que
um dia eu sonhara conviver.
(Caderno de Escritas e Deslocamentos, Setembro, 2016)*

Contar aquilo que se passa entre os momentos da vida é um risco. São momentos de transição, transposição de valores, atitudes e modos de ver, ser e sentir que tanto definem o que somos no mundo e o que fazemos de nós. Resolvo assumir esse risco quando elejo contar, escrever e ensaiar um encontro com a deficiência instaurada em quem vos narra escrevendo. Me arrisco na medida em que escrevo aquilo que disparou em mim, um outro modo de ver o outro. O outro que ganha sentido como desconhecido e numa tentativa de lhe atribuir exatamente este sentido, sigo tentando e narrando essa possibilidade.

O encontro com Nickolas, conhecido, marcado e nomeado por seu diagnóstico nas palavras de familiares como *pessoa com deficiência - portador de Retardo Mental e*

*Epilepsia*¹⁹ povoou em mim uma devastação de muros que impediam um olhar outro, das cordas que amarravam meus pensamentos e das gaiolas que me impediam de voar por outros territórios. Essas palavras, até aquele momento, eram estranhas ao meu vocabulário e o convívio era quase que nulo. Nulo de saber, de interesse e aproximação. Palavras conhecidas, mas que se tornaram estranhas. Um processo de estranhamento intranquilo e incômodo naquela situação. Um olhar carregado de saber e não saber. Lágrimas que corriam meu rosto prevendo um futuro incerto, uma inabilidade desconhecida até então. Foi à flor da pele. Mexeu com meu corpo, meu sentir, meu temer. Uma espécie de não saber inquietante. Aquele choro desesperador. Minha visão ficou nublada.

Pelos meus olhos via em Nickolas o resumo daquilo que não podia aceitar em mim. O preconceito. Os *a priores*. A tamanha dificuldade em lidar com o desconhecido. E a, também, tamanha facilidade em tornar tudo conhecido aos olhos de quem vê. Torná-lo conhecido transmitia-me uma certeza do amanhã. Certeza inválida nos caminhos da vida. Certeza que passou a habitar meus dias cada vez mais como incerta.

para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e suas diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. E se o buscamos, o desejamos e o necessitamos é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele – fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova de nossa universalidade, para que encarne, também ele, nosso olhar, para que em suas palavras ressoe nossa voz e nossa linguagem, encobrando assim, nesta espécie de fria ligação interativa da universalidade, nossa miséria, nossa soberba, nossa arbitrariedade, nossa mortalidade e finitude. (PLACER, 2001, p. 88)

Algumas questões foram disparando quebras. Como poderia conviver com esse desconhecido? Como deixar de nomeá-lo como “deficiente portador de retardo mental e epilepsia”? Parar de nomeá-lo também seria parar de vê-lo dessa forma? Precisaria de outros olhos? Olhos que naquele momento julguei impossíveis de adquirir. Como se assim fosse possível adquirir outros olhos. Então, entristeci.

Esse movimento de entristecer não é natural, nem tampouco simples. Tornar esse fato visível é torna-me visível àquilo que não controlo. Não domino. Não comando. Apenas

¹⁹ Neste momento uso a expressão *pessoa com deficiência - portador de Retardo Mental e Epilepsia* para expressar o tamanho do peso no olhar e resistência na convivência com a deficiência, naquele contexto, por parte da família do Nickolas, impregnado também nos meus olhos. Olhos meus que exalavam um olhar digno de pena, da solidão, da falta, de uma incapacidade tamanha. Um discurso de ausências. Um vazio discurso. *Um discurso-vazio*. Resumindo uma vida tomada por um futuro estagnado e ausente. Um presente sem futuro, sem expectativas. Como poderia roubar esse fardo carregado por Nickolas?

encontro. Encontro que parte da perspectiva de estranhamento. Não necessariamente aquilo encarado como estranho. Estranhamento aqui pensado como aquilo que pode escapar, produzir dobras, abalar os emaranhados de sentidos possíveis. O que se leva para um encontro? Como prever uma exposição ao não vivido? O nunca experimentado? O *não-tocado*? O *não-pensável*? Será para sempre *não*, até que se quebre essa barreira. Barreira que ele me guiou a quebrar.

Quem é Nickolas? É essa uma pergunta que me pergunta?

Vou sair de si

Para sair-te de ti

Para entrar-te em mim

Para pensar-te em ti

Para encontrar-te em nós..

Caderno de Escritas e Deslocamentos, outubro, 2016.

O mal-estar estava instalado em mim. Uma espécie de incômodo. Perturbação. Talvez sejam essas as palavras. O Nickolas foi ganhando potência para me encontrar. E esse encontro transbordou-se. Como um copo de água que não para de pingar. Com águas duras e tensas que jamais imaginei que estariam guardadas por aqui, gotas que refletiam a minha prática e o jeito de estar no mundo. Vale lembrar que esse acontecimento se deu antes da minha entrada na graduação em Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores, UERJ. Neste momento, não estava ali pensando desde alguns dispositivos conceituais. Estava ali, entregue... Como diz Larrosa, “o pensamento é um modo da sensibilidade e da paixão em relação aquilo que comove a alma e a deixa perplexa [pois] nessa relação sensível e apaixonada com aquilo que faz pensar, o pensamento é também uma aprendizagem” (2000, p.127). Meus pensamentos como aprendizagem. Como disparo daquilo que começou a me mover, tocar.

Aquela deficiência estava alojada onde eu não sabia. Não imaginava e não queria pensar. Em meu corpo. Nos gestos. No meu olhar, meu toque. No meu pensar. No meu pouco saber. Na pouca aproximação com o desconhecido. Um desconhecido que desestrutura, que desarma o jogo. Eu parti nesse jogo. Entrei para conhecer o desconhecido e torna-lhe conhecido. Comecei a pesquisar, buscar sobre o tema, o diagnóstico, literatura médica, possibilidades de tratamentos, remédios e alternativas que lhe cabiam como chamada *pessoa com deficiência portador de Retardo Mental e Epilepsia*.

Nestas pesquisas fui fazendo a transição de nomenclatura utilizada para esse tipo de diagnóstico sob a minha ótica. Agora, assim chamava, *pessoa deficiente intelectual de grau severo e com epilepsia*²⁰. Essa transição foi uma primeira abertura e aproximação de um movimento de quebra de barreira do preconceito que ali estava estabelecido em mim. Um movimento pautado no interesse em gaguejar possibilidades outras para ele e tanto para meu olhar contaminado com muitos medos e *a priores*. *A priores* que não nos abandonam facilmente, estão afixados, impregnados em nós. Alguns pesadelos que assustavam minha aproximação foram renunciados, redirecionados a um caminho que eu não acreditava nem tampouco suspeitava. O envolvimento foi ganhando força e potência nas idas e vindas de afastar-me e aproximar-se dele. Uma pergunta que ecoava em mim e direcionou muitas de minhas inquietudes e descobertas sobre eu mesma.

- Porque aquele menino de 14 anos não estava na escola?

Pergunta que me tirou do chão. Um gesto próprio da relação de alteridade. Uma produção de alteridade em nós. Da relação que ali estava se estabelecendo entre eu e ele e outras coisas, gentes e influências. Pergunta que me conduziu a forçar o pensamento pelo discurso legal e os direitos legitimados do chamado público alvo da educação especial. Ele era um. Um dos alunos que deveria estar na escola. As práticas de inclusão deveriam ser suas companheiras diárias. As atividades adaptadas deveriam ser constantes na sua vida escolar. Me sentia presa a um discurso dominante. Presa em amarras de uma tal inclusão que é falada e refalada nos contextos escolares, universitários e congressistas. Como um nó atado de forma angustiante. A angustia me despertava para um lugar que eu ainda não sabia aonde. Um olhar de *des-olhar*. Até este momento eu ainda não havia olhado sequer para ele. Para o olhar dele. Nem ao menos escutado a voz. Nem observado seus gestos.

Meus olhos estavam abertos, mas inconscientemente fechados. Eu não via.

Não enxergava para além do que estava a um passo da minha frente.

Minha atenção era voltada para seu corpo que me parecia estranho.

Medidas estranhas. Movimentos incomuns. Eu só conseguia ver esses moldes.

Precisei me despir. Tirar a máscara de um olhar sujo entranhado em mim.

Caderno de Escritas e Deslocamentos, setembro, 2016.

²⁰Nomenclatura assumida por mim no entre estudos e leituras, forma pela qual me dirigia a ele nos espaços de diálogos em sociedade.

Como se meus olhos e ouvidos estivessem congelados e direcionados a um outro ponto que não era ele. Eu não estava ali com ele. Era como se estivesse na posição contrária. De costas. Alguma coisa ainda me era faltante. Não estava satisfeita nem tampouco convencida com o modo como enfrentara essa situação. Resolvi trocar de posição. Virei-me de frente. Na procura de uma relação de um olhar mais frontal.

Sentei ao seu lado, ele estava ali, olhei, era o Nickolas. Um menino alto, de pés grandes, teimoso, que não gosta de tomar banho, adora relógio, senta de pernas cruzadas, toca violão, ama música, assiste *dvd*, acorda tarde, vive cantando, se irrita às vezes, se espelha em muitas coisas que falo e gosta da minha atenção. Pela primeira vez eu estava falando dele. Eu estava pensando nele. O Nickolas. Fui olhar para tudo aquilo que antes que havia deixado escapar, como areia nas mãos.

Me vi na frente de um Nickolas outro. Um outro Nickolas que não havia visto. Com histórias. Com vontade. Com implicâncias. Com medos. Com sorrisos.

Como é por dentro outra pessoa
 Como é por dentro outra pessoa
 Quem é que o saberá sonhar?
 A alma de outrem é outro universo
 Como que não há comunicação possível,
 Com que não há verdadeiro entendimento.
 Nada sabemos da alma
 Senão da nossa;
 As dos outros são olhares,
 São gestos, são palavras,
 Com a suposição de qualquer semelhança
 No fundo.

Fernando Pessoa.

Então, resolvi olhar para os gestos. Resolvi tecer, capturar momentaneamente uma linguagem. Olhar-te nos olhos. Ver além das amarradas hegemônicas, globalizadas e dominantes dos discursos em sociedade. Sentar, conversar, conviver, olhar. Me via pensando sobre o olhar. Naquele momento precisei debruçar-me sobre isso. Com o querido Skliar, pude inquietar-me vibrando, suas palavras me chamavam à conversa. Quando escreve sobre “educar la mirada” (2009), atenta para o olhar, essa sensibilidade humana que exerce tamanha marca nas relações que estabelecemos. Os efeitos do olhar de quem olha e para onde direciona este olhar.

Sabemos que há miradas que ven borrosamente, que manchan y miradas asesinas, que matan. Por eso insisto tanto em trabajar sobre las miradas que posibilitan, que acompañan, que ayudan, que donan un tiempo y um espacio al otro. Miradas, em síntesis que por un lado no permiten la existencia de otro y miradas que abrenhes a posibilidad. Demás está decir que hay miradas que impiden, que estorban, que prohíben, que niegan, que hielan...

(...)

“Educar la mirada” también es um ejercicio de repensar y reelaborar cómo miramos a quien miramos. Y aqui deberíamos, quizá, volver sobre ciertos abordajes moralistas y moralizantes de la imagen: se insiste demasiado em hablar sobre la imagen, sobre si una imagen es correcta o incorrecta, buena o mala, si hay limites em lo que se da a ver, cuando em realidade lo que deberíamos pensar es en una relación estética. (SKLIAR, 2009, p.2)

Desdobrando-me desse ato, comecei e pensar sobre o que diz respeito à convivência. Perguntar sobre convivência foi se tornando uma questão importante em minha mente. Uma convivência que pressupõe a existência de perturbação, incômodo nas relações entre um, dois ou mais. O que eu ali estava fazendo?

O termo “convivência” obriga-nos a um primeiro ato de distinção: trata-se daquilo que se distingue entre diferentes seres e que provoca, diante de tudo, contrariedade, receio, desconforto, perturbação. Se não houvesse estranhamento, a pergunta pela convivência nem sequer nasceria, porque conviver é, essencialmente, estar em meio a inquietude, permanecer na turbulência, tensionar-se entre diferença, revelar alteridades, não poder dissimular desconfortos. (SKLIAR, 2014, p. 35)

Estava sendo tocada. Estava sendo afetada por um efeito de abertura a uma linguagem de gestos. Um desarranjo nos *a priores* existentes em mim. Uma inquietude revestida em serenidade. Uma tal serenidade turbulenta que revela alteridades, aquilo que produzimos no encontro com o outro. É no encontro que elas, as alteridades, se apresentam. Uma alteridade revestida em corpo. Um corpo que fala, conversa, comunica, grita. Um corpo-linguagem que geralmente não é considerado linguagem. O mesmo corpo, a mesma linguagem que se anuncia como sujeitos disparadores nas relações com o mundo. Não se pode negar que “efetivamente, existem corpos e linguagens dos quais se fala e corpos e linguagens que falam, que tomam a palavra, que se arrogam a virtude de dizer” (SKLIAR, 2014, p.38). Algo aconteceu e, ali, via o corpo de Nickolas falando. Pude ver também uma linguagem rebuscada, incômoda, que disparava em mim uma outra Rafaela. Comecei a reescrever essa história. A relação. Nossa relação. Meu olhar. Meus gestos. Possíveis linguagens. Na tentativa, como pensa Foucault, de escrever para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Busco nesta escrita a transformação do meu saber, inclusive duvidar, questionar, para produzir outros saberes em mim.

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2002, p.11)

Como narra Galeano, fazendo uma analogia, eu comecei a pegar fogo. Pegou na pele. Manchou. Incendiou de um jeito que me tomou. A invasão vem de todos os lados. E também nos deixando invadir por *a priores*, não se engane, não é humanamente possível se despir por completo de todos eles e essa não é a intenção. O que podemos é voltar a olhar, com atenção. Torná-los um problema. Colocar em questão. Como nos convida a pensar Pérez de Lara, “Estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo” (2001, p. 198). Este distanciamento emerge de relações construídas nos espaços de formação que atravessam a vida. Não nos é interessante “nos aproximar dele para ver seu rosto, escutar sua voz e ver-nos em seu olhar” (CORRÊA, 2016, p. 38). As relações que produzimos no contemporâneo cada vez mais afastam desses singelos gestos. Só nos seria,

(...) possível perceber, escutar e adivinha o outro, abrindo nossos sentidos e fazendo pensar a nosso próprio coração sobre a perturbação que em nós produz sua possível presença. Isto é, refletindo sobre a ilusão de normalidade que nos impede de conhecer-nos, refletindo sobre o fato de que se olhamos para fora, onde o outro não está porque está em mim, nunca o conheceremos”. (PÉREZ DE LARA, 2001, p. 198)

Ando pensando que não sei muitas coisas. Quero encontrar em casa praça um novo sorriso. Um outro choro. Um outro sabor. Um outro cheiro. Quero experimentar as possibilidades do sentir.

Caderno de Escritas e Deslocamentos, outubro, 2016.

Respiros...

Como narrar encontros outros, escritas outras sem pensar em Clarice? Que com sua literatura entranha no mais íntimo da natureza humana. Pelas suas palavras, volto a me olhar, me vejo a pensar. “Eu

reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa? Uma coisa sim que eu sei é que eu não sou meu nome. Meu nome pertence aos que me chamam. (LISPECTOR, 1999).

Caderno de Escritas e Deslocamentos, novembro, 2016.

3.1.2 Um, dois, três Nickolas, outros Nickolas

Essas palavras que nomeiam as fotografias não são de autoria própria, os ângulos das fotografias, sim. Aqui, assumo uma não neutralidade em minha prática fotográfica. Até porque, será que a fotografia pode não dizer, ou se dizer neutra? Essas imagens fotográficas foram selecionadas por um olhar que sugere uma reflexão. A fotografia, aos olhos de quem tem o poder do *click* da câmera, pode ser livre ou direcionada, se compondo por uma prévia seleção, ou até mesmo uma seleção posterior. As fotografias que circulam nesta escrita se entrelaçam nesses dois pontos de organização e planejamento. São tiradas de forma intencional, mas sem foco, direção, e são selecionadas, analisadas posteriormente pelo olhar de quem as problematiza. As fotografias são utilizadas como dispositivos deste processo de escrita, pesquisa e problematização buscando dar potência ao próprio ato de ver, olhar, registrar. Nesses diferentes ângulos, trato aquilo que é dito como intratável como definitivamente possível de estabelecer relação. Relação esta que proponho contando os Nickolas que venho conhecendo ao longo dos anos. Quero nas fotografias as coisas invisíveis enxergar, para fazer delas um problema. Uma potência. Uma possibilidade. Uma vida.

Hoje o mar faz onda feito criança
No balanço calmo a gente descansa
Nessas horas dorme longe a lembrança
De ser feliz

Quando a tarde toma a gente nos braços
Sopra um vento que dissolve o cansaço
E é o avesso do esforço que eu faço
Pra ser feliz

O que vai ficar na fotografia
São os laços invisíveis que havia

As cores, figuras, motivos
O sol passando sobre os amigos
Histórias, bebidas, sorrisos
E afeto em frente ao mar.

Quando as sombras vão ficando compridas
Enchendo a casa de silêncio e preguiça
Nessas horas é que Deus deixa pistas
Pra eu ser feliz

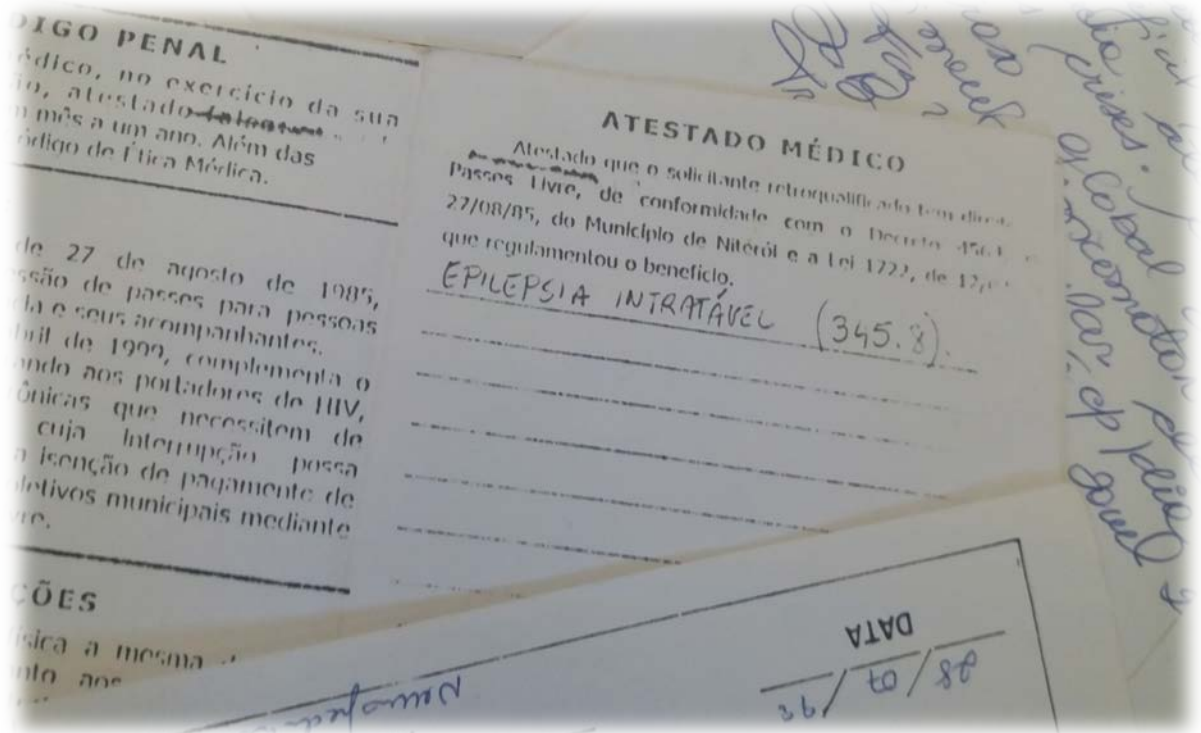
E quando o dia não passar de um retrato
Colorindo de saudade o meu quarto
Só aí vou ter certeza de fato
Que eu fui feliz

O que vai ficar na fotografia
São os laços invisíveis que havia

As cores, figuras, motivos
O sol passando sobre os amigos
Histórias, bebidas, sorrisos
E afeto em frente ao mar.

Fotografia
(Leoni/Leo Jaime)

Fotografia 2 – Intratável



Nota: Em 07 de novembro de 2016

Fonte: A autora, 2016.

Como lidar com algo intratável? Essa palavra carrega em si um significado? Ou seria um efeito? Um efeito que marca. Marca vidas. Marca relações. Como relacionar-me com aquilo que é considerado por algo ou alguém, de antemão, intratável?

Flexionando a palavra, temos o termo *indenominado* pela língua portuguesa como um prefixo indicativo de negação, com sequência da palavra tratável, que ganha sentido:

1. Que se pode tratar.
2. Que é de trato agradável.
3. Lhano; afável.

In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013.

Em síntese, ao usar essa expressão digo e dou efeito a ela de algo intratável, que não se pode tratar, que não é de trato agradável, que não é afável. Para esclarecer, podemos usar outros sinônimos de afável, que são amável, gentil, delicado. Ou seja, não é amável, não é gentil e não é delicado. O significado em si aqui não é foco. E sim, o efeito que essa expressão ganha na relação vida-mundo-sociedade. O uso dessa expressão causa um certo efeito variante em cada mente ouvinte. Efeitos que se materializam no olhar, no toque, na

aproximação, no afastamento, no gesto e no comportamento das pessoas. Quando partimos desse pressuposto conseguimos ver o quanto podemos invisibilizar relações, apenas com o uso de certas expressões que encarnam um prévio afastamento e impossibilidade de tratamento. Aqui, a palavra tratamento ganha sentido no que diz respeito às relações humanas, ao relacionar-se com outro e não em seu sentido clínico usual comum entre os médicos. Em algum momento da vida de Nickolas Ihe foi atribuída essa expressão, que marca, que suja, que afeta.

E de que efeitos estamos falando?²¹

Do efeito que Ihe é atribuído. Um efeito que afasta. O efeito que surge na experiência singular de leitura dessa expressão. Um efeito que marca. O efeito do som dessas letras em consoância. Um efeito que assusta. Ando por aí, vendo outros Nickolas que não se resumem a essa expressão. Ando por aí problematizando com outras pessoas essa expressão. Por isso venho inventando outras formas *depensar* essa relação. Uma forma nada usual de *intratar* essa expressão. Escrever.

Estás alicaído, estás dudando,
no te alcanzan las pruebas ni las preces,
cada Dónde te ofusca, y cada Cuándo

Recorres el confort, las estrecheces
que quedaron atrás y es razonable
que reclames la vida que mereces,

las ventanas en paz, el techo estable.
Pero yo, te confieso, prefería
(¿cómo querés hermano, que te hable?)

cuando tu vieja angustia estaba al día
con la angustia del mundo, cuando todos
éramos parte en tu melancolía.


Sé qué polvos trajeron estos lodos
pero saberlo no es la mejor suerte.
Inventaré quién sos. De todos modos,

inventarte es mi forma de creerte.

Mejor te invento
(Mario Benedetti)

²¹ Pergunta feita pela orientadora Anelice Ribetto, em orientação coletiva.

Fotografia 3– Existência Legal


 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 REGISTRO CIVIL

Cartório de Paz do 1º Distrito do Município de Niterói - RJ
 CARTÓRIO DA 4ª ZONA JUDICIÁRIA DE NITERÓI - RJ
 Oficial Responsável: ALCY CRUZ MARINS
 Auxiliar: SÔNIA VITÓRIA M. PINTO
 nº: 4079 •• Auxiliar: KELLY ABREU DA CUNHA

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

CERTIFICO que às folhas 483 •• do livro nº AA-8 •• do Registro de Nascimento foi
 feito hoje, o assento de Nickolas Silva de Matos ••

nascid o aos cinco •• de julho •• de mil novecentos e
noventa e cinco, 05/07/95 às 14 •• horas e 30 •• minutos
 em Casa de Saúde N. Srã. das Neves - neste Estado ••

do sexo masculino ••


filh o de Odir de Matos Junior ••
 natural do Estado do Rio de Janeiro ••
 e de Dona Shirley de Aguiar Silva de Matos ••
 natural do Estado do Rio de Janeiro ••

São avós paternos Odir Alfradique Dias ••
 e Dona Maria Auxiliadora de Matos Dias ••
 e avós maternos Floriano da Silva ••
 e Dona Janice de Aguiar Silva ••

Foi declarante o pai, em 02/08/1.995 ••
 e serviram de testemunhas Dispensadas nos Termos do Provimento nº 97/84, e da
 Declaração dos Nascidos Vivos nº 16698298 ••

Observações: ••

O referido é verdade e dou fé. ••
Niterói, 15 de setembro •• de 19 98 ••


 OFICIAL

RECONHECER FIRMA
 CARTÓRIO LIBOTTE
 Rua do Conselheiro, 174/176
 NITERÓI - RJ

CORREGEDORIA GERAL DA JUSTIÇA RJ
 SELO DE FISCALIZAÇÃO
 Nº ABP 97081

TRIBUNA DE 1ª Inst. do RJ
 Registro Civil

CARTÓRIO RJ NITERÓI

Nota: Em 1 de outubro de 2016, arquivo pessoal.
 Fonte: A autora, 2016.

A Certidão de nascimento é um documento cujo conteúdo é extraído do assento de nascimento lavrado em um livro, aos cuidados de um cartório de Registro Civil.

O ato de assento do nascimento de uma pessoa corresponde à numeração da mesma, que será feito no livro próprio de registro civil de nascimento (nascidos vivos).

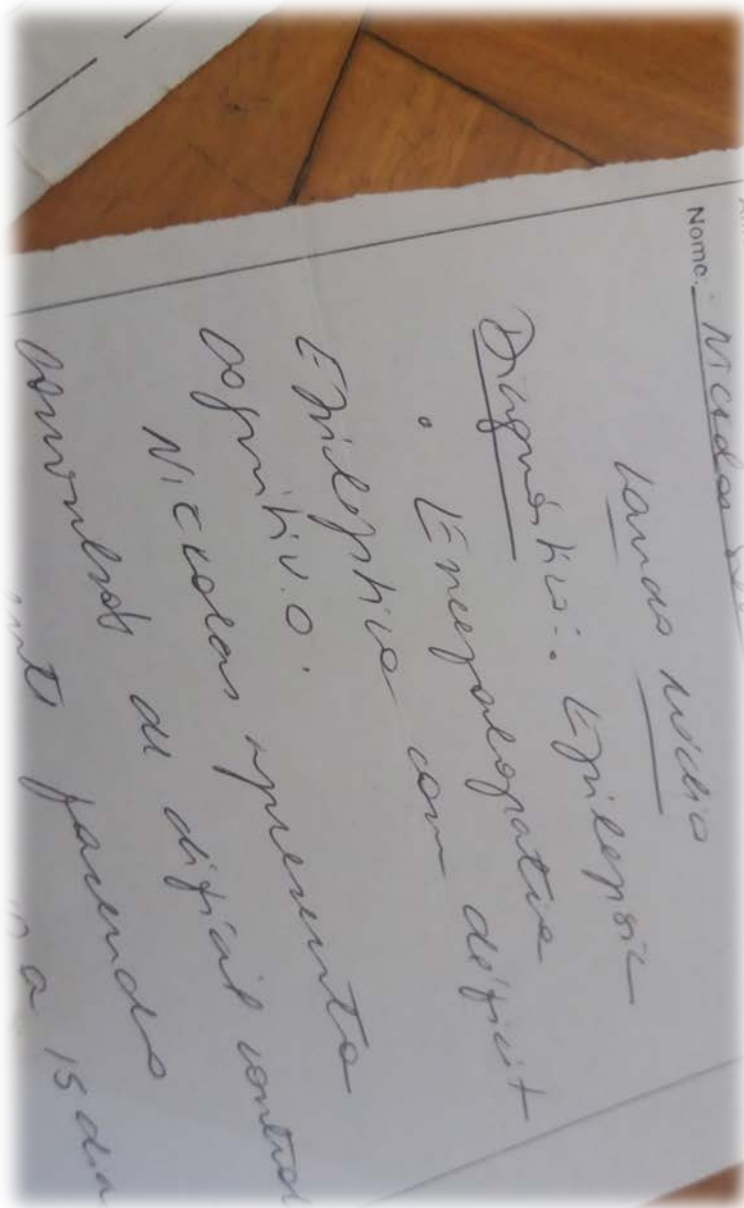
O assento da certidão de nascimento é realizado apenas uma vez, quando ocorre o nascimento da pessoa. É este registro de nascimento que dará visibilidade ao nascimento com vida de determinada pessoa, conferindo-lhe existência legal para exercer a atividade cidadã, no qual também lhe serão atribuídas obrigações, e também adquirindo direitos. Uma certidão de nascimento pode ser emitida no Brasil em dois formatos: em breve relato, que traz os dados principais inscritos no livro de assentamento ou em inteiro teor, que reproduz o assento de nascimento em sua integralidade, palavra por palavra.

O peso dessa fotografia se expressa no teor de importância que ela carrega. A certidão de nascimento carrega em si, uma marca. Marca esta que não te define nem tampouco assume o risco de nomear precocemente os chamados deficientes. Pela existência legal, pelo próprio trâmite da lei do nosso país, o indivíduo nasce e segue nos caminhos de identificação, que lhe concedem obrigações e também direitos. Pela certidão, por esse documento, tão presente, marcante e determinante na vida de todos nós, Nickolas se constitui como Nickolas Silva de Matos, cidadão. Nesta fotografia não vejo a precoce marca que difere, segrega. Apenas um Nickolas como um Gabriel, uma Mariana, uma Priscila, um Ricardo.

E aonde chegamos?

A marca do nome. O que há antes do nome? Me pego a pensar. E volto a provocar. Antes de um diagnóstico médico, o que o definia? Seu nome, suas características, um Nickolas sem marcas identitárias redutoras.

Fotografia 4– Déficit Cognitivo



Nota: Fonte: A autora, 2016.

Fonte: A autora, 2016.

São diversas as terminologias referentes à categoria da deficiência mental, as quais podem ser utilizadas como sinônimos: deficiência mental, déficit cognitivo, déficit intelectual, deficiência intelectual e retardo mental. Todas elas apontam uma falta, uma incompletude, uma falha. Palavras como essas preencheram os papéis que diziam supostamente sobre ele, Nickolas. Epilepsia com déficit cognitivo. Destaco essas quatro palavras que compõem a fotografia apresentada na lateral que de certa forma me cutucaram. Algumas questões se apresentam: o que há nessas palavras? O que elas provocam? Falam de quem? Comecei a pensar. Certezas e verdades não são o meu forte nem a minha pretensão. Tudo que me parecia

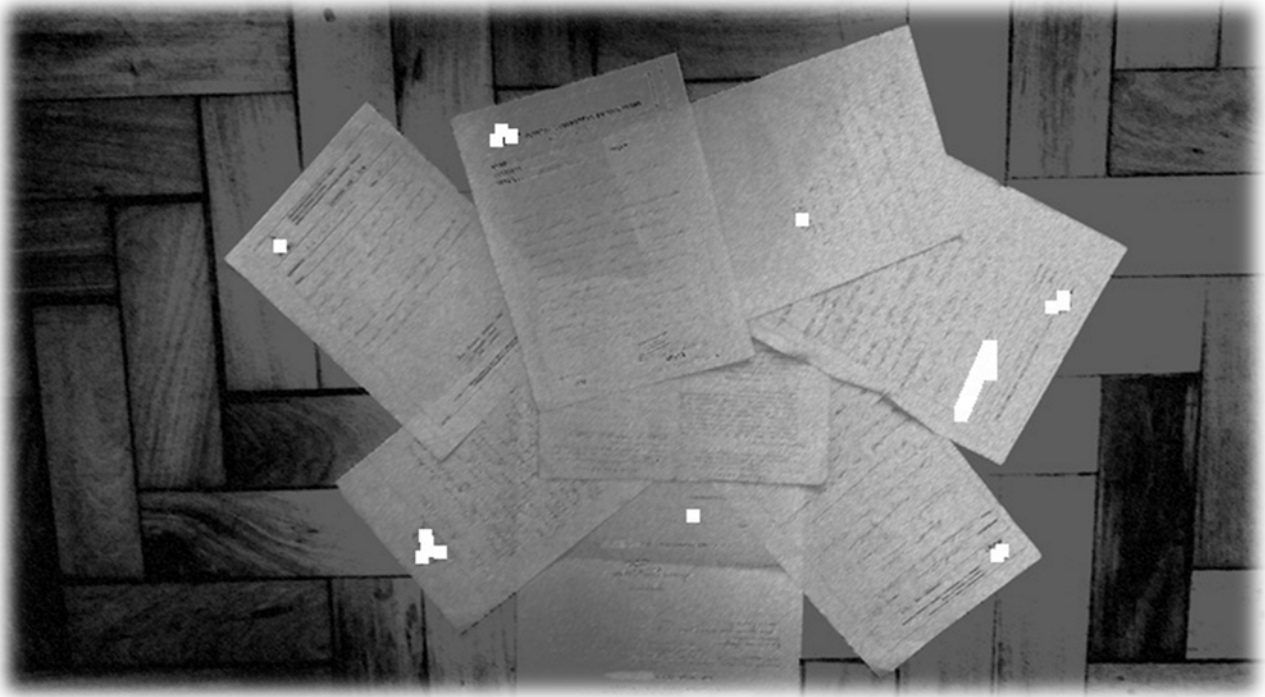
unânime e único não me era interessante. Essas palavras falavam de um Nickolas, não aquele mesmo Nickolas que eu encontrara pelo caminho. Não via, ali, aquele Nickolas que me disponibilizei a ver, tocar, conhecer, e ainda me propus a estar junto no encontro. Um outro.

Eram palavras que não me diziam como lidar. Palavras que não me eram suficientes para conviver com ele. Palavras que não me ajudavam a encontrar-me. Palavras que me faziam perder a invenção. A surpresa. Palavras cheias de vazios que não me diziam nada sobre aquele menino na minha frente. Palavras que cegam a possibilidade. Palavras que resumem uma ausência, o déficit. Palavras que necessitam de cuidado, muita atenção com os usos que fazemos, pois sugerem alguém que geralmente não é a mesma pessoa que encontramos.

Los nombres que atribuimos a otros nunca se dirigen a los otros. Los damos, pero no se los damos. No los ofrecemos: los instalamos como signos debidos en una realidad indebida. Son nombres que nonbran a los demás pero que no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse quietos, a permanecer inertes. Ningún nombre ha cambiado radicalmente una relación. Son términos para usar entre pares y para volver a separar, una y otra vez, a los supuestos impares. (SKLIAR, 2016, p. 18)

Como nomear? É possível nomear? E de que tipo de nomeação estamos falando? Costumamos atribuir nomes, os oferecemos, mas geralmente não conversamos entre nós, sobre o sentido que produz em nossas vidas. É possível não nomear?

Fotografia 5 – Rastros



Nota: Em 07 de novembro de 2016.
Fonte: A autora, 2016.

Vejo papel

Vejo caneta

Vejo nome

Vejo médico

Vejo paciente

Vejo diagnóstico

Vejo choro

Vejo mãos

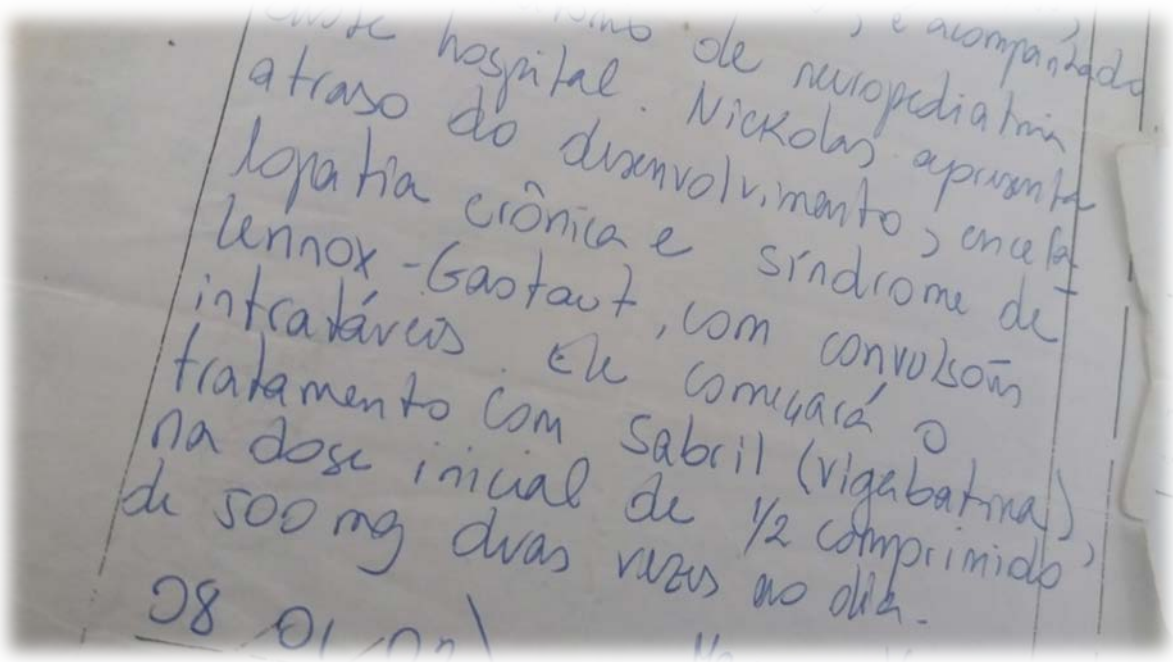
Vejo corpos

Vejo rastros de uma verdade

Vejo rastros de uma mentira que me interessa

Nickolas não é tão somente o que dizem sobre ele.

Fotografia 6 – Lennox Gastaut



Nota: Em 10 de novembro de 2016.

Fonte: A autora, 2016.

Outra faceta de um menino.

Menino Nickolas.

Depois de alguns anos se descobre uma síndrome. Isso nos ajuda?

A síndrome de Lennox-Gastaut (SLG) é a mais comum das *encefalopatias epiléticas intratáveis da infância*, corresponde a 5% das epilepsias infantis, e caracteriza-se por retardo mental progressivo em 80% dos casos, crises de múltiplos tipos. O conhecimento sobre a incidência da SLG é precário e o diagnóstico exato nem sempre é fácil. Geralmente se manifesta entre 1 e 8 anos de idade, com pico entre 1 e 3 anos de idade, podendo persistir até a idade adulta. Acomete, preferencialmente, o gênero masculino.²²E agora, neste momento, mais um nome entra na vida de Nickolas e dos que o cercam. Características de um Nickolas, sob os olhos de um consenso, de alguém, de “alguém”. Uma síndrome entre várias que se tem no mundo. Características. Uma definição. Uma síndrome a mais.

²² Esse momento do texto foi propositalmente escrito em termos oriundos da medicina para dinamizar e explicar do ponto de vista clínico e científico da síndrome nomeada Lennox Gastaut.

Quadro 4 – Diagnóstico definido

Diagnóstico Definido.

Em minhas perguntas, descobri. Ao falar sobre o Nickolas sempre falava sem jeito, sem certeza, sem diagnóstico. As palavras eram repetidas e resumidas “ele tem epilepsia e retardo mental”. Geralmente essa resposta vinha seguida de outra pergunta: “Tá, mas o que é isso exatamente?” Foi uma pergunta que ouvi e que me marcou de forma inesperada, da boca de uma professora ainda na faculdade. O dia em que eu descobri com as minhas pequenas perguntas curiosas que fazia à mãe do Nickolas, que ele era portador de uma síndrome, não soube nem o que sentir. A vontade era grande de te contar que para aquilo tudo havia uma explicação médica. Neurológica. Científica. Logo você, que sempre conversara comigo sobre minhas angústias. Meus medos inclusive de um não saber lidar com Nickolas. Será que meu medo era não saber lidar com Nickolas ou seu diagnóstico? Ou seu corpo? Com o tempo fui vendo que realmente não sabia lidar com isso. Isso que chamo de epilepsia, retardo mental, síndrome de Lennox Gastaut, eu definitivamente não sabia lidar. Era difícil. Complicado. Médico demais. Nos dias seguintes eu não conseguia parar de pensar nas vezes em que queria verdadeiramente saber qual era seu diagnóstico definido, para falar com mais clareza e certeza o que lhe era ausente, insuficiente aos olhos de outros. E quanto eu estava enganada. Saber apenas tecnicamente sobre “sua” síndrome definida não me ajudou. Não me ajudara a lidar melhor com o diagnóstico mascarado por mim mesma com o Nickolas que se apresentara na minha frente. Me pego às vezes pensando em como nos enganamos. E como saber sobre tudo que há no mundo não nos interessa. Procurei saber mais sobre o menino Nickolas e não apenas sobre mais uma síndrome existente no mundo.

Diagnóstico Definido - Cartas para Lúcia, setembro, 2016.

Saber seu diagnóstico definido não me modificou. Não me mudou. Não me ajudou. Não me tocou, como eu, assim esperava. Continuava a ver um Nickolas que não se resume a uma síndrome. Para mim, era apenas um nome que escondia, todas as outras coisas.

Um Nickolas que gosta de conversar (...)

- Rafaela, eu vou tomar banho.
- Estou assistindo o DVD do Luan Santana.
- Meu microfone quebrou, meu pai vai comprar outro.
- Você vai voltar?
- Minha vó está dormindo no quarto dela.
- Cadê sua mãe, Rafaela.
- Eu vou para a missa, tocar violão na igreja e você?
- Minha mãe saiu com meu pai.

Que quer atenção (...)

Aumenta o som.
 Bate o pé.
 Faz massagem.
 Arrota.

Que tem vontades (...)

- Não vou tomar banho agora, eu vou jantar.
- Pra fora, mimi e totó!
- Quero suco de maracujá.
- Não desliga meu DVD.

Essas coisas, não estavam nas características consideradas *sindrômicas*.

Respiros..

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
 E cofre não se guarda coisa alguma.
 Em cofre perde-se a coisa de vista.
 Guardar uma coisa é olha-la, fita-la, mirá-la por
 Admira-la, isto é, ilumina-la ou ser por ela iluminado.

*Antonio Cícero*²³

²³ Antonio Cícero Correia Lima' compositor, poeta, crítico literário, filósofo e escritor brasileiro, um interlocutor deste texto.

3.2 Outro compasso-descompasso-atravesado experienciado

Neste momento, ensaio um narrar-compor de outro compasso-descompasso-atravesado experienciado: O encontro disparador com o desconhecido e a imprevisibilidade de pessoas diagnosticadas dentro do Transtorno do Espectro Autista na Sala Regular. Buscando dar a ver problematizações, transformações e movimentos no encontro com Enzo, uma criança diagnosticada com autismo.

3.2.1 A escuta como território de pensamento.

Quando me coloco disponível a encontrar-me com aquilo que desconheço tenho em mãos a sensibilidade, a invenção. Se desconheço, me permito, como um movimento de libertação dos a priori que aprisionam. Ao usar a própria sensibilidade vejo caminhos e desenho algumas pistas que deem possibilidades de arriscar-me, lançar-me aos encontros, imersos em espaços de determinações e definições, que aqui necessariamente não me interessam. Um risco. Um movimento de invenção, uma sensibilidade que me ajuda a pensar na escuta como pista de intervenção para se pensar o encontro com crianças diagnosticadas com autismo.

Este outro compasso-descompasso-atravesado experienciado conta a experiência de encontro com uma criança diagnosticada com autismo, desenvolvendo o papel de mediadora escolar. Nessa experiência com o desconhecido, me encontrava imersa em questões que me ajudavam a pensar e problematizar a redução da pessoa diagnosticada com autismo a tão somente déficits na comunicação social e à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Um encontro com Enzo e não com seu diagnóstico, seu comportamento, seus conceitos que foram pré-estabelecidos por algo ou alguém que o “define” e determina.

Eu e Enzo. Um encontro entre desconhecidos.

Não é de hoje que esse diagnóstico de autismo possui um teor desconhecido e pautado em suposições. Pensando nisso, vejo esse movimento de escutar, ter atenção ao outro, ao encontro com o outro, cada vez mais necessário.

Para tal, proponho, revermos juntos, um pouco de sua história.

Algumas primeiras publicações sobre o autismo²⁴ se deram na década de 1940, com o psiquiatra Leo Kanner, em Baltimore, nos EUA, e com o pediatra Hans Asperger, em Viena, na Áustria, que independentemente, relataram de maneira sistemática suas suposições teóricas sobre casos que acompanhavam dessa síndrome até então desconhecida (BOSA, 2002). Outro marco sobre esse estudo ocorreu na década de 1970, quando a psiquiatra inglesa Lorna Wing traduziu do idioma alemão para o idioma inglês os trabalhos de Asperger, e propôs a noção de espectro do autismo e do que ficou conhecido como “Tríade de Wing” – déficits específicos do sujeito autista em três áreas: imaginação, socialização e comunicação.

Com sua demanda, o crescente corpo de estudos sobre o autismo influenciou sua colocação no DSM²⁵-3, em 1980, quando o autismo foi pela primeira vez reconhecido e colocado numa nova classe de transtornos, que hoje é chamada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Antes disso, a CID²⁶-8 e a CID-9 classificavam o autismo, respectivamente, como uma forma de esquizofrenia e como psicose infantil. Atualmente, a DSM-4 e a CID-10 integraram suas definições e estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento das três áreas principais anteriormente mencionadas (KLIN, 2006; BOSA, 2002). Vale esclarecer que o DSM, vigora com força em âmbito internacional e mundial e o CID em âmbito nacional e brasileiro.

A nova edição, o DSM-5, trouxe uma nova estrutura de sintomas, e a tríade de sintomas que modela déficits de comunicação separadamente de prejuízos sociais do DSM-4, foi substituído por um modelo de dois domínios composto por um déficit de comunicação social e um segundo relativo a comportamentos/interesses restritos e repetitivos. Além disso, o critério de atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem expressiva foi eliminado do DSM-5, uma vez que pesquisas mostraram que esta característica não é universal, nem específica de indivíduos com esse diagnóstico.

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) referem-se a um grupo de transtornos caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (BRENTANI et al., 2013). Os TEA apresentam uma ampla gama de severidade e prejuízos, sendo frequentemente a causa de deficiência grave, influenciando a saúde pública. Há uma grande

²⁴ Atualmente, a nomenclatura que pode ser utilizada para o autismo é transtorno global do desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) porém, utilizarei também o termo "autismo" nesta escrita.

²⁵ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

²⁶ Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde.

heterogeneidade na apresentação do TEA, tanto com relação à configuração e severidade dos sintomas comportamentais (GESCHWIND, 2009).

Esse transtorno recebe o nome de “espectro” do autismo pois cada criança apresenta sintomas que diferem em intensidade, variando em graus, de leve a grave, em seus diferentes níveis do desenvolvimento. Apesar de estar dentro de um “mesmo” diagnóstico, cada pessoa irá se desenvolver e apresentar características e comportamentos diversos, segundo um determinado tipo de consideração diagnóstica. Detalhe que reforça ainda mais, a necessidade da disponibilidade ao encontro com a pessoa. Esquecer-se do diagnóstico não é uma tarefa fácil, mas tentar não cair nas armadilhas de um olhar que mancha (SKLIAR, 2015), um olhar que impossibilita e suja o outro, pode ser um caminho, uma possibilidade. Esse olhar que controla, que define quem são e como são os outros não deve e não pode ser uma prática comum. Olhares como esses, mancham, matam. Em seus pensamentos, Nietzsche diz que há homens que mancham com seu olhar. Pois bem, concordo, no mundo não temos pessoas manchadas, temos olhos que sujaram. Assim que o olhar se monta, se turva, fica nublado, já acontece uma morte.

O educador precisa ver com um olhar de igualdade, porque igualdade? (SKLIAR, 2014). Porque o educador é necessariamente um igualador em primeiro lugar. Ele precisa estar à frente de um grupo e considerar a todos iguais, não idênticos, não equivalentes, mas no sentido de qualquer um e cada um. O educador igualador é aquele que não mancha nem mata com o seu olhar, pois parte do princípio que se ensina a qualquer um e que se encontra com os outros, como um encontro com qualquer um. Esse ponto de igualdade e seu significado não pode ser colocado como uma promessa. (SKLIAR, 2014).

Em meu primeiro trabalho com uma criança diagnosticada com autismo, pude sentir emergirem coisas que não constavam em manuais, livros, artigos e ou revistas que falassem sobre o tema do autismo. Parti do princípio de igualdade, de encontrar-me com qualquer um. E assim, em seguida, com novos trabalhos, encontrando-me com outras pessoas diagnosticadas com autismo, fui desenvolvendo um jeito particular e coletivo de aproximação, ao mesmo tempo. Como propõe o querido Carlos, “dar as boas vindas, cumprimentar, acompanhar, permitir, ser paciente, possibilitar, deixar, ceder, dar, olhar, ler, brincar, habilitar, atender, escutar.” (SKLIAR, 2014, p. 227).

Decidi então abandonar palavras que pareciam difíceis para que eu mesma pudesse entender o que ali estava fazendo. Em cada encontro saía e ainda saio com marcas que ajudam a pensar formas (e palavras) outras de aproximar-me daquilo que continuo não conhecendo. Conheço à medida que me aproximo e desconheço à medida que convivo com sujeitos que

carregam um nome. Mantendo assim, o autismo permanentemente desconhecido e as pessoas também.

Neste contexto, reflito. O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista pode causar uma série de acontecimentos, sentimentos, posições e atitudes das pessoas envolvidas que podem cristalizar no encontro com quem o recebeu. Tratando de romper com essa lógica, elenco contar e pensar algumas situações que vivi e ainda vivo a cada dia no encontro com pessoas diagnosticadas com autismo, que me ajudam a fazer do encontro um território de possibilidades de uma mediação-aprendizagem. Neste sentido elejo ampliar e recortar do trabalho monográfico²⁷ de conclusão da pós-graduação, dando a ver alguns deslocamentos entre a prática e a vida.

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou. (LISPECTOR, 1977, p. 22)

O sim foi dado.

Mergulhei.

O mergulho na experiência foi atravessado por leituras e práticas contextualizadas com o momento vivido. A própria “obrigatoriedade” dos alunos diagnosticados com transtornos, síndromes e deficiências serem preferencialmente matriculados nas escolas regulares reproduziu efeitos de problematização. A mente fervia. Fui me aproximando cada vez mais. As coisas que lia não necessariamente condiziam com as práticas que sentia na pele. A pele foi começando a queimar. Via nessa experiência com o desconhecido o próprio papel que assumia como mediadora. Uma profissional que poderia auxiliar no acesso igualitário às oportunidades, para além da lei, e sim, na prática.

No bojo de um cenário de transformações e mudanças inerentes ao processo de reformulação das estruturas educacionais, essa experiência foi me ajudando a pensar, refletir e ainda problematizar o trabalho do profissional “mediador” e o que estamos fazendo nas escolas. O conceito e a nomeação dos profissionais que desempenhavam a função de professor de apoio, mediador, agente de educação especial, facilitador, monitor inclusivo,

²⁷ CORRÊA, Rafaela. *Intervenção outra em processos de mediação escolar com crianças diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista*. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

professor de apoio especializado (em suas diferentes nomenclaturas) começou a *nascer*²⁸ e se efetivar nas redes de ensino. Efetiva-se esse crescimento e necessidade dessa função no território escolar, também por uma demanda que sugeria a condição de permanência nas escolas, com o acompanhamento específico e especializado de um profissional capacitado. Para Pereira Neto (2009) esse professor é um profissional habilitado ou especializado em educação especial, que trabalha com o aluno com deficiências que precise de apoio intenso e contínuo e que esteja incluído em salas regulares. Auxiliando, assim, a criança, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento às crianças deficientes. Entende-se que cabe a esse profissional ter uma base em conhecimentos específicos em código de linguagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados.

Apesar da pouca informação sobre as especificidades do professor de apoio, fica evidente a preocupação em caracterizar o trabalho peculiar, devendo estar em acordo com as necessidades singulares de cada aluno atendido, utilizando-se para tal, de auxílios que possibilitem primar pela qualidade do trabalho pedagógico. Outro dado importante, diz respeito ao olhar a este profissional de apoio permanente, não remetendo o a mais um auxiliar para a instituição ao enfatizar a necessidade deste tipo de serviço (PEREIRA NETO, 2009, p.19).

Mesmo a mediação escolar em processo de legitimidade naquele ano, eu encontrava dificuldades em achar literaturas que me ajudassem com este tema. Comecei a pensar. Comecei a escrever sobre a minha prática. Escrita que foi desencadeando significados e sentidos para conceito de mediação em minha vida. Uma nítida invenção de sentidos dialogando com aquilo que se apresentava como mediação possível.

Em minhas escritas e leituras comecei a visualizar outros ângulos. Comecei a pensar em uma questão importante, o olhar.

Fui de peito aberto encontrar-me com o Enzo.

Fui tentando olhar meu olhar.

A mãe dele deixou claro que o processo que iria construir junto ao seu filho seria extremamente singular. Um encontro entre Rafaela e Enzo. Não havia passo a passo. Lá fui eu. De peito aberto e com vontade de aprender. Com o passar dos dias, fui ampliando minhas leituras acerca do tema, sobre o autismo, assistindo a palestras, vídeos, lendo livros, dialogando com a equipe terapêutica que acompanhava o Enzo. Fui desenhando uma forma de trabalhar com ele. Ele foi me apresentando aquilo que não lia nos livros e nem nas palestras.

²⁸ Utilizamos essa palavra como fonte de expressão de uma entrada marcante no cotidiano escolar. Devido, até mesmo, por uma demanda referente ao processo de educação inclusiva. Uma espécie de nascimento, avivamento das palavras no que se refere ao apoio escolar, seja ele expresso em qualquer que seja a nomenclatura.

O convívio e a sensibilidade foram meus grandes aliados. E ele, meu aluno, meu grande professor, me mostrou aquilo que não encontrei em página de livro algum.

O pequeno Enzo, naquela época, no ano de 2014, com quatro anos de idade, me ensinara coisas que não imaginava sequer aprender. O seu silêncio em palavras, na oralidade, o “não saber falar” me trazia uma angústia tamanha que inicialmente me desafiava a cada dia. A fala tradicionalmente oral me gritava: Como irei me comunicar? Como ele se comunica? Comecei a pensar na comunicação que ali estava assumindo como primordial para que pudesse conviver e encontrar-me com ele. Em torno de duas semanas, dentro de mim ecoava uma vontade permanente em fazê-lo falar. Não precisa nem me perguntar, eu não sou fonoaudióloga e não tenho essa pretensão, mas, mesmo como educadora, assumindo um papel de mediadora, me via fazendo e repetindo práticas que tinham como objetivo a fala tradicional.

Com o passar dos dias, ao invés de olhar para aquilo que estava majoritariamente em falta, resolvi durante uma semana olhar atentamente os gestos, os olhares, os movimentos do corpo e os sons pronunciados pelo Enzo, que nesta escrita assumo como gestualidades. E em suas gestualidades pude ver aquilo que não enxergava. Ele vinha tentando se comunicar o tempo todo com os outros à sua volta, incluindo a minha pessoa e, cada vez mais, percebia em mim a própria inabilidade de comunicar-me com ele.

E então, decidi ampliar meu olhar. Retomar uma escuta para tudo aquilo que estava à minha volta. O silêncio estava à minha volta. Como assim o silêncio? O mesmo suposto silêncio que me incomodava com a ausência de fala de Enzo.

Tão forte quanto a palavra pode ser o silêncio
Sobretudo, quando é contraposto a ela.
É perturbador.

Eduardo Coutinho²⁹

Comecei a sentir no silêncio bem mais que um incômodo, como um aliado. Busquei exercitar a escuta. E foi exatamente assim que decidi silenciar, no sentido tradicional da palavra, tudo aquilo que lamentava, que julgava como falta, como ausência. Busquei aprimorar essa forma de estar na relação, exercitando outras formas de escuta. Assim como o corpo fala cabe a ele escutar. Como me proponho a escutar?

²⁹ Eduardo de Oliveira Coutinho, cineasta e jornalista brasileiro. Um dos interlocutores desta escrita.

Escutar é uma alegria, é se deixar afetar pelos ruídos e barulhos do mundo, pelo estalar dos dedos em noite fria ao redor da fogueira e pelos sentidos que se aguçam à proximidade dos corpos com suas cores, cheiros, texturas, rugosidades e asperezas, adivinhando, no avermelhado da cor, no zumbido das abelhas e no perfume que exala a madurez da fruta, ainda no pé. (FONSECA, NASCIMENTO, MARASCHIN, 2012, p. 93)

Com esses barulhos, ruídos e sons que ligeiramente passam correndo por nossos dias, venho aprendendo a apurar em meu corpo, outras formas de trabalho, possibilidades e intervenções pedagógicas com crianças diagnosticadas com autismo dentro do território escolar. Escuta que ganha contornos e muitas vezes requerem um silêncio, reflexão e singela atenção ao presente, que nos passa. Diferente do sentido dado a ato de escutar, como basicamente uma prática autorizada, um domínio de especialistas (ARANTES, 2012).

Uma espécie de outro sentido, um outro pensamento sobre escutar, como propõe querido Carlos,

Escutar para os lados e escrever: um hábito simples para evitar o cansaço das próprias palavras, das explicações e das justificativas; um modo simples de repousar, de calar-se por dentro, de não julgar. Ser um caçador pacífico de palavras de desconhecidos. Fechar os olhos e que os ouvidos sejam capazes de descartar o que é apenas engraçado, frases de cortesia, automatismos amorosos, meras discussões de negócio e de dinheiro, etc.; e concentrar-se na debilidade do humano, na sua fragilidade: as conversas dos velhos, as confissões quase secretas, os diálogos desiguais, a revelação extrema do amor e da dor, os gestos de desespero, as surpresas, aquilo que está a ponto de ser palavra e não consegue sê-lo, a duração do olhar, o sonho não revelado, a tradução da escuridão e da opacidade. (SKLIAR, 2014, p. 120)

O Enzo, era um sujeito. Uma criança como qualquer outra que nasce nas maternidades dos lugares a fora. Mascarar ou esquecer o que já havia lido sobre autismo seria impossível. Inventei. Fechei os olhos e inventei uma imagem de um bebê como outro. A intenção não se deu pela *normatização* do estereótipo de um bebê. A analogia fantasiosa do meu imaginário foi tentar considerar tudo aquilo que Enzo tinha e era considerado antes mesmo de ter um laudo médico, ou suspeita médica, um olhar clínico que o determinasse autista. Busquei ver o Enzo pelo Enzo. Intervir com um ser ativo de uma coparticipação do processo de aprendizagem mútua. Quando vi, estava ali, colada aos processos de escuta e atenção ao que ele me apresentara. Ensaio uma escuta. Era tudo novo. Tudo inventado por um modo de ser e estar no mundo, por outras relações e foram através delas que acompanhei nossos processos de aprendizagens. Vale ressaltar que pela linha teórica instituída, era eu quem estava ali para propor aprendizagens para ele. O caminho foi inverso. Era ele quem me ensinara a tentar ensinar.

Foi na abertura dessa experiência que me vi aprendendo no dia a dia os mistérios do diagnóstico do autismo. Meu olhar deslocou-se. O desconhecido estava à minha frente. E eu resolvi encará-lo como desconhecido permanentemente para continuar a aprender mais e mais. Me via como um pássaro que não sabe voar. Um cachorro filhote que não sabe andar. Mesmo com as leituras, vídeos, palestras e os diálogos com terapeutas que diziam conhecer o Enzo, continuava insegura, com medo e o desconhecendo. Fui chegando à conclusão de que muitos não conheciam o Enzo, mas, sim, o autismo. Suas características, um saber unicamente científico de um estudo pautado em um diagnóstico. Então inventei. Fiz daquilo tudo um jeito outro. Uma experiência outra de relação com o Enzo.

Filosofia da diferença: Uma pesquisa no âmbito da filosofia da diferença é aquela que produz um pensamento diferencial e afirma a possibilidade de diferir ampliando a potência de diferenciação do pensamento e da vida. Um pesquisador pode expressar pela linguagem a criação da diferença e pode arranjar uma maneira própria de fazer pesquisa ao afirmar intercessões para fazê-lo pensar, levando seu pensamento aos limites, aos encontros e tensionamentos com outros pensamentos e modos de vida, na sustentação dos paradoxos daí decorrentes, das gagueiras que nos inventa no pensar. (BARROS, ZAMBONI, 2012, p.121)

Sem receitas. “Viver pelo coletivo é um trabalho artesanal. É uma prática inventiva, (...) porque não padronizada, mas construídas pelos afetos, pelas sensibilidades, pelas percepções absolutamente microscópicas” (SCHEINVAR, 2012, p. 72, apud DIAS, 2012). Optei pelo coletivo. Pelo artesanal. E fui construir desconstruindo essa prática de mediação escolar tão comumente questionada, racionalizada ao cuidado do outro, manutenção da ordem, aplicação métodos, adaptação de rotinas e materiais. Eu estava ali, vivendo. Construindo, conversando com desconhecidos.

Conversamos? Ou cada um de nós continua dizendo coisas somente para nós mesmos? (SKLIAR, 2012, p. 48). Concordo com você querido Carlos, como pode isso? Uma boa questão que vem me ajudando a pensar e a conversar mais nos territórios que piso e com pessoas que me encontro.

Caderno de Escritas e Deslocamentos, setembro, 2016.

3.2.2 Conversando entre nós, com outros.³⁰

A mediação foi um encontro.
Encontros.
Um encontro com o outro.
Um encontro com outras.
Um encontro de dois.
Dois corpos.
Entre a vida.

O que aprendi-ensinei nessa experiência foi essencial nesse contínuo processo em constituição como educadora, com pessoa humana, como gente. Neste momento da dissertação, elenco narrar atravessamentos da experiência numa aposta de estética da escrita e de pistas nas práticas de intervenção com atenção aos gestos, pequenas gestualidades que enunciam questões.

Fotografia 7 - Dentes seus, dentes meus



Nota: Fotografia em abril de 2014.
Fonte: A autora.

³⁰ Este momento da dissertação é um recorte ampliado presente em “CORRÊA, Rafaela. *Intervenção outra em processos de mediação escolar com crianças diagnosticadas no Transtornos do Espectro Autista*. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Fotografia 8 - Uma atenção, um carinho



Nota: Fotografia em julho de 2014.
Fonte: A autora.

As estratégias visuais que usei tinham um embasamento teórico e orientação das terapeutas do Enzo, mas busquei fazer de um jeito muito nosso. O quadro de rotina que geralmente é indicado para facilitar a organização do espaço-tempo da criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, foi fotografado dos momentos de rotina escolar, respeitando o processo de humanização e percepção dos sentidos na prática da vida diária.

O Enzo não falava com a boca, mas dizia com o corpo. Seu olhar me era intenso e dizia muito daquilo que outras crianças com habilidade da fala não pensavam.

Os momentos de irritação eram intensos e cabia a minha sensibilidade de intervir e mediar todo o conflito interno que ele demonstrara na sua inquietude. Emprestava-lhe o meu corpo para confortar o incômodo de natureza desconhecida que sentia. Não lhe perguntara o porquê do incômodo. Minha maior preocupação era afastar-lhe daquilo que percebia que era insuportável, a ponto de ferir seus sentidos.

Fotografia 9 - Foto de canto



Nota: Fotografia em dezembro de 2014.
Fonte: A autora.

Conversava muito com Enzo. Conversava por mim e por outros. Incentivando aos sujeitos da escola a fazer-lhe o mesmo. Pois ali estava uma criança. Um pequeno menino que pula, que corre, que olha, que vive.

As brincadeiras geralmente surgiam pelo interesse dele. Não que ele exatamente instituísse as brincadeiras, mas o fundo de interesse e o nascimento do ato de brincar era efeito de algo que ele trazia no momento. Como num dia que ele olhou para a Sala onde ficava as crianças menores, no maternal. No momento de muito incômodo e desatenção na atividade em aula, onde observava a necessidade de um pequeno intervalo, era exatamente para lá que íamos. Uma sensibilidade que acabei desenvolvendo e a partir desse fato, comecei a programar, planejar os intervalos, que contemplassem o desejo dele. Mesmo na ausência de fala. Há quem diga que a criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista não brinca. O Enzo aos olhos dos outros era um deles. Procurei (des)ver. Inventei o Enzo que brinca. Quer saber? Não inventei nada. Via nele um modo diferente de brincar. Só enxerguei que ele brinca.

Fotografia 10 - Um brincar.



Nota: Fotografia em maio de 2014.
Fonte: A autora.

Escovar os dentes era um grande desafio. Como poderia ajudá-lo a criar esse hábito? De cara, ele não gostava do toque da escova, nem tampouco da pasta de dente. Da água a se aproximar, do borbulhar na bochecha e o despejar na pia muito menos. A estratégia que tinha era mostrar-lhe com meu corpo. A cada dia mostra-lhe uma etapa. Respeitar a sua boca, o seu pegar na escova, ou melhor, o seu não pegar na escova. Ele não era um objeto, uma coisa que se pega, se ensina e ponto. Se obriga. Não foi uma tarefa fácil. E quem falou que seria? Mostrei-lhe primeiro a escova, conversei sobre a escova de dente. Apresentei. Convidei a tocar. Manusear. Fui seguindo aos poucos. Conversei sobre a boca, a boca aberta, os dentes. Movimentos de abrir e fechar a boca. Depois segui mostrando os colegas escovando os dentes. E me colocando sempre ao lado dele, disposta, a vivenciar junto.

Memória de rachar. Esconder um brinquedo no início da semana, numa segunda-feira e saber aonde está o brinquedo na sexta-feira da semana seguinte. Como pode ter uma memória dura na queda? Que memória seria essa que só funcionava para guardar o esconderijo das coisas? Essa memória também tinha outra função. Puxei esse fio desencapado. Explorei na rotina das atividades desenvolvidas ao longo da aula. No guardar dos objetos, brinquedos, materiais e coisas. Na escrita do nome.

Fotografia 11 - Um afeto



Nota: Fotografia em maio de 2014.

Fonte: A autora.

Geralmente se fala em ter muita vontade das coisas. Ou não ter vontade das coisas. Pois bem, Enzo me mostrou outras formas de falar. De se fazer entender. Com gestos. Com o corpo. Com aquilo que naquele momento oportuno, achava mais confortável. Como uma vez diante da câmera. Demonstrou sua vontade, seu desejo. De não tirar foto. Tramando-lhe os olhos e recusando o *click*.

A comida nem sempre lhe parecia interessante. Às vezes a comida do vizinho era mais saborosa. Onde está escrito que isso é contra lei. No velho ditado popular, a grama do vizinho geralmente é mais bonita e ninguém condena o vizinho por este ato. Para os sujeitos "da" e "na" escola, essa atitude afronta, acaba por demonstrar (des)educação, ainda mais com a ausência da fala habitual de pedido e permissão. Trabalhar isso com Enzo não foi muito rápido. Rápido era sua habilidade em concluir a ação com tamanha agilidade que a velocidade dos meus olhos não podiam alcançar. A intervenção veio com longos tempos de direcionamento e visualização do seu lanche, da sua comida, como foco. E caso não quisesse poderíamos conversar com a mãe, Erica, da necessidade de troca de cardápio. Restrição alimentar? Um pouco reduzida a tudo de gostoso, doce, não necessariamente saudável. Um suco de maçã foi possível de inserir. Estratégia utilizada com o suco do vizinho. Neste processo de experimentar, burlar as regras do lanche. Ele provou. Gostou. O mesmo acontecia com biscoitos. Assim seguimos buscando aumentar a receptividade de novos sabores, alimentos, gostos e cheiros. A alimentação foi um grande desafio e ainda me pego pensando em como poderia pensar estratégias outras para ampliar ainda mais seus gostos alimentares.

Fotografia 12 - Uma vontade



Nota: Fotografia em junho de 2014.
Fonte: A autora.

Sentar na cadeira para realizar atividades lhe parecia chato. Estressante às vezes. Para reduzir esse *stress* adotamos algumas etapas possíveis. Anterior a qualquer atividade iríamos conversar sobre a atividade, o que fazer, como fazer e a importância de fazer. Não tínhamos garantia de dar certo. E já digo de antemão que nem sempre dava certo. Dias sim, dias não. A necessidade de falar com clareza e com firmeza na entonação de voz foram importantes também neste processo. Firmeza aqui, não encarada como dureza, e sim com caráter de entonação de voz. Parece que ele sabia muito bem a quem burlar, enganar, escapar. Acredito que o olhar da pessoa a quem lhe estava direcionando a fala, também dizia o grau de suportabilidade a birra que poderia surgir logo depois.

Fotografia 13 - Um momento



Nota: Fotografia em julho de 2014.
Fonte: A autora.

A birra. A tal coisa temida. Quanto mais valor se dá a ela, mais ela ganha potência. É como apertar um botão na espera do elevador, quanto mais apertamos, e quanto mais demora a chegar (o resultado que esperado), a porta do elevador a se abrir, parece que apertamos demasiadamente sem parar. As estratégias com a birra foram de ordem do sentido. Entender a birra. A essência daquele momento vivido. Garantir-lhe a segurança de sua integridade física e a outro próximo, sem alarmar e dar foco ao acontecido. No caso do Enzo, quando era birra geralmente se comportava de modo passageiro, ligeiro e sem cair sequer uma lágrima. Um acontecimento carregado de excesso de movimentos destoados do contexto vivido naquela situação. Diferenciar birra e um incômodo de fato foi um aprendizado de atenção ao presente e percepção de sentidos na produção do desejo e da ação do Enzo.

Fotografia 14 - Um sorriso



Nota: Fotografia em setembro de 2014.
Fonte: A autora.

As narrativas no que se refere ao contato com o Transtorno do Espectro Autista não se esgotam por aqui, continuam a caminhar, a circular nos encontros com crianças, jovens e adultos diagnosticados, provocando reflexões e problematizações no campo da educação e da prática docente. Atualmente me encontro atuando como professora de apoio especializado, encontrando-me com alunos chamados autistas e, ainda mais, aprendendo a cada dia outras formas de aprendizagem, exercitando a escrita, a escuta e a vida.

Respiros..

O que significa a vida hoje? O que significa poder sobre a vida? Como entender potência da vida, nesse contexto? O que significa que a vida tornou-se um capital? O que uma tal situação acarreta, do ponto de vista político? De que dispositivos concretos, minúsculos e maiúsculos, dispomos hoje para transformar o poder sobre a vida em potência da vida, sobretudo num contexto militarizado? Como isso se conecta com o desafio urgente de reinventar a comunidade? Como tais perguntas redesenham a idéia de resistência hoje, nos vários domínios?

(PELBART, 2003, p. 14)

3.3 Um outro compasso-descompasso-atravesado experienciado

Neste momento, venho dar a ver o encontro com a Sala de Recursos Multifuncionais e os gestos mínimos assumidos por nós (gentes no encontro) como prática e possibilidades de aprendizagem e aproximação ao trabalho pedagógico. Uma tentativa de pensar a sala de recursos não apenas como um recurso para a materialização de uma política majoritária, em âmbito nacional numa perspectiva inclusiva, mas como um território de afetos e de produção de práticas inventivas.

3.3.1 O percurso de trabalho com dispositivo de ignição

Diz sobre uma pergunta que geralmente fica no ar.

E o realejo diz
Que eu serei feliz, sempre feliz

Como será amanhã?
Responda quem puder
O que irá me acontecer?
O meu destino será como Deus quiser

A cigana leu o meu destino
Eu sonhei
Bola de cristal, jogo de búzios, cartomante
Eu sempre perguntei

O que será "o amanhã"?
Como vai ser o meu destino?
Já desfolhei o mal-me-quer
Primeiro amor de um menino

E vai chegando o amanhecer
Leio a mensagem zodiacal
E o realejo diz
Que eu serei feliz, sempre feliz

Como será amanhã?
Responda quem puder
O que irá me acontecer?
O meu destino será como Deus quiser
Como será amanhã?
(Amanhã, Simone)

A incerteza do amanhã se faz presente aonde quer que estejamos. Quando tomamos o meio do caminho como potência, nossos olhares se ampliam e as incertezas dão lugar ao que emerge. Uma espécie de olhar estrangeiro (Peixoto, 1999). Aqui pensados como olhares que podem permitir, emergir, nos tocar e transformar. Olhares que ganham potência como exemplo de gestualidade.

Fotografia 15 - Fo(car)tografia I



Fonte: A autora, 2016.

Interagir, coletivizar, experienciar...

A gestualidade pensada como um conjunto de gestos, olhares, cheiros e toques está ligada ao que vivemos em vários territórios como passagem. Territórios os quais marcam nossas escolhas e pressupõem uma atenção diferenciada aos pequenos, menores e minúsculos gestos silenciados pela aceleração do indivíduo, do tempo, da vida. O trabalho na Sala de Recursos exigiu de mim uma atenção particularmente coletiva, atenta aos detalhes de tudo aquilo que encontro pelo meio do caminho. E foi pelo meio do caminho que as pistas ou dados foram se apresentando, e as estratégias, no atendimento educacional especializado foram se criando, desenhando. Aqui preferimos, tomar os dados apresentados como fluxos, ao modo de Deleuze (2006, p. 18), em sua primeira aula (15/04/1980) do curso sobre Leibniz,

O que está dado, em última instância, poderia sempre chamar-se um fluxo. Os fluxos estão dados, enquanto a criação consiste em recortar, organizar, conectar fluxos; de tal maneira que se desenhe ou se faça uma criação em torno de certas singularidades deles extraídas.

Os fluxos na vida direcionam os caminhos que tomamos, ações que concretizamos, encontros que fazemos e, sobretudo, ao modo como atravessamos a vida. E nesta travessia implicada por esse ensaio, por essa escrita-dissertação outra, penso em como seria *outrar*? Como diz Simoni e Moschen, “outrar implica experimentar o intervalo abismal inscrito pelo

tempo, deixando que o corte da pergunta deixe suas marcas nas remontagens engendradas.” (2012, p. 181).

Pois bem. Como fazer as vozes e a língua do outro aparecerem neste ensaio?

Assim, me proponho experimentar dar à voz as gestualidades produzidas pelo meio do caminho nos ajudam a pensar o processo de ignição de aprendizagens, em forma de encontros com aquele que não conheço, que não defino, não resumo. Apenas sugiro, Manuela e Olavo.

3.3.2 O sorriso, a timidez, o olhar

- *O sorriso de Manuela*³¹

Como poderia eu fazer daquele espaço uma relação, um encontro? Queria pensar em como Manuela poderia bem mais que acompanhar as atividades em sala e os conteúdos escolares. Ir além daquilo estruturado em documentação do próprio Ministério da Educação (MEC). Meu intuito ali não era apenas complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Queria mais. Via naquele espaço uma possibilidade de encontro, de produção de aprendizagem e de vida.

Que tipo de estratégias poderiam ser alternativas singulares para atender esse objetivo?

E como seria fazer daquele encontro uma experiência outra?

Começo a pensar, ler, escrever.

Algumas políticas começaram a me ajudara entender o caminho inverso que desejava fazer. Uma espécie de problematização, que nesta dissertação chamo de faces da Sala de Recursos Institucionalizada³². Conhecer o caminho “comum” nos atendimentos na Sala de Recursos não foi uma tarefa difícil em virtude das informações estampadas nos registros e decretos legislativos e ainda documentos expedidos pelo MEC. Documentos estes que me amparam e me dão suporte para lançar algumas problematizações.

³¹ Os nomes utilizados ganham outros contornos, no intuito de preservar a imagem das crianças aqui citadas. São nomes fictícios.

³² Essas faces ganham sentido a medida que me permito fazer desse espaço da Sala de Recursos, um território de encontro e possibilidades para além das definições dadas a ele.

- Na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) o atendimento educacional especializado - AEE tem função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização.

-O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definido no §1º do art.1º, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No §2º do art.1º, determina que o AEE integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas. Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas nesse Decreto, destaca-se, no art.3º, a implantação de salas de recursos multifuncionais, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

- Para sua efetiva implementação, surge a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

(BRASIL, MEC, Nota Técnica - Seesp/Gab/nº 11/2010)

Todo esse conhecimento acerca da legislação de certa forma me aproximava do que ali acreditava ser minha função, mas também me afastava daquilo que acreditava como possibilidade de encontro, experiência e casual aprendizagem. Processo este que acabou provocando um estranhamento na prática.

Voltei a pensar.

Pois bem, assim como Manuela, que já conhecia o espaço da Sala de Recursos, já frequentava aquele território e de certa forma já tinha uma visão sobre o que ali acontecia, eu também cheguei com um olhar pré-moldado acerca das responsabilidades e funções do

atendimento na Sala de Recursos. Esse foi o gancho que resolvi pegar. Uma espécie de desconstrução desse olhar “nosso” conhecido. Nesse movimento resolvi caminhar.

Fotografia 16 - Fo(car)tografia II



Fonte: A autora, 2016.

Aprender, jogar...

Como tornar aquele espaço um outro espaço? Uma outra vivência. Os primeiros encontros tiveram esse objetivo. Aproximar-se. Uma tentativa de tornar desconhecido um espaço conhecido. Uma aposta em tornar-me conhecida em um território desconhecido.

Sua chegada veio junto de afirmações. Afirmações sobre atividades e jogos que ali seriam usados. O que não se imaginava eram as respostas. Respostas que começaram a ecoar nas gestualidades do encontro. O sentido inicial da proposta se deu em explorar o que chamamos de olhar estrangeiro - olhar daquele que não é do lugar e que, em razão dessa condição, pode ver aquilo que a familiaridade costuma cegar (Peixoto, 1999). Olhar que permite o estranhamento ao suposto conhecido, e possibilita outros caminhos, outros olhares antes invisíveis.

Fotografia 17 - Fo(car)tografia III



Fonte: A autora, 2016.

Marcar, sorrir, dividir...

A funcionalidade daquele espaço foi colocada em questão, em principal, o que aquele espaço significaria na construção dos conhecimentos? Fazer daquele lugar um outro espaço era um desafio. Com ela e com outros comecei a trabalhar a interpretação dos sentidos, dos conteúdos, dos encontros, da vida. Buscando explorar o porquê dali se estar, o que se fazia e como poderíamos fazer, ensaiando formas de inventar outros sentidos para aquele conhecido lugar das dificuldades no território escolar. Seus olhos chegaram contaminados, por uma visão impregnada de *achismos* a respeito sobre a potência da chamada Sala de Recursos. Um olhar focado nas dificuldades e ausências que se tem no contexto educacional e, que de certa forma eram ponte e condição para frequentar aquele território. Um Despir-se. Despir-se daquilo que está posto, formado, rotulado. Imaginar, criar e inventar outros sentidos. Com o passar das semanas se via nos olhos aquilo que já não via antes. Um desejo, uma vontade de compor. Aprender. Compartilhar. E em seus olhos pude ver o sorriso que antes se escondia pelo meio do caminho em direção a Sala de Recursos.

Fotografia 18 - Fo(car)tografia IV



Fonte: A autora, 2016.

Expor, compartilhar...

- *A timidez de Olavo.*

Quando se propõe "pensar junto" com as gestualidades e com os encontros realizados ao longo do caminho, podemos assim dizer, colocamos em risco a relação com a própria forma habitual de se fazer pesquisa, de se falar e escrever com a enunciação de outras vozes, peles e sentidos. Na atenção aos gestos e até mesmo na ausência deles comecei a arriscar meu olhar, arriscar minha escrita, minha própria pele. Para Deleuze (2009, p. 106), a pele, a superfície é o lugar dos sentidos, dispõe de uma energia potencial vital. Arriscar a pele, habitar a língua de outros modos não seria um exercício de pôr a vida a prova?

Ensaaiar, escrever, arriscar, acontecer. Um *não método* que não controla os resultados. Mergulhei-me nos encontros diários e nas afetações que inundavam minha prática cotidiana e abriam brechas para correr riscos. Riscos de dar a ver, ouvir e falar aquilo não permitido aos olhos da grande maioria.

Fotografia 19 - Fo(car)tografia V



Fonte: A autora, 2016.

Passear, conversar, aprender...

Me vejo lembrando de uma dificuldade de interação e afetividade de Olavo, de expor seu carinho, sua aproximação. Chegou com questões de aprendizagem e um comportamento naturalmente diferente dos outros. Comportamentos estes que se escondiam em uma história de vida marcada. Tudo que lhe era oferecido não prendia a atenção, não lhe agradava, ou ao menos despertava interesse. Como poderia eu pensar os atendimentos educacionais? A dificuldade de interação afetiva e também pedagógica demarcavam algumas barreiras que precisávamos avançar. A opção por um atendimento compartilhado me ajudava a entender a necessidade de convivência com os outros e soava em meus ouvidos uma possibilidade. Começar não era uma tarefa fácil, como bem comentei, nada lhe agravada. Em uma das minhas sondagens, pude captar um interesse por aquilo que geralmente não tinha acesso com frequência. Alguns espaços e usos foram se tornando aliados. O uso de tecnologias. A ampliação do afeto. Do carinho. Da conversa. Da atenção. De desejar o desejo. De um olhar nos olhos que estranhamente o tornava mais visível, mais real.

Pensando junto com Ronald Day “o desejo é o meio através do qual, não somente a ação ocorre como pretendida, mas é o meio através do qual a intenção e a subjetividade são criadas” (2010, p.4). Segundo o autor, não há intenção sem desejo, da mesma forma que a

existência de um desejo denota sempre a existência de um objeto. Aqui, o objeto era o encontro, os encontros.

Encontros permeados por afeto. Afeto que resulta talvez em atração, repulsão e formação de aberturas e fechamentos (DAY, 2010). Comecei a ver e a sentir que aquele pequeno menino de 9 anos carregava uma solidão velada pelos comportamentos agressivos com os outros e dificuldades de aprendizagens no conteúdo tradicional.

Educar é conversar com desconhecidos, sim. Mas em que língua? Com quais palavras? Para fazer o quê? A linguagem do educativo está ocupada ou apagada pelos eufemismos economicistas, técnicos, disciplinares, jurídicos, moralizantes. Poderemos conversar sobre aquilo que acontece conosco, como se fossemos desconhecidos, com nossas próprias palavras? A dificuldade ou impossibilidade de conversa na educação tem a ver, em boa medida, com o esvaziamento da linguagem pedagógica e seu desprendimento do mundo dos afetos, das afeições. (SKLIAR, 2014, p. 204)

Me propus a conversar, em uma língua a ser escrita. Pelos gestos, encontros e afeições. Como enuncia querido Carlos, “Conversar sim, mas não apenas sobre um e /ou sobre o outro e /ou sobre nós. Conversar sobre o que fazemos, conservar sobre o ler, o escrever, o pensar, o olhar, o perceber, o imaginar.” (SKLIAR, 2014, p. 206). Com o passar dos dias, as estratégias intervenções começaram a acontecer, intercaladas de muitas interrupções pelo comportamento no atendimento educacional especializado.

Fotografia 20 - Fo(car)tografia VI



Fonte: A autora, 2016.

Relacionar, afetar...

As opções foram se desenhando e quando dei por mim, uma brecha se instalava nos usos afetivos. Com o afeto, fui ganhando espaço, fui aumentando as possibilidades de intervenção, com base na confiança. Confiança que depositara ao longo das semanas de atendimentos e que ganhou corpo na relação com uma outra aluna que também frequentara a Sala de Recursos no mesmo horário, na realização das atividades, muitas de cunho estritamente imaginário e abstrato.

O saber não pode ser desligado da experiência; ele precisa manter-se em relação viva com ela, porque é daí, da experiência, de onde nasce a inquietação pedagógica, a pergunta pelo sentido e pelo adequado. O saber, que sustenta o fazer educativo (meu fazer educativo, seu fazer educativo), nasce do vivido e do pensado como próprio (isto é, pensando como uma experiência) e precisa fazer o percurso do sentido, disposições e vivências que orientam o fazer, meu fazer, seu fazer. (CONTRERAS, 2009, p.7)

As atividades que exigiam tais desenvolvimentos me ajudavam a ver um outro Olavo que se apresentara para mim. A experiência do encontro quebrava, supostamente, as barreiras de interação e aproximação, e eu já via um aluno outro, com tamanha timidez. Timidez enunciada e marcada por comportamentos opostos aos do que chegara no início.

Neste sentido, as estratégias começaram a perturbar, inquietar minha mente. Uma espécie de perturbação empolgante. Porque não a dramatização?

Não existe meio mais seguro para
fugir do mundo do que a arte, e não
há forma mais segura de se unir a
ele do que a arte.

Johann Goethe³³

O que o teatro poderia influenciar no aprendizado dos conteúdos ditos escolares, nos comportamentos, na interpretação e nos sentidos da vida? Uma opção. Uma aposta. Uma coragem. Embarcamos fundo e passamos a utilizar essas práticas no atendimento semanal, em cada contexto que se apresentava ao momento dos conteúdos que se pretendia trabalhar. Como bem diz William Shakespeare, a coragem cresce com a ocasião. A ocasião se formou como um conjunto de pensamentos, ações, análises e ideias, e a partir dela se desenhou, imaginou e experimentou um outro caminhar.

³³ Johann Wolfgang von Goethe autor e escritor alemão, um dos interlocutores desta escrita.

Fotografia 21 - Fo(car)tografia VII



Fonte: A autora, 2016.

Ensaïar, imaginar, criar...

- *Meu, teu, nosso Olhar*

Como seria se não pudesse olhar para aqueles olhares? Em meus poucos anos de docência, não apresentava uma certeza sobre minha prática, nem tampouco tinha essa intenção. Como poderia saber e sentir que estaria preparada para realizar atendimentos na Sala de Recursos? Saberá eu, uma fórmula? Teria eu uma garantia de sucesso? Não cabia essa questão, nem, tampouco, cabe agora e talvez nunca. O problema da inclusão geralmente está ligado a algo ou alguém, a um culpado. O alguém com corpo e mente diferente. Ora, mas temos todos corpos diferentes!

¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. (SKLIAR, 2009, p. 160)

Não estava preparada para o que estava por vir, assim como na vida. Mas estava, disponível à experiência do encontro. Do possível. Do gesto. Da aprendizagem. Naquele

momento, estava diante de possibilidades, de outros, desconhecidos. Eu ali, estava a tentar praticar meu olhar, meus olhares, vestidos em um escutar, de um

ver não como atividade do olho nu, esse uma quimera, mas de um olhar social e historicamente produzido que entrevê não o real em si, mas este sob o prisma de sua refração” Eis o motivo pelo qual se faz importante não se conformar com o que os nossos olhos veem, mas sim dilatar, suas possibilidades, confrontar a rigidez do músculo ocular, esgarçar a abertura enrijecida que seleciona luzes, ângulos, dimensões para ampliar as condições de ver, sempre mais e mais. (ZANELLA, 2012, p. 172)

Como poderia eu, pensar atividades que me ajudassem a ampliar minha confiança e meu olhar nas relações que pretendia estabelecer?

Aquele mesmo olhar que demonstrava medo, insegurança, também me mostrava uma outra faceta. Tive que silenciar minhas angustias, refletir, encontrar silêncios que me ajudariam a aproximar-me daquele universo. Conquistar relações. Propor encontros. Cartografar gestos. Ver o que não estava posto a olho nu.

Será que nas práticas pedagógicas esse olhar ganha espaço?

Fotografia 22 - Fo(car)tografia VIII



Fonte: A autora, 2016.

Sorrir, registrar, escrever...

Respiros..

Não é sobre ter
 Todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar
 Alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar
 Mais do que a própria voz
 É sobre dançar na chuva de vida
 Que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
 Num universo tão vasto e bonito
 É saber sonhar
 E, então, fazer valer a pena cada verso
 Daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo
 E saber que venceu
 É sobre escalar e sentir
 Que o caminho te fortaleceu
 É sobre ser abrigo
 E também ter morada em outros corações
 E assim ter amigos contigo
 Em todas as situações

A gente não pode ter tudo
 Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
 Por isso, eu prefiro sorrisos
 E os presentes que a vida trouxe
 Pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro
 É capaz de comprar
 E sim sobre cada momento
 Sorriso a se compartilhar
 Também não é sobre correr
 Contra o tempo pra ter sempre mais
 Porque quando menos se espera
 A vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
 Sorria e abrace teus pais
 Enquanto estão aqui
 Que a vida é trem-bala, parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir

(Trem Bala - Ana Vilela)

INVENTAR, ESCREVER, EXPERIENCIAR E VIVER – TRAÇADOS DE ACHADOS

Trago deslocamentos e conceitos ao longo desta dissertação-implicação ensaiando modos outros de pesquisar e escrever. Os achados e traçados nesta pesquisa implicada são enunciados com essa parte temporariamente finalística que se desdobra em linhas que enunciam aquilo que me tocou neste processo e que possibilitaram a invenção e criação na escrita e na pesquisa.

Entre olhares, achados e traçados

É como abrir os olhos, andar na areia e sentir o vento. Sentir é viver ao seu modo, seu jeito. Arriscar nas idas, vindas e travessias que fazemos diariamente quando nos arriscamos a viver acabaram possibilitando essa escrita entre vida e pesquisa.

A pergunta que ecoava: o que pesquisar?

Viver é melhor que sonhar.

Belchior.³⁴

A frase de Belchior na voz de Elis Regina, me provocava a pensar. Porque não pesquisar na vida? Aquilo que vivo?

Quando me proponho a pesquisar, me proponho a ensaiar, e, assim, me proponho a viver. Numa pesquisa ensaística “há que se tomar um convite a *outrar*, na medida em que a nomeação do alheio e de como essa apropriação acontece, inevitavelmente se coloca (...) *outrar* implica suspender o olhar que parte do mesmo, deslocando-se para a fronteira vertiginosa do estranhamento.” (SIMONI, MOSCHEN, 2012, p. 181). Para estranhar aquilo que encontro pelo meio do caminho, me disponibilizei a *outrar*. E foi esse estranhamento que ampliou as outras formas de olhar, pesquisar, narrar, compor e ensaiar. Um estranhamento como potência. Para assim pensar e criar outras expressões, outros encontros, outras falas, outras pesquisas.

As relações que estabelecemos com as coisas, objetos, lugares, cheiros e cores, fazem

³⁴ Antônio Carlos Belchior, mais conhecido simplesmente como Belchior, cantor e compositor brasileiro, um dos interlocutores desta escrita.

a composição daquilo que pulsa em nós no encontro com outros. Outros desconhecidos que ajudam a compor aquilo que já fomos um dia, somos e ainda vamos ser. Foram nesses encontros que pude perceber, atentar, aprender com outros desconhecidos aquilo que seria impossível aprender sozinha.

No encontro com Nickolas, comecei a refletir sobre aquilo que nomeamos e marcamos através de um diagnóstico, não necessariamente, apenas um diagnóstico, pois, às vezes, marcamos na presença e/ou ausência seja de um gesto, um olhar, um toque. E, ainda, a pensar sobre os efeitos em nós e no outro que carrega esse nome, essa marca. Os efeitos de um olhar.

Voltei para aquilo a que geralmente nós não damos atenção. Olhei para os gestos. Um olhar direcionado aos olhos, para ver além das amarras majoritárias dos discursos sobre o outro. Latejava em minha mente, essa palavra, esse gesto.

Com o querido Carlos, pude inquietar-me, e suas palavras me chamavam à conversa, ao escrever sobre “educar la mirada” (2009). Quando fala sobre essa sensibilidade humana que exerce tamanha marca nas relações que estabelecemos e os efeitos do olhar de quem olha e para onde direciona este olhar. Que relação estabeleci e ainda estabeleço com Nickolas e com outros que encontro pelo meio do caminho?

Foi neste encontro que a problematização e o estranhamento ganharam potência, transformaram e ainda transformam, minha prática, meus olhares, meus encontros. De certa forma, também um desarranjo nos *a priores* existentes em mim. Um turbulento caldeirão de alteridades, como aquilo que produzimos no encontro com o outro, pois é no encontro que elas, as alteridades, se apresentam, uma alteridade revestida em corpo e em relação. Pensamento este que enuncia a própria relação de alteridade que revela em nós, aquilo que consideramos possível no encontro com aquele que supostamente conheço e/ou desconheço.

Na experiência como mediadora escolar, o choque com o desconhecido me proporcionou um mergulho, uma porta de entrada aos conhecimentos que não apenas em livros e manuais que falam sobre a educação. Me via necessariamente uma professora aprendente, com pouco conhecimento prévio, um misto de medo, mistério e insegurança, que dava mais sabor ainda na rotina diária, pois a descoberta era constante. Uma espécie de movimento concentrado em aprender bem mais que ensinar.

O que estava em jogo era o encontro.

A relação que estabelecemos no cotidiano da vida.

Com minha disponibilidade ao mergulho em direção aquilo que desconheço, me peguei a problematizar a questão do autismo, a redução da pessoa diagnosticada com autismo aos déficits na comunicação social e à presença de padrões restritos e repetitivos de

comportamento, interesses ou atividades. Uma desconstrução daquilo que está instituído. A proposta se tornou em encontra-me com Enzo e não com seu diagnóstico, comportamentos e conceitos que foram pré-estabelecidos por algo ou alguém que insiste em determiná-lo.

E é assim que sigo. Buscando encontros com desconhecidos, atentando-me mais à relação do que aos padrões determinados por uma sociedade que se mostra cada vez mais desatenta e acelerada aos pequenos gestos.

Encontros entre desconhecidos.

Esquecer uma marca, um diagnóstico posto por um discurso médico não é fácil e muito menos uma tarefa obrigatória, o caminho talvez seja tentar não cair nas armadilhas de um olhar que mancha (SKLIAR, 2015), um olhar que impossibilita e suja o outro. A aposta está em um olhar que imprime e se volta para outras coisas, como me proponho a tentar.

A atenção se volta mais uma vez para o olhar e a forma como o concebemos.

Com o querido Carlos, penso sobre a questão do olhar de igualdade. Um olhar de igualdade, que permita e possibilite o ensino a cada um e qualquer um. A alteridade da relação aprendente-ensinante. Com Enzo, parti desse gesto, meu encontro com ele era a possibilidade de experimentar essa relação.

E pelo meio do caminho, sempre há surpresas.

Me vi diante do silêncio.

Silêncio marcado pela ausência da fala convencional, por palavras. Outro ponto que me ajudou em outro achado.

Comecei a sentir no silêncio, inicialmente como um incômodo, mas, depois, como um aliado. Me via necessariamente exercitando a escuta. Me propus a escutar barulhos, ruídos e sons que ligeiramente passam correndo por nossos dias, aprendendo a apurar em meu corpo, outras formas de trabalho, possibilidades e intervenções pedagógicas com crianças diagnosticadas com autismo dentro do território escolar.

No encontro com outros na Sala de Recursos, pude pensar sobre questões inerentes às funções majoritárias deste território e a função que podemos dar a ele nas práticas escolares. O conhecimento acerca da legislação e o seu peso não estavam e nem estão sendo colocados em cheque, nem tampouco em forma de questionamento e/ou juízo de valor. O que estava em questão naquele momento de entrada na rede pública de ensino era como eu poderia propor e cartografar práticas que enunciassem outras formas e possibilidades de aprendizagem no trabalho pedagógico e, ainda, fazer deste território um território de afetos e de produção de práticas inventivas.

Práticas inventivas estas que me ajudavam a ver que o caminho é repleto de surpresas e que a atenção disponível aos desconhecidos que encontramos se torna uma aliada, como dispositivo de ignição de trabalho.

Uma atenção intimamente ligada à gestualidade, pensada como um conjunto de gestos, olhares, cheiros e toques nos vários territórios de passagem da vida. Esse trabalho na sala de recursos exigiu de mim uma atenção particularmente coletiva, atenta aos detalhes de tudo aquilo que encontro pelo caminho, me ajudando a enxergar que acompanhando os processos pelo meio do caminho, as pistas se apresentam, e as estratégias, no atendimento educacional especializado se criam.

O problema retoma ao gesto do olhar.

A chegada dos alunos na sala de recursos também vinha permeada por um olhar marcado pela ausência de habilidades e a presença de inabilidades. Aquele território era de direito e pertencia prioritariamente aos dotados de dificuldades. Comecei, assim, a aprender a trabalhar a interpretação dos sentidos, dos conteúdos, dos encontros, da vida. Despindo aquilo que está posto, formado, rotulado sobre a frequência na sala de recursos.

Um exercício de conversar, em uma língua a ser escrita. Um exercício de escrever junto à minha vida, meus encontros, minhas práticas. Pelos gestos, encontros e afeições. Durante o processo de pesquisa não estava e não estou terminantemente preparada para o que está por vir, assim como na vida, mas permaneço disponível à experiência do encontro me colocando como uma.

Fotografia 23 - Fo(car)tografia IX

Professora*Transitante*

Fonte: A autora, 2016.

Pesquisar, arriscar, transitar...

Esta expressão ganhou potência ao longo da tessitura de encontros entre vida e pesquisa. Entre menina, mulher e mãe. Entre pesquisadora e professora.

Tornando-me uma *professora transitante*, vejo como possibilidade cartografar os passos que me transformam como ser humano no dia a dia e na arte do encontrar-me e desencontrar-me na educação. O trânsito da vida é fluxo permanente. Porque não nos permitir embarcar no fluxo que a vida transcorre?

Uma vida pulsante.

Uma educação pulsante.

Uma prática docente pulsante que pode vir a permitir descobertas e outros caminhos.

Um trabalho que almeja ver além dos diagnósticos e dos papéis reducionistas.

Quando nos permitimos transitar pelo meio do caminho, entendido em escolas, territórios, estudos, conversas, práticas, faculdades, discursos, congressos e seja qual for os espaços possíveis e habitáveis de pensamentos, abrimos possibilidades e caminhos para problematizar aquilo que pensamos e o que chamamos de vida.

Para tanto, penso e proponho.

Transitar para estranhar. Estranhar aquilo que suponho saber, dominar e compreender.

Transitar para escutar. Escutar outras vozes. Escutar outros de mim mesmo e outros encontros que faço com desconhecidos.

Transitar para olhar. Olhar aquilo que já vi e não enxerguei. Olhar com outros olhos, olhos que não sejam os mesmos de todos os dias e todas as horas.

Transitar para pesquisar. Pesquisar aquilo que me move, contamina, permeia e pulsa. Pesquisar aquilo que supostamente a escrita acadêmica não considera, releva ou interessa. Pesquisar para ensaiar, narrar e contar.

Transitar para,

Descobrir o próprio passo, o próprio peso e a própria leviandade, a breve e fugaz medida dos átomos, das circunferências e das páginas escritas ou ainda em branco. Remover-nos de nós mesmos, daquilo que nós somos, daquilo que de nós se sabe: o idêntico a si mesmo não provoca nada que não seja a sandice e saturação. Dirigir-se ao mundo, às tumbas dos poetas, aos céus próximos, ao passado menos recente, a duração do frágil, aos gestos que ainda estão imóveis. (SKLIAR, 2014, p. 128)

Assim, proponho cartografar gestos, colher flores, olhar céus, colecionar sorrisos, fotografar olhares, narrar encontros. Agora, me olho e vejo um movimento em mim, uma *professora transitante*.

REFERÊNCIAS: os entres da escrita³⁵

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. **Escutar**. In: FONSECA, Tânia; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci. (Orgs). **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Porto Alegre: Editora Salina, 2012.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARROS, Regina Benevides. **Grupos: a afirmação de um simulacro**. 3ª edição 2013 – Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2009 – 350 p.

BARROS, Manoel. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, Maria Elizabeth; ZAMBONI, Jésio. **Gaguejar**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 121-123. In: FONSECA, Tânia; NASCIMENTO, Lívia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BOSA, Cleonice. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: BAPTISTA, C. R. Baptista; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **Atendimento Educacional Especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em 14 de maio de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Brasília, MEC, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: maio de 2016.

³⁵ Aqui as bibliografias são assumidas como potentes interlocutoras de uma escrita acadêmica outra, que conversa com desconhecidos e força a delinear os entres, os processos de ensaiar, escrever e escrever-se a/na vida. Esta expressão bibliografias: os entres da escrita surge no trabalho monográfico de conclusão da Especialização em Educação Básica – Modalidade Gestão escolar - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. CORRÊA; Rafaela. Intervenção *outra* em processos de mediação escolar *com* crianças *diagnosticadas* no Transtorno do Espectro Autista, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, AGU/MEC, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.html> Acesso em: 04 de agosto de 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 de julho de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

_____. Nota Técnica, nº 11/2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado** – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, MEC/SEESP/GAB, 2010b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília: MEC/SECADI, 2008 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 17 de outubro de 2016.

_____. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2016.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**. Brasília, MS/MEC/SDH2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm> Acesso em: 23 de outubro de 2016.

_____. Nota Técnica, nº 19/2010 de 08 de setembro de 2010. **Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino**. Brasília, MEC/SEESP/GAB 2010a.

BRENTANI, Helena, et al. **Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment**. RevBras Psiquiatr. 2013; 35 (supl 1): S62-S72.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **Prologo**. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Comp.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CORRÊA, Rafaela. **Experiências formativas entre universidade e escola básica: a biblioteca como potência na produção de vida na escola**. (Trabalho de conclusão de curso). Rio de Janeiro: UERJ. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação; 2015. Disponível em

<http://ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/MONOGRAFIA%20%20Rafaela%20Corr%C3%AAa%20Silva.pdf>

CORRÊA, Rafaela. **Intervenção outra em processos de mediação escolar com crianças diagnosticadas no Transtornos do Espectro Autista**. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

DAY, Ronald. **Deleuze e Guatarri e a psicologia cognitiva, IE, e IHC: investigando possíveis conexões e diferenças**. In: CID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 03-20, jul./dez. 2010.

DELEUZE, Gilles. **A Imanência uma vida...** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.27, n. 2, p. 11 – 18, jul./dez. 2002.

_____. **Conversações**. Trad. Piter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

_____. **El Leibniz de Deleuze: exasperación de la filosofía**. Traducción Equipo Editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2006.

Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Adiós a Emmanuel Lévinas: palavras de acogida**. Madrid: Trotta, 1998.

_____. **Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida á répondre**. In: Del'hospitalité, París, Calmann- Lévy, 1997.

_____. **Psyché. L'invention de l'autre**. Paris: Galilée , 1987.

DIAS, Rosimeri de Olivera. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2012.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Marisa Lopes. **Cartografias da escola: controle e práticas de comunicação em análise**. Rio de Janeiro: Psicologia & Sociedade, 24(2), 373-381, 2012.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno**. American Psychiatric Association, trad. Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. **Os nomes dos outros**. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. In: Revista Educação e Realidade, v. 25 n° 2, p. 163- 177, jul/dez. Rio Grande do Sul, 2000.

FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: Um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Em torno de uma educação menor**: variáveis e variações. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.

_____. **Mínimo múltiplo comum**. In: RIBETTO, Anelice (Org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GESCHWIND, Daniel. **Advances in Autism**. Annual Review of Medicine 60, Los Angeles, p. 367 -380, 2009.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **A Diferença Identifica**. A Desigualdade Deforma. Percursos Bakhtinianos de Construção Ética e Estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. P. 39-56.

JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Roteiro: João Jardim. Direção de fotografia: Walter Carvalho. Montagem: Karen Harley e João Jardim. Brasil: Copacabana Filmes, 2001. 73 minutos.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. **Devir-criança**: experimentar e explorar outra educação. Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002

JUNGER, Ernst. **La tijera**. Barcelona: Tusququets, 1993.

KASTRUP, Virginia. **Inventar**. In: FONSECA, Tania Mara, NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário, p.141-143. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). **Pistas do Método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virginia. KLIN, Ami. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, p. 3-11. 2006.

LARROSA, Jorge. **A novela pedagógica e a pedagogização da novela.** In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.** In: Educação e Realidade. 29(1): 27–43 jan./jun., 2004.

_____. **Experiência e alteridade na educação.** In: Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, jul/dez. 2011.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: Revista Brasileira de Educação nº 19. Rio de Janeiro: jan. /abr., 2002.

_____. **O ensaio e a escrita acadêmica.** In: Educação & Realidade. 28(2): 101–115 jul./dez., 2003.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LINHARES, Célia. **Escrever e viver: estranhamentos recíprocos (Prefácio).** In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs). **Uma escrita acadêmica outra: Ensaios, experiências e invenções.** Rio de Janeiro: FAPERJ-Lamparina, 2016.

LISPECTOR, Clarisse. **A hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

_____. **Um sopro de vida.** Madrid: Siiruela, 1999.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de pesquisa.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

_____. **Implicação e sobre implicação.** In: ALTOÉ, S. (org.) René Lourau: Analista Institucional em tempo integral. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004.

_____. **Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918).** In: ALTOÉ, S. (Org.). René Lourau. **Analista Institucional em tempo integral.** São Paulo: Hucitec, 2004(a), p.259-283.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura. **Notas sobre escrever [n]uma vida.** In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções.** Rio de Janeiro: FAPERJ-Lamparina, 2016.

MÈLICH, Joan Carles “**La persistencia de lametamorfofis.** Ensayo de una antropología pedagógica de lafinitud”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo/agosto), 2005, pp. 11-27.

MOLINA, José García. **Imágenes de la distancia.** Barcelona: Laertes, 2008.

MOYSÉS, Maria Aparecida. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. 1ª reimpressão, edição revista e ampliada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. 256 p.

OHTAHARA, Shunsuke; OHTSUKA, Yoko; KOBAYASHI, Katsuhiro. **Lennox-Gastaut syndrome: a new vista**. *Psychiatry ClinNeurosci*, 1995, Japan, p. 179-183.

OLIVEIRA, Sueli Regina. **A aula enquanto acontecimento na produção de sentidos na comunidade pesqueira da Barra do Sul: O projeto Cambira**. Santa Catarina, 2012. Disponível em: <linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/seminario/anais%201/Sueli_Oliveira.pdf> Acesso em: 22 de outubro de 2016.

ORLANDI, Luiz B. L. *Um gosto pelos encontros*. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://deleuze.tausendplateaus.de/wp-content/uploads/2014/10/Um-gosto-pelos-encontros-Artigo-de-Luiz-Orlandi1.pdf>.

PAULON, Simone. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção**. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, n.3, p. 16-23, set./dez.2005.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. **Por uma política de narratividade**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009a. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009b.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **O olhar do estrangeiro**. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *O olhar*. 7. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 361 – 365.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**, São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A Ambivalência do Papel do Professor de Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental**. Universidade Estadual de Londrina, Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Londrina, 2009.

PÉREZ DE LARA, Nuria. **Identidade, Diferença e Diversidade: manter vida a pergunta**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PLACER, Fernando. **O outro hoje: uma ausência permanentemente presente**. In LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RIBETTO, Anelice. **Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica**. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: FAPERJ-Lamparina, 2016.

_____. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. 2009. 131 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/tese%20anelice%20ribetto.pdf> Acesso em: 26 de abril de 2017.

_____. **políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro, Lamparina, 2014.

RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: FAPERJ-Lamparina, 2016.

RIZZUTTI, Sueli; MUSZKAT, Mauro; VILANOVA, Luiz. **Epilepsias na Infância**. In: Rev. Neurociências, p. 108-116, 2000.

ROLNIK, Suely. **Trechos de Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 1989. Disponível em:<<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>>

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. E. **As práticas de uma língua menor**. Ipotesi: Revista de Estudos Literários, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 59-70, 2002.

SIMONI, Ana Carolina; MOSCHEN, Simone. **Outrar**. In: FONSECA, Tânia; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci. (Orgs). **Pesquisar na diferença**: Um abecedário. Porto Alegre: Editora Salina, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. In: _____ (org.). **Educação & Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Conversar e Conviver com os Desconhecidos**. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPed Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>

_____. **De La razón jurídica hacia una ética peculiar**. A propósito Del informe mundial sobre el derecho de La educación de personas con discapacidad. Revista Política y Sociedad, vol. 27, número 1, págs. 153-164, 2010b.

_____. **Desobedecer a linguagem**: educar. [tradução, Giane Lessa]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Educar la mirada**. Revista Sinpuntero, n° 3. Julho, 2009. Disponível em:<<http://www.laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/2010/02/educar-la-mirada.html>> Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. **El lenguaje de la norma y los individuos frágiles**. In: Rev. Pas. n°. 2. ISSN 2448-5659, p. 09-23. Rio de Janeiro: childhood & philosophy, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra**: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2012.

_____. **Incluir as diferenças?** Sobre um problema mal formulado e um realidade insuportável. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro: V. 1 N. 1 – p. 13-28, (fev – mai, 2015).

SKLIAR, Carlos. **Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación**. In: Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010a, pp. 101-111.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WHELESS, James; CONSTANTINOU, **John. Lennox-Gastaut syndrome**. *PediatrNeurol* 1997, New York, USA, Ed 17, p. 203-211.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/chave> [consultado em 21-10-2013].

ZANELLA, Andrea Vieira. Olhar. In: FONSECA, Tânia; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci. (Orgs). **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Porto Alegre, Editora Salina, 2012.