

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

# ENTRE CARTAS *e* CONVERSACÕES

uma experiência literária  
nos encontros com crianças com cegueira



Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

# ENTRE CARTAS *e* CONVERSACÕES

uma experiência literária  
nos encontros com crianças com cegueira



Niterói  
Intertexto  
2022

© 2022 by Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

Direitos desta edição reservados à Intertexto Editora.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem  
autorização expressa da Editora.

**Coordenação editorial:** Eliana da Silva e Souza  
**Projeto gráfico e editoração:** Diego Andrade de Abreu

### Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586 Silva, Daiana Pilar Andrade de Freitas.

Entre cartas e conversações : uma experiência  
literária nos encontros com crianças com cegueira /  
Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva. - Niterói :  
Intertexto, 2022.

132 p. : il. ; 21 cm.

Bibliografia: p. 121-130  
ISBN 978-85-7964-103-9

1. Educação – crianças cegas. I. Título.  
CDD 371.9



Intertexto Editora e Consultoria  
intertextoeditora@terra.com.br  
Tel: (0xx21) 3608-3333  
www.intertextoeditora.com.br

Dedico esta pesquisa escrita...  
Aos meus amores Miguel e Leandro.  
Às crianças do Instituto Benjamin Constant  
que me tornam professora.

Ver...

Da janela da sala de aula vejo uma linda paisagem. Bem próximo à janela um pé de tangerina, se não fossem as grades poderia tocar as folhas. Um pouco mais atrás uma jaqueira. Em torno, vejo limoeiro, goiabeira e abacateiro. A maioria já com frutos. As tangerinas pesam os galhos que parecem querer tocar o chão. A jaqueira, com um pequeno fruto em seu caule, parece me olhar pedindo que eu acompanhe seu amadurecimento. Fico ali, do lado de dentro da sala, a admirar a paisagem que vejo pela janela... Por um momento me vem uma angústia... Penso como seria bom se meus alunos pudessem ver tudo isso... penso e penso. Aos poucos eles vão chegando para o início da aula. Deixo para depois o que planejei para o dia, damos as mãos e vamos até lá fora pesquisar o que tem do outro lado da janela. Tocamos os troncos, as folhas, os frutos, sentimos os cheiros, a terra, e ouvimos o canto dos passarinhos... Voltamos para sala felizes! É... eles viram, agora eu sei que eles realmente viram...

(SILVA, Daiana P. A. F.)

# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

**COLETIVOS, POLÍTICA DA DIFERENÇA E ESCRITA CARTOGRÁFICA:  
A TEIA ONDE CO-EMERGE A DISSERTAÇÃO DE DAIANA SILVA ..... 7**

**1 A FLOR DO TRABALHO COLETIVO.....11**

**2 POR UMA PESQUISA EDUCACIONAL ENTRE OS PROCESSOS  
FORMATIVOS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS: O PRÊMIO  
JACQUELINE DOS SANTOS MORAIS ..... 22**

**3 VOOS... UMA ABERTURA ..... 26**

**4 MOVIMENTOS ..... 33**

**5 EXPERIENCIANDO: ENTRE PASSAGENS, TERRITÓRIOS E SINGULARIDADES. 59**

5.1 CARTA: O ENCONTRO COM SUJEITOS COM CEGUEIRA NO INSTITUTO  
BENJAMIN CONSTANT.....60

5.2 CARTA: OLHOS .....62

5.3 CONVERSAÇÃO: NORMA, DISCURSOS E MODOS DO CEGAR.....63

5.4 CONVERSAÇÃO: DIFERENÇAS, INFÂNCIA E AMIZADE.....71

5.5 CARTA: EXPERIÊNCIAS, ENCONTROS, SUJEITOS COM CEGUEIRA.....75

5.6 CARTA: VOOS .....77

5.7 CONVERSAÇÃO: POR UMA LINGUAGEM QUE COMPORTE A  
EXPERIÊNCIA COMO EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA.....78

**6 ENCONTROS ..... 86**

6.1 CARTA: UM GESTO .....87

6.2 CONVERSAÇÃO: VARIAÇÕES DE UM GESTO .....88

6.3 CARTA: UMA ÁRVORE MAIS QUE GENEROSA .....92

6.4 CONVERSAÇÃO: UM OLHAR GENEROSO.....93

6.5 CARTA: EU SOU ESPECIAL .....96

6.6 CONVERSAÇÃO: PALAVRAS E EFEITOS.....98

6.7 CARTA: UM SILÊNCIO QUE FALA .....101

6.8 CONVERSAÇÃO: EDUCAR TAMBÉM É ESTRANHAR .....102

**7 POUSOS... UM FECHAMENTO ..... 106**

**REFERÊNCIAS ..... 109**

**APÊNDICE: TEXTO DE DEFESA ..... 119**

## PREFÁCIO

### **Coletivos, política da diferença e escrita cartográfica: a teia onde co-emerge a dissertação de Daiana Silva**

Esse mês me encontrei com Lucas, uma criança de 5 anos, com cegueira, que faz parte de minha turma no IBC. Falante e curioso! Gosta de conversar com os colegas da turma e sai pela sala encostando, pegando, tocando em tudo. Não tem nada de tímido. Ajudou-me a arrumar a sala bem rápido (eu arrumo sempre a sala com todos para que possam conhecer melhor o espaço). Fiquei encantada com todos, depois lhe falo melhor de cada um, mas quero lhe chamar atenção para o Lucas, visto que, estávamos ele, eu e mais duas crianças, a Luíza e o Henrique, indo para o almoço quando de repente ele parou tudo e disse:

- Espera tia! A Luíza e o Henrique já tiraram os olhos para limpar?

Eu disse: - Como assim?

Ele respondeu: - Tirar tia. Eu sempre tiro os meus para limpar. (Manuscrito enviado por Daiana para Orientação Coletiva).

*Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira* se oferece ao leitor como uma Dissertação de Mestrado em Educação produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob minha orientação. Esse é o plano formal de um agenciamento de afetos, conceitos e pensamentos produzido no limiar de um coletivo atuante no campo da pedagogia da diferença. Em um plano movimentado pelos desejos, muito menos formal e, portanto, muito mais fluido e frágil, mas também muito mais afirmativo, a teia onde co-emerge esse ensaio ganha força como uma máquina de fazer ver e falar pesquisas que produzem um modo de fazer e de se escrever na contramão daquilo que os planos formais exigem: assepsia metodológica, progressão conceitual e escrita compacta e previsível que, nunca “tira seus olhos para limpar” e tentar ver de novo como Lucas ensina a Daiana.

*Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira* se oferece como tentativa de mostrar e falar sobre algumas questões emergentes no campo da investigação da experiência

educacional como relação de alteridade, nesse caso, dos encontros produzidos com crianças com cegueira. Daiana forja uma cartografia que, de uma forma rizomática, enuncia fragmentos de escrita que narram o acontecimento que emerge no próprio processo da sua configuração. Este exercício ético, estético e político foi produzido no seio do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, um coletivo de forças e afetos que funciona desde 2011 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Ao longo de dois anos Daiana produziu interpelações cartográficas que foram agenciadas com as sempre possíveis formas de dizer sobre o encontro com o outro na educação. Desta forma, manteve vivo um dos aspectos fundadores do nosso coletivo: escrever durante a experiência na escola pública e fazendo fruir a própria experiência da escrita enquanto cartografa. Ao fazê-lo, força o problema da investigação a ser visto como uma (co-)emergência e não como algo forjado fora desta implicação.

Cartografar: um modo de fazer, um *éthos* metodológico, mas também uma aposta ética, estética e política que nos permite estar atentas e disponíveis ao presente. Um modo que permite transformar num analisador, pistas do agora que são anunciadas gaguejando nas nossas próprias narrativas escritas e que atuam como intercessores para forçar o pensamento a pensar, pois “As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si mesmo, gênese do acto de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2009, p. 202-203). Simultaneamente, a escrita durante a produção deste esforço – do ato de pensar no próprio pensamento – torna possível, de um ponto de vista metodológico, a emergência de problematizações e interpelações no âmbito da investigação, no nosso caso, no domínio da educação como território de disputa no presente. Esta problematização pode não ser necessária para a produção de um “tema”, seja ele qual for, mas é uma exigência para aqueles que, como no nosso caso, no caso de Daiana, investigam a experiência educativa e assim escrevem o que nela acontece.

Para ampliar ainda mais o contexto no qual produzimos encontros e cartografamos o presente a partir de uma abordagem metodológica que problematiza não só essa abordagem da investigação no território, mas também os efeitos desta abordagem consubstanciados na escrita da experiência, é importante apresentar melhor a teia coletiva onde Daiana produziu sua dissertação (com outras) e escreveu seu ensaio na (solidão da intimidade) e na relação com a palavra. Daiana diz, com seu texto, que, por um lado, não há pesquisa individual pois todo o plano de enunciação



se produz no coletivo, por outro, não há pesquisa que não seja singular e não há escrita que não demande uma certa solidão e intimidade implicada. Na dissertação de Daiana isso aparece fortemente: há uma forma singular de produção escriturística através da escrita de *Cartas a uma amiga* como forma de uma aposta na invenção de uma expressão que coloque na superfície a feitura artesanal de uma outra política de socialização na qual possamos manter a diferença como afirmação: a escrita amiga que se permite narrar o que passa evitando – no possível – o olhar moralizante: contar apenas o que há no presente. Por outro lado, há uma forma coletiva de produção escriturística através das *Conversações* nas quais Daiana se entrega (com outras, com um bando) no esforçado exercício de desnaturalizar o que apenas há no presente. Essas “outras” que se entregam com ela formam parte do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, composto por professoras universitárias e de escolas públicas, estudantes graduadas e pós-graduadas, gestoras de políticas públicas no campo da educação inclusiva, e mães de pessoas diagnosticadas como pessoas com deficiência. Este coletivo foi formado em 2011, assumiu algumas das questões que constituem os nossos maiores desafios e que se tornaram as pistas para o nosso campo de investigação, ensino e militância política: a educação na diferença. Podemos anunciar três destas pistas que tornam possível este exercício de forjar um espaço público capaz de apoiar a prática da diferença como um ponto comum deste plano coletivo de forças. O primeiro indício refere-se à nossa defesa do rizoma como um plano de conhecimento-agenciador: vivemos em redes que ligam e multiplicam conhecimentos e opomo-nos à defesa de que a universidade deve contentar-se com a produção de conhecimentos científicos – aparentemente – produzidos fora dessas redes. Não existe fora e dentro destas redes, existem apenas redes. Assim, apostamos na produção de conhecimento entre professoras e estudantes e universidades e famílias e, e, e... A segunda pista problematiza a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que são consideradas fora da norma criada como um vetor de normalização. Finalmente, como terceira via, e, coerente com esta problematização da norma no corpo, questionamos também as formas como as pedagogias têm vindo a narrar a outra: de um discurso medicalizado (os rótulos...) ou marcadamente judicializado (o discurso do direito como único discurso jurídico) para afirmar, a partir do coletivo, a invenção de uma narrativa que revela o encontro ético com o outro.

A dissertação produzida por Daiana é uma belíssima materialização de como operam essas pistas numa escola pública, na experiência do encontro com o outro e na costura dessa experiência para se tornar uma

dissertação: *Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira* se oferece como uma composição que ganha sua densidade na recuperação dos próprios silêncios e fragilidade, na dignidade das próprias ruínas e dos tantos restos que uma experiência de pesquisa implicada produzem. É com silêncios, fragilidades, ruínas e restos que escrevemos esteticamente palavras outras, atravessadas política e eticamente pela responsabilidade de cuidar a vida na sua forma presente. Cabe a mim, como alguém que acompanhou essa caminhada, apenas citar o saudoso compositor de samba Wilson das Neves quando repetia: *ô sorte!*

Prof. Dra. Anelice Ribetto

# 1

## A FLOR DO TRABALHO COLETIVO

A primeira edição do Prêmio Jacqueline Moraes da melhor dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu/FFP), criado no ano de 2021, elegeu o trabalho de conclusão do curso de mestrado de Daiana Silva, intitulado “Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira”. A orientadora da dissertação premiada foi a Profª. Dra. Anelice Astrida Ribetto a quem também homenageamos.

A dissertação de Daiana Silva, não obstante o mérito de cerca de dois anos de pesquisa, é, sobretudo, produto de doze anos de trabalho de uma equipe de docentes e discentes que vêm construindo, com talento e ousadia, um programa de pós-graduação em São Gonçalo, RJ, município sede da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). A dissertação vencedora é a flor do trabalho coletivo. Razão pela qual, dedico-me a apresentar, ainda que de forma sucinta, a história e atual configuração do nosso Programa.

O PPGEdu/FFP teve início em 2009 com a implantação do Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. A FFP, nossa unidade acadêmica, foi criada em 1973, e há cinquenta anos, se dedica à formação de professores. Após a consolidação do curso de mestrado, o Programa submeteu APCN (Apresentação de Proposta para Curso Novo), em outubro de 2017, com solicitação de criação de curso de doutorado. A proposta recebeu um primeiro parecer favorável da Capes, em agosto de 2018, e em setembro do mesmo ano, recebemos visita *in loco* da Comissão de Avaliação da Capes. Em dezembro de 2018, a Capes divulgou a aprovação do mérito da proposta de criação de curso de doutorado de nosso Programa que foi implantado em agosto de 2019, após seleção pública dos primeiros dezesseis candidatos.

A Faculdade de Formação de Professores é a maior unidade acadêmica externa da UERJ, sendo a única instituição de ensino superior pública e gratuita na região. O Município de São Gonçalo possui mais de um milhão de habitantes e integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro que é composta por vinte e um municípios: além da Capital e dos seis municípios do Leste Fluminense que também integram a Região Metropolitana, Itaboraí, Maricá, Niterói, Rio Bonito, São Gonçalo e Tanguá,

contamos, ainda, Nova Iguaçu, Paracambi, Nilópolis, Mesquita, Belfort Roxo, São João de Meriti, Duque de Caxias, Queimados, Japeri, Itaguaí, Seropédica, Magé, Guapimirim; abrange também alguns municípios da Região da Baixada Litorânea como Cachoeiras de Macacu, Saquarema, Araruama e Rio Bonito, e da Região Serrana, como Nova Friburgo, além de alunos de outros estados que têm procurado nosso Programa. Atualmente, a FFP oferece 7 (sete) cursos de licenciatura plena, 9 (nove) cursos de Pós-Graduação (especialização), 8 (oito) cursos de mestrados – sendo 5 (cinco) acadêmicos e 3 (três) profissionais – e 2 (dois) cursos de doutorado acadêmico.

O município de São Gonçalo é marcado por grandes contrastes socioeconômicos, educacionais e culturais. Se considerarmos o IDHM, que é resultado da média geométrica de três componentes, renda, educação e longevidade, Niterói, município contíguo a São Gonçalo, apresenta o melhor IDHM do Estado do Rio de Janeiro e o 7º melhor do Brasil. Na região, Niterói exibe o menor percentual de pobres e a maior renda domiciliar per capita, contudo é também o município mais desigual do Leste Fluminense e o 2º mais desigual do estado, de acordo com o coeficiente de Gini. Já Tanguá possui o 7º pior IDHM do ERJ, tendo mais de 42% de sua população vivendo abaixo da linha de pobreza. São Gonçalo, com a maior população da região, se destaca negativamente no quesito PIB per capita: quase um terço comparado ao do estado. Na região, apenas Maricá e Niterói apresentam PIB per capita superior ao estadual.

Acerca das finanças municipais, São Gonçalo, apesar de ter a segunda maior receita da região Leste Fluminense e a sétima maior do estado, e, no entanto, possui a pior receita per capita do estado devido à sua numerosa população.

Em São Gonçalo, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) é de 4,5 e o IDEB dos anos finais do ensino fundamental é 3,4. Se considerado o índice das séries finais do ensino fundamental, São Gonçalo ocupa a última posição entre os 21 municípios da Região Metropolitana e antepenúltima (90ª) entre os 92 municípios do Estado. A Pandemia de Covid-19, ainda sem mensuração oficial, certamente, agravou a situação educacional e socioeconômica de São Gonçalo, em especial, se considerarmos o histórico da crise econômica e fiscal do estado do Rio de Janeiro.

As desigualdades econômica, social e de acesso a serviços são marcantes e, ao mesmo tempo em que revelam carências sistêmicas em comum, expõem formas mais específicas de iniquidade nos níveis intramunicipais e locais, apontando para a existência de um território significativamente

heterogêneo, marcado por ilhas de carência extrema e espaços de alto padrão econômico e de serviços.

Problemas imensos desafiam sobremaneira o estado, os entes municipais e suas instituições de governo, o setor produtivo, as redes de educação, as universidades e todos os seguimentos da sociedade civil organizada. Além do desenvolvimento econômico planejado, todavia, em um país que mantém há anos um crescimento estagnado, a região precisa de tecnologias de inovação social mais potentes.

E de que forma nosso Programa de Pós-Graduação responde aos desafios econômicos, sociais e culturais na região em que atua? Em primeiro lugar, cabe destacar que a Faculdade de Formação de Professores estabeleceu relações estreitas e cotidianas com as demandas e desafios colocados por questões centrais da vida econômica, política e social dos municípios próximos. Destacam-se os temas relativos ao diálogo com as redes educacionais, ao cotidiano da escola e aos processos formativos iniciais e contínuos de professores, bem como as repercussões sociais e culturais da instituição escolar, dos poderes públicos e dos movimentos sociais. Essa implicação com os problemas centrais da região, sobretudo das redes educacionais, das questões urbanas e ambientais, constitui um espaço determinante de nossas práticas de pesquisa, ensino e extensão, favorecendo o enraizamento social e institucional da UERJ como um importante polo universitário regional. As interlocuções e relações sistemáticas com movimentos sociais, administrações públicas, categorias profissionais, instituições e fóruns no campo educacional vinculados a outras políticas sociais solidificam-se por meio de projetos, eventos e cursos de extensão; bem como na participação da FFP na composição de conselhos de políticas públicas e, de programas temáticos e em convênios de cooperação. Estas interações enriquecem o conhecimento produzido e ampliam a relevância científica e social da Universidade e do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação no Leste Fluminense.

A FFP rapidamente se transformou num importante polo de pós-graduação e uma das unidades acadêmicas da UERJ mais produtivas, haja vista os seus diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* que ministram os seguintes cursos:

Cursos de Doutorado: 1) Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais e 2) História Social do Território;

Cursos de Mestrado Acadêmico: 1) Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, 2) Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, 3) Geografia, 4) História Social do Território, 5) Letras e Linguística;

Cursos de Mestrado Profissional: 1) História (PROFHISTÓRIA); 2) Letras (PROFLETRAS), 3) Matemática (PROFMAT).

Esta gama de cursos é capaz de produzir sinergias e interlocuções as mais diversas no amplo campo da Educação, envolvendo várias áreas de interesse de nossos docentes e discentes, de modo a enriquecer os projetos e grupos de pesquisa e a produção qualificada que aumenta em número e em qualidade. Verifica-se também a soma de esforços na concepção e apresentação de projetos de pesquisas institucionais que carregam recursos das agências de financiamento (CNPq, Capes, Finep, Faperj e outras) para o crescimento e a melhoria da infraestrutura instalada, implicando em sucessivas obras civis e ampliação de prédios, laboratórios, espaços coletivos, equipamentos, capacidade de acesso à Internet, acervos etc. As interlocuções e relações sistemáticas com movimentos sociais, administrações públicas, categorias profissionais, instituições e fóruns no campo educacional vinculados a outras políticas sociais solidificam-se por meio de projetos, eventos e cursos de extensão; bem como na participação da FFP na composição de conselhos de políticas públicas e, de programas temáticos e em convênios de cooperação. Estas interações enriquecem o conhecimento produzido e ampliam a relevância científica e social da Universidade e do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação no Leste Fluminense. O PPGEduc/FFP, na Região Sudeste, oferece uma proposta político-pedagógica diferenciada no que se refere à formação de pesquisadores no campo da educação. Ela se articula à proposta institucional da FFP/UERJ. Sua organização acadêmico-institucional tem o objetivo de promover a formação de pesquisadores e de educadores para a atuação em diversos níveis de ensino e em variados contextos educativos, movimentos sociais, instâncias gestoras de políticas públicas, âmbitos de investigação científica e de produção de conhecimento voltados ao desenvolvimento de ações capazes de minorar desigualdades no campo da Educação. Entendemos que os processos direcionados à formação de professores e de pesquisadores no campo da Educação são territórios em constituição, permeados por tensões e disputas, tanto no plano político, quanto epistemológico. O corpo docente permanente de nosso Programa tem se caracterizado por desenvolver investigações vinculadas às instituições de ensino da região, tradição que se materializa em inúmeros projetos e produtos, muitos deles socializados sob a forma de publicações.

Desde sua implantação, o Programa estrutura-se em uma área de concentração – Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais –

e duas linhas de pesquisa: 1) Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas e 2) Políticas, Direitos e Desigualdades.

A primeira linha de pesquisa investiga as relações entre formação de professores, história, memória e práticas educativas, buscando compreender a constituição histórica dessas categorias, bem como suas implicações na educação, a partir da articulação universidade, escola e demais contextos educativos. Os estudos desta linha enfocam: práticas educativas, profissionalização e saberes docentes; história e memória dos sujeitos e das instituições, envolvendo a tradição e o patrimônio histórico-cultural em sua relação com a escola como instância de socialização, preservação e recriação da cultura e de políticas.

A segunda linha de pesquisa, a que se vincula a mestra premiada e sua orientadora, compreende investigações sobre a produção dos processos educativos, escolares ou não-escolares, considerando, especialmente, as tensões entre desigualdades e direitos que atuam nessa produção. Os estudos dos processos constitutivos e das manifestações das desigualdades, bem como das expressões de resistência às suas diferentes formas de realização, têm por objetivo a análise dos seus efeitos na formulação das políticas no campo social, em geral, no campo educacional, em suas especificidades, bem como nas práticas educativas produzidas nesse contexto.

Para o alcance dos objetivos, o PPGEdU/FFP se organiza tendo como princípio a articulação entre as duas linhas de pesquisa apresentadas e dessas com os projetos coordenados pelos docentes, com as disciplinas e atividades acadêmicas propostas. A ampla maioria de docentes permanentes tem responsabilidades de docência na graduação e orienta bolsistas de Iniciação Científica, Monitoria, Iniciação à Docência e Estágio interno Complementar. Ao mesmo tempo, orienta trabalhos de conclusão de curso de graduação.

Nesse sentido, busca-se contribuir para a produção do conhecimento qualificado no campo dos processos formativos, na perspectiva da formação humana, bem como das políticas que possam propor dispositivos de enfrentamentos em face das desigualdades sociais. Esse campo de atravessamentos aponta para o contexto de formação que envolve tanto o corpo docente quanto o discente, reverberando o compromisso ético, político e coletivo no esforço de qualificar as teses e as dissertações, a exemplo do premiado trabalho de Daina Silva, bem como os artigos, livros autorais, capítulos de livros produzidos e outros tipos de produção.

Vale ressaltar que o PPGEdU/FFP tem a pesquisa como princípio pelo qual se organizam as demais atividades fins do Programa. Em profunda

articulação com o ensino, com as atividades de extensão e com os grupos de pesquisa coordenados pelos docentes, contando com a participação dos doutorandos, mestrandos e graduandos do Curso de Pedagogia e de outras licenciaturas da FFP/UERJ e outras IES, visa a instituir ações direcionadas a mobilizar movimentos de impacto social, de nacionalização e de internacionalização. Nesse último aspecto, destacamos que o nosso Programa faz parte de uma instituição que tem uma forte política de internacionalização.

Os cursos de mestrado e de doutorado têm caráter eminentemente acadêmico. Em verdade, as origens do Programa remontam às atividades dos grupos de pesquisa que estavam consolidados na Faculdade de Formação de Professores, antes mesmo da implantação do Mestrado em Educação. O Grupo Vozes da Educação, o mais antigo, possui vinte e seis anos de funcionamento e uma significativa produção e contribuição no âmbito da pesquisa em Educação. Destacamos que os dezesseis professores do quadro permanente lideram grupos de pesquisa e doze grupos estão cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Os grupos de pesquisa, com a liderança de docentes do Programa, têm obtido significativo reconhecimento de agências de fomento em âmbito nacional e estadual. Destacamos que, nos últimos cinco anos, cinco projetos de docentes do Programa foram contemplados com o Edital Universal do CNPq; três recentes projetos institucionais, encaminhados pela coordenação do Programa, foram contemplados com os Editais de Apoio a Programas *Stricto Sensu* da Faperj, e cujas equipes de apoio são constituídas pelo conjunto dos professores do quadro permanente; inclui-se, ainda o financiamento do Proex/Faperj e de Apoio Técnico Faperj e Apoio à Pesquisa APQ1/Faperj. Registram-se, também, grupos que contam com a participação de docentes do Programa, em parceria com outras instituições de ensino superior (IES) sediadas no Rio de Janeiro e em vários outros estados da Federação, assim como no exterior. Os grupos contam com participação de mestrandos, doutorandos, graduandos e egressos, bem como, muitos deles, com professores da escola básica e de outras universidades nacionais e estrangeiras.

O Programa possui 16 (dezesseis) professores no seu quadro permanente e uma docente colaboradora. Todos os 16 docentes do quadro permanente possuem mais de 10 anos de exercício no magistério superior: 3 (três) docentes possuem entre 30 a 39 anos de atividades na educação superior; 8 (oito) docentes entre 20 e 29 anos de atividades; e 5 (cinco) entre 11 e 18 anos de atividades.



Quanto ao tempo de serviço na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 50% dos docentes ingressaram na UERJ há mais de 15 (quinze) anos: 3 (três) ingressaram em 1996; 1 (um) em 1999; 3 (três) em 2002; e 1 (um) em 2004. A outra metade ingressou na UERJ na última década: 1 (um) em 2010, 1 (um) em 2013, 5 (cinco) em 2015 e 1 (um) em 2019.

Quanto à atuação no Programa, cerca de 40% dos docentes, o que corresponde a 6 (seis) docentes, foram fundadores do Programa de Pós-Graduação, no ano de 2009, e a ele permanecem vinculados há 12 anos; os demais foram credenciados conforme segue: em 2013 (1), 2014 (1), 2015 (2), 2017 (2) e 2019 (4), sendo esse último o ano com o maior número de novos professores desde 2009. Tais apontamentos evidenciam a permanência de um bom percentual de professores que exercem atividades no programa num longo espaço de tempo (mais de 10 anos), mas, ao mesmo tempo, demonstram um processo contínuo de renovação do corpo docente, como podemos ver ao constatar que, no último quadriênio, 6 novos professores, ou aproximadamente, 40% dos docentes do quadro permanente, foram credenciados pelo Programa.

Do total de professores do quadro permanente, 3 (três) são titulares, 8 (oito) são enquadrados na categoria de Associados e 5 (cinco) na categoria de Adjuntos. Todos os docentes possuem dedicação exclusiva, com regime de 40 horas semanais, das quais não menos de 20 horas dedicadas ao Programa.

Quanto às áreas de formação inicial, verificamos a predominância do curso de Pedagogia/Educação na primeira titulação dos docentes do programa: nessa situação encontramos 9 (nove). Temos ainda graduados em Filosofia (3), História (3), Educação Física (1), Geografia (1), Psicologia (1) e Teologia (1). Cabe dizer ainda que 3 (três) docentes possuem dupla graduação: em Filosofia/Teologia (1), em Geografia/Pedagogia (1) e em Filosofia/Pedagogia (1).

Passando à formação pós-graduada em cursos *stricto sensu*, ao nível de mestrado, a supremacia da formação concentra-se na área da Educação, 75% dos docentes, o que corresponde a 12 (doze) professores. Os outros 3 (três) docentes possuem formação em áreas correlatas: Formação (1), História da Educação (1) e Ensino, Filosofia e História da Ciência (1). Um docente não fez curso de Mestrado. No grau de doutorado, 10 (dez) professores se titularam na área de Educação e os outros 6 (seis) em áreas correlatas à Educação: Ciências da Educação/Sociologia (1), Psicologia da Educação (1), Formação (1); História e Historiografia da Educação (1); Políticas Públicas (1) e Psicologia (1).

Entre os dezesseis docentes do quadro permanente, doze docentes já concluíram estudos de pós-doutoramento. O Programa conta ainda com três pesquisadoras realizando estágio de pós-doutoramento, uma com bolsa do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD), pesquisadora que é vinculada ao Laboratório de Educação e Imagem e outras duas sem bolsa, docentes da Universidade Federal Fluminense e da Fiocruz. Duas docentes têm bolsa de produtividade em Pesquisa do CNPq, uma é bolsista premiada pelo Programa Cientista do Nosso Estado (Faperj) e quatro são ou foram bolsistas do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj). Uma professora recebe Auxílio ingressante Fapepex/Unicamp e Auxílio à Pesquisa Regular da Fapesp e um professor recebe Auxílio APQ1 da Faperj. Uma das professoras recebe Bolsa Pesquisador Visitante UERJ – Bolsa Pesquisador Emérito da Faperj. Quatro tiveram aprovado financiamento do CNPq-Edital Universal, em 2018, e uma docente, em 2022, recebeu a concessão de financiamento Capes/Print da UERJ para o pós-doutorado no exterior.

Desse conjunto de 16 (dezesseis) professores permanentes cadastrados no Programa, doze recebem a bolsa de produtividade da UERJ denominada Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – Prociência/UERJ/Faperj, com duração de três anos, renováveis mediante rigorosa seleção, de modo que nossos docentes têm renovado suas bolsas com sucesso. O Programa Prociência, destina-se a valorizar a produção científica, técnica e artística dos docentes da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – optantes pelo regime de dedicação exclusiva, mediante a concessão de bolsa especial de incentivo. Trata-se da mais importante bolsa de apoio à produção dos docentes da Universidade. A inclusão no Programa se dá mediante processo seletivo. A avaliação das propostas pontua a produção comprovada dos candidatos nos últimos cinco anos atribuindo de 0 a 1.000 pontos (a nota de corte, em média, é de 840 pontos) e analisam a compatibilidade desta produção com o plano de trabalho proposto.

Como se verifica, a qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no Programa é destacada.

Consideramos, ainda, a participação ativa de professores do Programa em associações e fóruns do campo educacional, tais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação de Leitura do Brasil (ALB), Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph), Associação Brasileira de Currículo

(ABdC), Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae), Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ), entre outros.

Nossos professores ainda participam em diversas redes nacionais e internacionais de pesquisa. Dentre elas: Red Iberoamericana de Maestros que Hacén Investigación en la Escuela; Red Formad; Red Interuniversitária Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos; Red Desenredando Nudos (Redenu), articulada à Universidade Nacional de Cajamarca/Perú. No Laboratório Educação e Imagem/UERJ há uma rede de grupos de pesquisa formada por 10 grupos articulados (da UERJ) e 14 grupos de pesquisa associados de outras universidades nacionais (UFRRJ; UNICAMP; UFES; UFBa; UFG; UNISO; UFSC; UFF; UFPe; UNEMAT; UNESP) e do exterior (CIRNEF e Facultad de Artes/Universidad de la Republica/Uruguay); Rede Internacional de Estudos Franciscanos no Brasil, congregando pesquisadores do Brasil e do Exterior (CHAM / Universidade Nova de Lisboa, JMUW – Julius-Maximilians-Universität Würzburg – Alemanha, Universidad de Salamanca – Grupo Brasilis, AHEF – Asociación Hispánica de Estudios Franciscanos, UFSC, UFPB, UEM, UNIPAR, UNESPAR, IFPR, ITF).

A maior parte da produção do Programa é publicada em periódicos qualificados, em especial, em revistas classificadas pelo Qualis/Capes no estrato A1 e A2.

Quanto aos livros, foram editados e veiculados por editoras nacionais, todas com conselhos editoriais nacional ou internacional. Essa produção se dá prioritariamente na Área de Educação. A maior parte dos livros e capítulos de livros tiveram as suas publicações viabilizadas por verba de projetos de agências de fomento como Faperj, CNPq e Capes. Esse ponto foi destacado pela Capes na Avaliação do Mérito da Proposta de criação do Curso de Doutorado, em 2018. Os produtos qualificados são desdobramentos dos projetos de pesquisa coordenados pelos professores do Programa e que incluem alunos do mestrado, do doutorado e da graduação, pesquisadores de universidades nacionais e estrangeiras, professores, em especial das escolas da região, e gestores de políticas públicas.

A atuação científica e acadêmica do Programa também pode ser percebida pela crescente ampliação das iniciativas de parcerias e convênios com instituições nacionais e internacionais para a realização de pesquisas e intercâmbio de docentes e pesquisadores.

No âmbito internacional, destacam-se convênios, parcerias e intercâmbios que envolvem diferentes ações de internacionalização e aproximadamente duas dezenas de instituições internacionais de pesquisa

(EUA, Alemanha, França, Espanha, Portugal, México, Argentina, Colômbia, Equador, Peru, Moçambique).

Os intercâmbios e parcerias com IES e Programas de Pós-Graduação podem ser identificados na atuação de docentes em grupos de pesquisa, bancas de defesa de dissertações de mestrado e teses de doutorado, na organização e na composição de comissões científicas de diversos eventos. Dentre eles, em âmbito nacional, destacamos a parceria com dois Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM-IE) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para publicação da Revista Interinstitucional Artes de Educar – RIAE. A RIAE é uma publicação científica online, de acesso livre, mantida pelos três Programas de Pós-Graduação em Educação das referidas Instituições de Ensino Superior. A Revista foi lançada em 2015 e publica três números por ano, com participação qualificada de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, favorecendo o intercâmbio acadêmico e a socialização do conhecimento no campo educativo (<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae>). Na sua primeira avaliação foi qualificada como B4 para a Área de Educação e na divulgação recente a aproximação avaliativa do Qualis da Raie foi considerada A4.

Os intercâmbios, convênios e parcerias com instituições estrangeiras e nacionais têm permitido o diálogo entre a produção do Programa e a produção externa, bem como a circulação de docentes e discentes nos mais diversos eventos científicos e bancas.

Quanto aos discentes, também é possível observar, ao longo dos 12 anos de existência do Programa, significativo impacto qualitativo na formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior, bem como crescimento de docentes com o título de mestre e inserção qualificada nas redes de ensino da região.

O impacto social do Programa na educação pública em geral é patente no perfil dos mestrandos e doutorandos, haja vista os lugares de sua atuação profissional: em sua maioria, docentes que trabalham na educação básica pública, diretores de unidades escolares, coordenadores pedagógicos, secretários de educação, integrando equipes que atuam em fundações e em secretarias de educação, em universidades e em institutos públicos federais e estaduais de ensino, no poder legislativo, em pré-vestibulares populares, em projetos dos movimentos sociais, etc.

Mesmo havendo muitas outras iniciativas e realizações acontecidas nos últimos doze anos, penso que o já relatado dá a dimensão do trabalho

realizado pelo nosso Programa, e deixa patente que o trabalho coletivo desenvolvido trará à centralidade outros trabalhos cujo mérito será reconhecido nas próximas edições do Prêmio Jacqueline Moraes. Uma vez mais, saudamos a vencedora do prêmio, desejando à mestra Daiana Silva, muito sucesso em sua vida profissional e acadêmica, e que será sempre mais reconhecido na proporção em que sua vida acadêmica se cruzar com os desafios concretos de transformação da educação pública.

Luiz Fernando Conde Sangenis  
Coordenador do PPGEdU/FFP

## 2

### **POR UMA PESQUISA EDUCACIONAL ENTRE OS PROCESSOS FORMATIVOS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS: O PRÊMIO JACQUELINE DOS SANTOS MORAIS**

Pensar os processos formativos e as desigualdades sociais é tarefa acadêmica do PPGEdu - Programa de Pós Graduação em Educação e princípio de trabalho exercido na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desde a criação do Programa em 2009. É neste contexto de trabalho que o Concurso de melhor Dissertação defendida no Programa para o decênio de 2011/2021 foi criado, com o intuito de celebrar os dez anos da primeira defesa de Dissertação do PPGEdu.

Em abril de 2021, quando o colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais pautou para discussão a promoção do concurso que elegeria a melhor Dissertação do decênio, colocou-se um desafio coletivo. Afinal, visibilizar a produção final desse processo formativo, de forma coletiva, em movimento que permitisse avaliar o realizado, expressando as características do Programa, sem ser equivocadamente interpretado como competição, sem dúvidas, é uma provocação.

Com essas premissas, a comissão responsável pelo encaminhamento do concurso, assumiu a responsabilidade de concretizar esse trabalho no momento em que a primeira turma do doutorado iniciava a defesa de suas Teses e, quando o Programa completaria dez anos das primeiras Dissertações defendidas pelo Programa. Este movimento nos faria avaliar o realizado. Ao mesmo tempo, como ainda não tínhamos Teses defendidas, a abrangência do concurso delimitou-se às Dissertações. Como parte desse processo avaliativo, optamos por inscrições por professor/a orientador/a, o/a qual indicaria a Dissertação orientada que seria inscrita no concurso. Deste modo, ao realizar o concurso estava-se celebrando o processo de formação construído e, ao mesmo tempo, homenageando as Dissertações tecidas e defendidas até o momento de sua realização.

O contexto pandêmico, provocado pela covid-19<sup>1</sup> e suas variantes, no qual percebemos o descaso que acarretou os quase 652 mil óbitos<sup>2</sup> no Brasil – pois muitos deles seriam evitados com políticas públicas nacionais encaminhadas em benefício da população – nesse contexto tão doloroso, a comissão avaliou que o realizado seria uma forma de olharmos com atenção a produção do Programa no que tange as desigualdades sociais.

Ter o resultado desse trabalho divulgado no Seminário de Egressos também favoreceria pensar sobre o trabalho coletivo realizado, assim como fortalecê-lo – algo tão caro a um Programa de Pós-Graduação que se debruça sobre os Processos Formativos e as Desigualdades Sociais. Mas, finalizar um processo anunciando a Dissertação vencedora, para nós, não bastava. Assim, programamos uma mesa, que pudesse narrar o realizado processo e divulgar todos/as os/as inscritos/as, através de pequenos vídeos, no *V Seminário do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais*, o qual ocorreu integrado com o *IV Seminário de Egressos/as*, congregados pelo tema central *Educação brasileira e pandemia: reafirmar a escola pública, sempre!*<sup>3</sup>

Ao intitular esse concurso como *Prêmio Jacqueline dos Santos Moraes*, homenageamos a Professora Jacqueline e, ao mesmo tempo, a memória de seu trabalho desenvolvido de forma intensa em nosso Programa e na UERJ. Ela foi docente e pesquisadora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) e da Faculdade de Formação de Professores, onde atuou como coordenadora de projetos de extensão, participou de comissões, foi coordenadora do Curso de Pedagogia, participou da Rede de Formação Continuada na América Latina e ocupou o cargo de coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, onde permaneceu até o seu falecimento no ano de 2019.

---

1 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-protoger>. Acesso em: 2 fev. 2022).

2 Dado acessado em 17 de fevereiro de 2022, no site <https://covid.saude.gov.br/>.

3 Os vídeos, assim como a mesa realizada no Seminário, podem ser acessados em <https://youtu.be/0FH1c6TRmxU>.

Homenagear Jacqueline de Moraes para nomear um prêmio de melhor Dissertação/Tese se explica pelo modo como a querida Jacque produzia e se produzia no nosso ambiente acadêmico, cultural, de escrita e político, influenciada, sobretudo, pelas infâncias e experiências formativas, pela valorização de nossa cultura popular e latino-americana carregadas de sabedoria e de experiência de vida e legados de formação que nos acompanham no presente.

Na ocasião da cerimônia do Primeiro Prêmio Jacqueline de Moraes, em 24 de novembro de 2021, reafirmamos o nosso desejo de que este Prêmio seja o primeiro de muitos outros. O maior diferencial de nosso prêmio é o de conter em si os processos formativos e as desigualdades sociais como abrangência acadêmica, política e social, além de valorizar a pesquisa em educação, publicando e divulgando os e as pós-graduandos/as envolvidos/as com a ciência, com a vida e sua produção escrita.

No PPGEdU os processos formativos e as desigualdades sociais ganham este contorno de uma alteridade radical que se compõe em pesquisas, em ciência da educação, em práticas que se desvinculam de lógicas colonizadoras e domesticadoras para que se possa ligar ciência e vida, formação e processos de subjetivação sensíveis e afetos ao que se compõe no campo da educação.

Compor essa comissão foi uma alegria, pela potência dos encontros, por pensarmos juntas no formato do prêmio e também por estarmos de forma remota com todo o coletivo do colegiado de curso. Igualmente foi por deveras enriquecedor estarmos em contato com os/as avaliadores/as e, especialmente, pelas leituras das Dissertações que realizamos. Nas leituras das onze dissertações indicadas pelos professores/orientadores encontramos a relevância de cada estudo, cada tema abordado e o quanto se fazem urgentes e necessários neste tempo presente de lutas contra o neofascismo<sup>4</sup>. Funcionou como pedra de toque acontecimental para que

---

4 O termo neofascismo é entendido como uma construção histórica que ganhou força no último quartel do século XX e nas primeiras décadas do século XXI como uma radicalização conservadora. “O neofascismo aparece nos países centrais como um dos possíveis produtos da sociedade capitalista contemporânea; suas organizações se desenvolvem em Estados de conformação político-econômica neoliberal e se proliferam de modo espetacular” (POGGI, 2012) pelo mundo após as crises docapitalismo do século XXI. Para o neofascismo, os indivíduos enquanto indivíduos não têm direitos, e “o povo” é concebido como uma qualidade, uma entidade monolítica que exprime “a vontade comum”. Como nenhuma quantidade de seres humanos pode ter uma vontade comum, o líder apresenta-se como seu intérprete (SEPÚLVEDA, José; SEPÚLVEDA, Yuri.; SEPÚLVEDA, Denize, 2020).



possamos respirar e seguir do modo como nos diz Deleuze: “um pouco de ar senão sufoco”.

O trabalho realizado pela comissão potencializou identificarmos o quanto o Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais atua com resistência e criação de modos de pesquisar. Na dissertação vencedora, *Entre cartas e conversações: a experiência literária nos encontros com estudantes com cegueira*, defendida em 2018, escrita por Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva, orientada por Anelice Ribetto, em cada página virada, lida, encontramos a presença ética-estética-política da autora. A cada carta cravada nas folhas, a cada costura feita à mão e, ao final, encontramos o grande esforço conceitual e teórico metodológico forjado também no encontro com o Coletivo, com a Anelice, com as crianças, com o IBC, com a universidade, com o PPGEdU, com a literatura, com os referenciais, com a própria autora, na empreitada de experienciar encontros e conversas para realizar conversações e afirmar a diferença e as variações de uma conversação que aconteceu por meio da experiência como exercício de resistência.

Finalizamos esta apresentação brindando modos de fazer pesquisa e intervenção que levam a sério práticas educativas que possibilitam o questionamento de nossa presença no mundo, a produção de subjetividade, a transformação de si e dos contextos. Celebremos, inclusive, metodologias que apostam no risco e na liberdade de encaminhar investigações e indagações como um empreendimento de vida.

Algo muito próximo do que você, leitor(a), terá em mãos com o agora livro da Daiana. Boa leitura!

Denize Sepulveda,  
Rosa Malena de Araújo Carvalho,  
Rosimeri de Oliveira Dias  
e Sônia Câmara,  
Comissão Organizadora do concurso  
da melhor dissertação - decênio 2011/ 2021  
*Prêmio Jacqueline dos Santos Morais*

# 3

## VOOS... UMA ABERTURA

Talvez esta seja a mais extensa das composições que já produzi. Nela expresso os movimentos, de uma “pesquisaescrita”. Uma composição em que o pesquisar, o escrever expressa-se em um movimento: “pesquisarescrever”. Não há uma escrita posterior à pesquisa e nem uma pesquisa anterior a uma escrita e sim um movimento processual em que “eles, os escritos, são movimentos do pensamento como pesquisa, da escritura como pensamento, da escritura como acontecimento, como padecimento (RIBETTO, 2009, p.13).

Uma “pesquisaescrita” que se compõe em cartas a uma amiga e conversações que anunciam sentimentos e pensamentos, experienciados nos movimentos da vida. São experiências colocadas no papel e que, ao serem escritas, lidas e relidas podem, talvez, provocar tantas outras experiências.

Arrisco-me nesses movimentos da “pesquisaescrita” como um pássaro, permitindo-me uma abertura, que talvez possibilite voos e pousos por paisagens desconhecidas, ou conhecidas, porém, experienciadas de diferentes modos. Nesses movimentos entre voos e pousos, no “pesquisarescrever” que venho me inventando e reinventando.

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso 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 (KASTRUP, 2015a, p. 141).

Ao me inventar e reinventar vou me transformando. Portanto não busco resultados previsíveis. Apenas me lanço às pistas, às problematizações, aos pensamentos, às questões que, nesta “pesquisaescrita” se movimentam pelo desejo de narrar as experiências, entre nós, uma professora em formação e crianças com cegueira, quando nos encontramos para ouvir, contar, sentir e produzir histórias. Nesse contexto, algumas pistas se enunciam, possibilitando pensar nos espaços e tempos em que os encontros acontecem, na cegueira, nos efeitos dos encontros, na amizade, na escrita, no que a experiência literária pode nos provocar, colocando em

questão o próprio encontro e assim, fazendo dele a própria literatura que o conta.

Proponho um movimento de questionar os discursos médicos e jurídicos, que costumam marcar o sujeito por uma falta produzida a partir de um parâmetro biológico, seguindo uma perspectiva de medicalização do sujeito:

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente os desvios em relação às normas sociais a um suposto determinismo orgânico que se expressaria no adoecimento do indivíduo (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 2015, p.10).

Deslocando-se dessa perspectiva que tende a reduzir os aspectos da vida à estrutura biológica para então pensar a cegueira como uma condição de vida que permite modos singulares de existência. O deslocar-se, aqui, potencializa a noção de movimento, “o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde estava agora pouco” (FOUCAULT, 2009, p. 32).

Nesses movimentos penso, também, sobre as experiências de escrita e leitura no mundo acadêmico, me propondo a sair do que Larrosa (2016, p. 17), chama de conformismo linguístico, trazendo como proposta metodológica que atravessa esta “pesquisaescrita” o ensaio, que se compõe entre cartas a uma amiga e conversações, para falar sobre as experiências literárias com crianças com cegueira. Ao ensaiar, coloco o fazer da “pesquisaescrita”, não apenas como tarefa, mas como problema, como lugar de experiências (LARROSA, 2016).

Este modo de compor implica algumas questões colocadas por Larrosa (2016) quando se refere ao ensaio como um modo de escrita (“pesquisaescrita”) que, normalmente, é excluído de um espaço de saber. O autor utiliza o ensaio para problematizar as formas como as políticas dominantes impõem determinados modos de escrita (“pesquisaescrita”) e excluem outros. Mas o que me interessa ao trazer esse pensamento de Larrosa (2016, p. 17) que ele nos diz:

[...] não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela

nomeia. Ou seja, que não há modo de “pensar de outro modo” que não seja, também, “ler de outro modo” e “escrever de outro modo”.

Arrisco-me a uma “pesquisaescrita” “de outro modo”, permeada de “leituras de outro modo” e “pensamentos de outro modo” que tentam dar a ver e falar os efeitos dos encontros com crianças com cegueira.

Nesse sentido, o exercício metodológico e escriturístico que contorna esta “pesquisaescrita” também podem ser considerados uma forma de resistência, visto que, segundo Passos e Barros (2009b, p. 150), a escolha de uma posição narrativa não deve ser encarada de forma desarticulada das políticas que a envolve. Desta forma, “toda produção de conhecimento precisamos dizer de saída, se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente”. Assim, esta “pesquisaescrita” está sendo produzida em meio à luta pela permanência e valorização do ensino superior público de qualidade, gratuito e de referência social no Brasil, em especial, as Universidades Estaduais do Rio de Janeiro<sup>1</sup> que nos últimos anos vêm sofrendo um ataque progressivo no que diz respeito as suas condições mínimas de funcionamento. Nesse movimento do pensar e caminhando com Passos, esta “pesquisaescrita” traduz também a experiência que vivencio junto à UERJ, universidade a qual escolhi, quis estar.

Desta forma, o modo como componho este trabalho trata-se de uma tomada de posição onde me coloco politicamente implicada. Assim, na experiência desta “pesquisaescrita” transitam algumas cartas que escrevo a uma amiga e também outras conversações. Ambas produzidas em meio ao desejo pelos encontros.

---

1 Como referência desta luta se constata a denúncia pública dos Reitores e Vice-reitores das Universidades Estaduais do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO) – sobre a deterioração progressiva das condições mínimas de funcionamento das três instituições. Desde julho de 2015, as dívidas com fornecedores e terceirizados vêm aumentando, haja vista a falta de pagamento por parte do Governo do Estado. Essa alta inadimplência afeta frontalmente a capacidade de as universidades exercerem suas funções de ensino, pesquisa e extensão, devido, por exemplo, à falta de insumos para as aulas práticas, seguro para os estudantes realizarem estágios curriculares, materiais de consumo e, inclusive, materiais simples de escritório. Também os serviços terceirizados, como limpeza, vigilância, coleta de lixo, restaurante universitário, entre muitos outros, estão seriamente ameaçados e, em alguns casos, completamente ausentes, contribuindo para a precariedade a que vimos sendo expostos. A falta de pagamento dos projetos de pesquisa outorgados pela FAPERJ agrava a situação, afetando diretamente a quase totalidade das pesquisas desenvolvidas nas universidades (Manifesto Público – UERJ, UENF e UEZO). Disponível em [http://www.uerj.br/lendo\\_noticia.php?id=1205](http://www.uerj.br/lendo_noticia.php?id=1205). Acesso em 3 ago. 2017.

É no encontro, nesse meio de proliferação, que os corpos expressam sua potência de afetar e ser afetado. É nele que o desejar flui e cria mundos agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações (NEVES, 2015, p. 69).

Assim me encontro com a escrita, com a relação de amizade, com um coletivo, com autores, territórios, crianças com cegueira e também com os efeitos provocados nos próprios pensamentos.

As cartas a uma amiga expressam a experiência com outros, no território escolar, onde narro os pensamentos e inquietações que os encontros provocam. Elas se apresentam na pesquisa como dispositivos que, segundo Deleuze (1996, p. 83) são “máquinas de fazer ver e de fazer falar”. Os dispositivos são:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

A carta assumida como um dispositivo que carrega no papel aquilo que fazemos em nosso cotidiano: as conversas, os encontros... Para além disso, carregam ainda, a expressão do dito e o do não dito, a relação que se pode estabelecer entre esses elementos e os efeitos produzidos no campo de pesquisa.

Ao trazer estas cartas a uma amiga na produção do texto penso que elas serão aliadas no processo de criação, implicando-me no processo da “pesquisaescrita” e no acompanhamento de seus efeitos. Efeitos expressados no processo de produção da “pesquisaescrita” e também na produção da materialidade do papel em que são escritas as cartas a uma amiga que expressa, também, o modo ensaístico e artesanal que compõe esta “pesquisaescrita”.

O ensaio permite uma escrita de cacos. Cacos [sobras] do que se partiu, cacos [sobras] do que foi jogado fora, do que foi abandonado, do que foi substituído por uma moda ou pela gulodice de um consumo desmesurado. Cacos [sobras] que podem ser reutilizados, recuperados para emergir em outra coisa (RIBETTO, 2009, p. 22).

Nesse sentido, produzo para escrita das cartas a uma amiga, um papel reutilizado, feito pelos restos, produzido pelas sobras dessa “pesquisaescrita” que, ao serem recuperados se transformam em outra coisa, tornando-se outro. Ou seja: no decorrer deste tempo venho escrevendo, rascunhando, delineando em cadernetas, guardanapos, papéis de chocolates, folhas soltas, imprimindo um monte de textos nas diferentes disciplinas que tenho cursado etc. Eu não tenho jogado isso fora como um resto improdutivo mas, ao contrário, ao misturar esses cacos ou restos de papéis, com água, deixo de molho de modo a se decompor, utilizo uma tela para nova composição e, assim, reinvento o material no qual escrevo as cartas para uma amiga. Esse investimento como um gesto de quem faz alquimia constitui uma expressão do que política, ética e esteticamente desejamos forjar a partir desta “pesquisaescrita”. Assim como nos coloca Dias (2016, p. 118):

Ético, porque abre-se à possibilidade de fazer escolhas, produzindo desmanchamentos de formas dadas. Estético porque faculta a criação de uma vida bela e livre nas ligas da constituição de uma arte, pelo plano dos afetos e perceptos. Político porque desejamos forjar encontros e poder tecer uma conversa para talvez, enfrentar o desafio de formar e pesquisar mantendo vivo um campo problemático, apostando na condição e possibilidade de diferir do que somos.

No sentido de potencializar essa possibilidade de diferir do que somos que escrevo cartas endereçadas a uma amiga. São cartas que não estabelecem em si uma relação de correspondência de ida e volta, mas nos permite pensar na amizade como relação de alteridade, uma relação ética. “[...] entendida como relación de alteridad, como semântica de la cordialidad, como praxis de la amistad” (MÈLICH, 2006). Ao direcionar as cartas a uma amiga busco problematizar a própria relação de amizade, colocando-a como máxima expressão da diferença. Relação livre “que aponta para o desafio e para incitação recíproca e não para submissão ao outro” (ORTEGA, 1999, p.168), portanto, possível de romper com modelos pré- estabelecidos. As cartas a uma amiga selecionadas para compor esta “pesquisaescrita” não se apresentam de forma sequencial no que diz respeito às datas em que foram produzidas, mas sim de acordo com a pertinência das conversas e muitas estão sendo produzidas no movimento deste ensaio.

As “conversações” enunciam o exercício de pensar as experiências expressadas nas cartas a uma amiga, expressando os sentimentos produzidos nos encontros. Encontros que expressam em si também a dimensão da

conversa, pois é no encontro que a conversa se produz enquanto possibilidade de problematizar, de formular nossas próprias questões. Como afirma Deleuze e Parnet (2004, p. 17):

Um encontro, é talvez o mesmo que um devir ou uma núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem as ter jamais visto), mas também, movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas estas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. [...] Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há um método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla captura, o roubo, um duplo roubo. É assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre <<fora>> e <<entre>>. Uma conversa seria precisamente isso.

É em meio ao encontro que se pode conversar e a conversa carrega em si a arte de problematizar, nos permitindo fabricar outras questões. Para os autores citados, quando não há essa possibilidade de fabricar as próprias questões, ou seja, quando as questões nos são dadas não temos muito a dizer, portanto, não há conversa. É nesse sentido que nas conversações busco me encontrar com outros interlocutores, como autores, textos, obras de arte, entre outros, para problematizar questões do campo de pesquisa que se enunciam nas cartas a uma amiga. Incluem justamente a problematização das cartas a uma amiga compostas pelos efeitos dos encontros com crianças com cegueira.

Poderíamos dialogar, mas prefiro conversar, por acreditar, assim como Skliar (2017), que existe uma diferença abismal entre o diálogo e a conversação. O autor coloca que o diálogo se realiza segundo a vontade de quem o convoca. Em contrapartida, conversar trata-se de um gesto diferente, isto é “um encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra” (SKLIAR, 2017, p.173). A conversação é uma palavra que não rebaixa e nem diminui, não supõe superioridade e inferioridade e sim sugere horizontalidade, oralidade e experiência, nos permitindo sentir juntos (LARROSA, 2013).

A conversa tem a ver com a diferença enquanto que o diálogo tem mais a ver com a ideia de fraternidade. Desse modo, a conversa vai de encontro ao que afirma a amizade como relação que comporta a diferença e não como relação fraterna que se dá entre iguais.

[...]o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante... por isso em uma conversa não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, se interrompe... e muda para outra coisa [...] (LARROSA, 2003, p. 212).

Em meio às conversas e cartas que compõem esta “pesquisaescrita” encontram-se algumas imagens do processo de produção do papel, dos encontros, além de versos que expressam também os efeitos dos movimentos narrados aqui.

Compartilho, aqui, minhas experiências produzidas nos encontros: no exercício da docência, com crianças com cegueira e com o coletivo que falarei mais à frente. Trata-se de uma “pesquisaescrita” singular e plural que não se refere a um passado ou um futuro e sim a um processo, que se dá num presente descontínuo, vivido. Um ensaio que busca potencializar os saberes não ditos, aqueles que não produzem verdades, talvez, efeitos.

E talvez esta “pesquisaescrita” nos permita sentir, pensar, experienciar...



# 4

## MOVIMENTOS

Fotografia 1 – Movimento de feitura de um papel outro



Fonte – A autora (2017).

O que seria a vida se não os movimentos? Neles me faço e desfaço, me componho e decomponho, nunca sei o começo e nem o fim. Talvez esteja no meio, embaixo, no chão. Vivo num espaço preenchido pelo vazio, ilimitado de movimentos, nele me crio e recrio invento e reinvento. Vivo...

### ENTRE CARTAS E CONVERSAÇÕES

Para voar é preciso amar o vazio.

Porque o voo só acontece se houver o vazio.

O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas.

(ALVES, 2005, p. 9).

Torno-me as experiências que se forjam junto a outros, no convívio, nas leituras, nas admirações, nas estranhezas dos encontros. Movida pelo desejo de experienciar vazios, incertezas, inquietações que permitem o pensar.

Nos movimentos, entre voos e pousos, venho me tornando uma professora em formação. Os “movimentos entre” aqui expressam um espaço

intermediário, espaço da inquietude e das incertezas, que me movem, me formam e transformam me permitindo experienciar.

Em meio a um mergulho nas experimentações, temos a chance de acompanhar os pequenos acontecimentos que se colocam no entre, em uma zona avizinhada entre afecção e sentido transpassado. Um personagem deseja alcançar voo de suas antigas inquietações. Não há como representar o dito. A fim de criar mundos, conhecer implica tangenciar o limite que liga sensibilidade e problematização (MOEH-LECKE, 2015, p. 168).

O vazio e as incertezas me possibilitam o pouso no curso de Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apresentei um projeto de pesquisa para a linha “Políticas, Direitos e Desigualdades”, como proposta para o ingresso. Ao passar pelo processo seletivo e ser aprovada, fui convidada a participar do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação<sup>1</sup> e compartilhar o caminhar da minha “pesquisaescrita” com outros pesquisadores.

Ainda não havia experienciado a força de um coletivo e fui ao primeiro encontro disponível, aberta às novas experiências. Não sabia o que encontraria e nem me passava pela cabeça os efeitos que o coletivo poderia

---

1 Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação” é um coletivo criado em 2011 que, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”. Nesta rede se problematiza a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização. Coloca-se também em questão as formas com que a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado (os rótulos...) ou marcadamente judicializado (o discurso de direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, desde o coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro. Para isso criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro: aquilo que nos passa e nos transforma a partir da interrupção da mesmice com a chegada –sem aviso– do acontecimento, quer dizer, a experiência educativa como exercício de alteridade. No coletivo desenvolvemos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão vinculados ao Departamento de Educação (<http://www.ffp.uerj.br/>) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (<http://ppgedu.org/>) Também nos vinculamos ao Grupo de Pesquisa Vozes da Educação Memória(s), História(s), Formação de Professores(as) (<http://grupovozes.com.br/>). Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/Coletivo-DiFeren%C3%A7as-e-Alteridade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-272571673092768/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/Coletivo-DiFeren%C3%A7as-e-Alteridade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-272571673092768/about/?ref=page_internal). Acesso em: 10 maio 2012.

me provocar. Assim, nos encontramos na universidade e neste primeiro encontro fui afetada, algo me atravessou, me possibilitando outros movimentos na própria relação com o que eu pensava que seria minha pesquisa. Nesse momento, queria pesquisar “O cotidiano na (auto) formação de professores da Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant” e tinha como desejo narrar as experiências de professores com seus alunos, sujeitos que não enxergam com os olhos, porém, fazia parte do processo seletivo a apresentação, junto ao pré-projeto, de um memorial contando resumidamente minha trajetória acadêmica. Neste memorial, fiz citação ao curso que realizei de especialização em Literatura Infantojuvenil organizado pelo Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Esse fato se enunciou no encontro com o grupo.

Fotografia 2 – Carta

São Gonçalo, 10 de março de 2017.

Querida amiga,

Estou aqui sentada em minha sala pensando na sugestão que me fez como possibilidade de escrita para minha dissertação de mestrado. Confesso que o encontro com o coletivo, junto a sua proposta me desestabilizou completamente. Não havia pensado na literatura infantil como eixo de minha pesquisa, embora a use o tempo todo com meus alunos. Você me fez voltar ao tempo e pensar o porquê que eu deixei se perder em meu projeto uma temática tão repleta de experiências para mim. Acho que o título de especialista não me agrada muito, afinal, o que é um especialista em Literatura Infantojuvenil? Ao retomar o meu texto de conclusão de curso vi que além de relatar minha experiência como professora de apoio eu analisei quatro obras literárias que, supostamente, contemplam a diversidade. Digo supostamente, pois hoje não consigo visualizar algo destinado para todos sem ter sido produzido/pensado por todos. Ao analisar as obras ousei expor o que foi aprendido durante o curso, que me habilitou a dizer se uma obra é de qualidade ou não, analisando todos os seus elementos: textuais, gráficos, entre outros. Mas, enfim, penso que esse termo especialista me afastou um pouco da possibilidade de pesquisar sobre, afinal, dizemos que uma obra é de qualidade ou não com base em um padrão determinado por um grupo. Isso é arriscado e não me agrada.

Mas retornando a sua proposta, essa sim, embora tenha me desestabilizado, muito me agradou, e visto que será uma oportunidade de pesquisar não mais com olhar de especialista, mas sim, como sujeito da experiência, como professora em formação, que sou e jamais deixarei de ser. Pensei no

título: Encontros entre uma professora em formação e alunos da educação infantil do Instituto Benjamin Constant a partir da experiência com a literatura. O que acha? Pretendo neste cartografar a experiência entre nós, meus alunos e eu, a partir da literatura infantil. Terei como experiência aquela proposta por Larrosa (2002) em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, como algo que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Já iniciei algumas leituras dos textos que compartilhou, no momento estou terminando de ler Pistas do Método da Cartografia.

Um abraço,  
Daiana Pilar.

Fonte – A autora (2017).

Esta carta a uma amiga é a expressão escrita de uma experiência, entre nós, como produção de alteridade, pois até aí não sabia que iria sentir e pensar isto.

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1996, v. 1, p. 49).

Nas cartas a amizade me aparece, não como uma relação pessoal e individualizada ou familiar, mas como uma relação que se dá na diferença, atravessada pelo encontro entre nós. Demorar-me-ei mais nas “cartas a uma amiga” para frente. O gerador? O encontro com o coletivo e uma teia de conversas e problematizações, mas poderia ter sido um encontro com um texto, um objeto ou uma pessoa. Muito penso nessa relação, nesse movimento, nesse entre que me move, me desloca e me transforma. Esse entre como espaço de produção coletiva, como conversa na qual percebo que esses movimentos exigem uma condição de escuta necessária à formação, a transformação. Portanto, experiência...

[...] en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que, en relación al texto, acontece, es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma. Heidegger expresa de un modo muy hermoso la experien-

cia de esa relación que no es de apropiación sino de escucha: ...*hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de 'hacer' una experiencia eso no significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para outro o en el trascurso del tiempo* (LARROSA, 2011b, l. 302).

Tinha chegado ao encontro certa do que queria pesquisar, mas, de repente, uma situação, uma pergunta feita por uma pessoa, no encontro, me possibilitou outros movimentos. Tal movimento só foi possível, pois estava aberta, escutei, me permiti à experiência, “para que algo me toque, para que alguma coisa me passe é necessária a irrupção de alguma coisa estranha a mim, mas que passa em mim” (LARROSA, 2011a, p. 6.). Voltei para casa, em São Gonçalo, com essa pergunta a ecoar: Por que abandonou a literatura infantil? Por que abandonou a literatura? Por que... Apenas uma pergunta, que me atravessou, sem resposta imediata, mas que me tirou do lugar. É impressionante como ficamos desestabilizados quando algo ou alguém nos tira desta zona de conforto.

*“O que pode um grupo?”* É que não se sabe o que pode um corpo, não se sabe o que pode um grupo: potencia de afetar e de ser afetado. O que pode a escrita [pesquisa] de um grupo quando se escreve em grupo, a muitas mãos com muitos desejos, na multiplicidade da existência-grupo? Escrita [pesquisa] por um grupo, junta em si várias vozes, vozes que perturbam a noite, ressoam no corpo, insônia. Falas do não falante e também do falante, pausas e não falas, silêncios, quietudes esburacadas “com” corpo (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 33).

Fui afetada pelo coletivo e depois, alargando os sentidos dessa sensação de desconforto, o encontro com o livro “Pistas do método da Cartografia” me fez compreender que, às vezes, é preciso parar no movimento, pensar, exercitar a atenção necessária. Kastrup (2009, p. 34) diz que:

James comparou o fluxo do pensamento ao voo de um pássaro que desenha o céu com seus movimentos contínuos, pousando de tempos em tempos em certo lugar. Voos e pousos diferem quanto a velocidade da mudança que tra-

zem consigo (James, 1890/1945, p. 231). O pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como a parada no movimento. Voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento, e a atenção desempenha aí um papel essencial. A entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa [escrita] coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Em geral ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento.

O movimento de repensar a proposta da “pesquisaescrita”, inspirada no voo de um pássaro, me possibilitou voltar ao tempo e pensar nos movimentos entre os voos e pousos que realizei ao longo de minha formação. Pensar esses movimentos me faz atualizar as memórias, voltar ao tempo e lembrar das coisas que me atravessaram, me tocaram.

E deixar-me tocar novamente.

Então, volto para escrever sobre o que me atravessa e que continuamente me forma e transforma e que se expressa como campo de desejos desta “pesquisaescrita” *Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira*.

Quando criança gostava de ler, ouvir e contar histórias. Lembro-me que, por volta dos nove anos, na escola pública em que estudava, no município de São Gonçalo, não havia biblioteca fixa, existia apenas a biblioteca itinerante que passava uma vez por semana, geralmente às terças-feiras. Não havia, também, um horário reservado para pegarmos os livros emprestados. Lembro-me dos recreios em que deixava de lanchar e brincar, só para ter acesso a um exemplar, visto que ali era o único espaço que tinha acesso à literatura escrita em livros. Em algumas terças-feiras a professora nos levava para ouvir histórias contadas pela mesma professora que orientava os empréstimos de livros dessa biblioteca ambulante. Como gostava de ouvir as histórias, pegar os livros, e recontá-las, para colegas, para os meus pais e, muitas vezes, para mim mesma!

Nessa mesma época o meu pai foi percebendo meu interesse e passou a me presentear com histórias em quadrinhos. Mas o que quero dizer é que a literatura que lia nos livros me permitia, enquanto criança, ser outros, conversar com personagens, com os quais me encontrava nas leituras, às vezes me via sendo eles e ainda sou. Por vezes, lá estava em minha casa conversando com a Narizinho, falando muito como a Emília, personagens de Monteiro Lobato, e por outras me via numa bravura igual a da Mônica com o Cebolinha, personagens de Maurício de Souza.

O tempo passou. Ao atualizar essas memórias, me vem um sentimento de que a escola foi diminuindo as possibilidades de experiências que tinha a partir desse tipo de literatura. Os textos que passei a ler na escola eram carregados de informações, vistas como necessárias para a conclusão do ensino fundamental e, posteriormente, do ensino médio. Larrosa, ao conversar sobre a experiência, fala de quanto o excesso de informação pode limitar nossas possibilidades:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”) o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Acredito que, nesse período, a escola não estava muito preocupada com minhas experiências, aprendi muitas coisas que antes não sabia, no sentido de obter informações. As leituras literárias que realizei nessa época me tocaram, porém, havia pouco espaço no ambiente escolar onde pudesse falar sobre as experiências que me atravessavam, visto que, as mesmas, vinham como leitura obrigatória, acompanhadas de questionários, nem dava tempo de falar das conversas que tinha com as personagens e a biblioteca itinerante não esteve presente em toda minha vida escolar.

Após o ensino médio, comecei a pensar sobre a escola e seu papel na sociedade, pensava: Qual o sentido da escola? Será que a escola só tem o papel de disseminar informações? Ensinar conteúdos?... Assim, despertou-se em mim, um interesse pela profissão de docente. Fato que me fez, em 2004, ingressar no curso de Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Durante a graduação passei por muitas experiências de leituras, rodas de conversas, trabalhos em grupo, entre outras e assim fui construindo conhecimentos de forma coletiva, considerados necessários à obtenção do título de licenciada em pedagogia. Mas algo me inquietava, precisava ir além, sentia que algo me faltava.

Como não atuava na área da educação, deduzi que o saber que estava faltando era aquele que nasce da experiência entre nós, oriundas do contexto escolar: o encontro.

El encuentro pedagógico es un encuentro pasional, vivido como reconocimiento de la extrañeza en común, lo que no permite al maestro ni al alumno hablar del otro sino hablarse; donde no son recíprocamente un tópico sino el movimiento de lo que los une. Reconocer entre ellos aún la mayor familiaridad implicada por el saber del cuerpo, es también reconocer siempre la distancia infinita que da lugar a una relación. *Un cuerpo a cuerpo es un intervalo que mide lo que hay entre dos.* Es la relación en la diferencia, y el silencio en la palabra. Y ya se sabe que no habrá velo poderoso para el propio yo, cuando reconoce un plus de apetito, de hambre que no es ese placer modesto, estupefacto, mudo, o deslumbrado ante un objeto que se cataloga casi siempre como indecible (GUTIÉRREZ, 2013, p. 167).

Um professor não se forma apenas dos saberes acadêmicos, e certa da importância das experiências que podem ser produzidas no ambiente escolar, fruto do contato com o outro, resolvi lançar voos por esse curioso território da educação, movida sempre pelas incertezas, em busca de outras experiências. Assim, após concluir em 2008 minha graduação, fui aprovada em processo seletivo para atuar como professora de apoio educacional especializado<sup>2</sup> da rede pública de Niterói e também iniciei o curso de especialização em Literatura Infantojuvenil oferecido pelo Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

Havia uma inquietação de como atuar no campo da Educação Especial, visto que “não me sentia preparada”, achava que existia “um método” para ser professora de sujeitos ditos com deficiência. Mesmo com esta inquietação, me dispus a aprender fazendo, me movimentando, e atualmente entendo como Carlos Skliar (2015, p. 22):

Acredito que é impossível saber, sentir e estar preparado para aquilo que venha a acontecer no futuro. Devemos enfatizar a ideia de que mais que estar preparados (antecipados para o que virá para o que nunca saberemos o que de fato será) trata-se de estar disponíveis e de ser responsáveis.

Nesse sentido, o preparo envolve uma questão de disponibilidade, e mais que “estar preparados”, no sentido de “antecipado” a alguma situação

---

2 Nomenclatura dada ao professor que atua com alunos com deficiência mediando o processo de aprendizagem. Conforme a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói, o professor de apoio planeja e realiza aulas, mesmo na ausência do aluno com deficiência, trabalhando com os alunos os conhecimentos propostos no projeto pedagógico, de acordo com as diretrizes curriculares em vigor e atua em conjunto com o professor regente, visando atender ao aluno com deficiência no desempenho das atividades de vida diária.



educativa particular, o que conta, o que vale a pena é estar disponível, estar aberto, a existência dos outros (SKLIAR, 2015). É o desejo, a abertura de estar com o outro que nos possibilita novas experiências que formam e transformam. Não se trata de descartar os saberes técnicos, mas não antecipá-los ao encontro, como coloca Skliar (2001, p. 12):

Sem querer ignorar a importância da produção técnica das secretarias de educação e/ou dos organismos internacionais, sou de opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida. Como pontos de chegada, elas necessariamente deverão incluir no seu discurso as traduções que realizam os professores, sindicatos, pais e todos os sujeitos envolvidos. Assim os sujeitos da educação - professores, alunos, pais, funcionários, etc. - não são simplesmente operários das mudanças e sim produtores delas. Em outras palavras, a mudança textual geralmente exclui aos movimentos sociais educativos que dão vida à vida da escola.

Trata-se, então, de questionarmos a ideia de que para encontrarmos com alguém é necessário apenas saber antecipadamente as características de uma condição. Esses discursos são arriscados, pois inicialmente podem levar à construção de uma categoria generalizadora sobre os chamados sujeitos com deficiência. Para Skliar (2015, p. 23) “esse é o risco que se corre quando se inverte a lógica entre o saber temático e o saber pedagógico relacional”, o autor ainda coloca que é importante que o saber temático não anteceda o saber pedagógico relacional, visto que o primeiro está relacionado às características da condição do sujeito, e não do sujeito em si.

A experiência como professora de apoio resultou no trabalho de conclusão do curso de especialização: *Obras literárias que contemplam a diversidade: uma experiência como professora de apoio na área de deficiência visual* (SILVA, 2011). Atuei dois anos nessa função e esse trabalho despertou em mim um olhar sensível pelo campo da educação especial, pois me possibilitou uma troca de saberes entre colegas e principalmente na relação professor e aluno. Digo principalmente na relação professor e aluno, pois foi atuando como professora de apoio que conheci o Robson, meu primeiro aluno com cegueira. Eu não tinha feito curso de braille, não sabia como chegar, como agir, ansiosa, mas movida pelo desejo de aprender. Robson tinha 10 anos, já sabia que ficaria cego em breve. Acho que nós dois estávamos cheios de sentimentos, expectativas, mesmo que diferentes,

estávamos os dois abertos à experiência. Robson e eu: entre nós. Assim, aprendemos, juntos, o alfabeto em braille, lemos, escrevemos, adaptamos suas tarefas e fomos construindo conhecimentos. Foi algo que me tocou e os conhecimentos que surgiram dessa experiência influenciaram minha formação, pois passei a ter outro olhar com meu aluno e percebi que, para além do conhecimento técnico, existem saberes que surgem no cotidiano, no dia a dia, entre nós, nas relações. Nesse período, conheci o Instituto Benjamin Constant (IBC) <sup>3</sup> pela internet, ao pesquisar materiais para o Robson e tentar marcar algumas consultas para ele.

No ano de 2011 realizei outros pousos, não mais como professora de apoio, mas sim como professora regente do Município de São Gonçalo, atuando na educação infantil e 1º ano do ensino fundamental. Posteriormente, em 2013, como professora regente do município de Itaboraí, atuando na educação infantil, no terceiro ano do ensino fundamental e como professora de sala de leitura.

Em 2014 ingressei como Coordenadora Pedagógica do Município de Itaboraí e como Orientadora Educacional do município de Maricá, atuando em escolas que atendem a educação infantil, o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental. Nesses meus movimentos, a literatura sempre esteve presente, como professora, orientadora e coordenadora, buscava compartilhar com alunos, professores e responsáveis minhas leituras literárias. É claro que, como professora, fazia isso de forma mais constante. Quando fui Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional aproveitava as reuniões pedagógicas para compartilhar livros e histórias, também o fazia nas reuniões com os responsáveis, na busca de estabelecer uma relação de troca, onde a literatura pudesse provocar uma abertura ao outro.

Movida pelo desejo de novas experiências realizei, em 2013, prova para Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant e, em setembro do ano de 2014, recebi a convocação para ingressar no IBC, o que me deixou imensamente feliz, pela oportunidade de atuar como professora de sujeitos que não enxer-

---

3 O IBC é uma Instituição Federal, localizada na Urca, RJ, que oferece diversos tipos de serviços e atendimentos, destinados às pessoas com deficiência visual, tais como a capacitação de profissionais e assessoramento das instituições públicas e privadas na área de deficiência visual; reabilitação das pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão; atendimento médico à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas; e também com a produção e difusão da pesquisa acadêmica no campo da Educação Especial por meio da Imprensa Braille onde se edita e imprime livros e revistas em Braille, além de contar com um farto acervo eletrônico de publicações científicas.

gam com os olhos. Era um desejo que tinha de voltar a trabalhar nesta área. Desta forma, realizei todos os exames admissionais que me foram solicitados, separei toda documentação, passei pela perícia e fui considerada apta. Ao entregar toda documentação ao departamento de pessoal do IBC, fui comunicada que tudo estava certo e bastava apenas aguardar um pouco a nomeação. Após três meses de espera, me veio a notícia que o Ministério do Planejamento havia bloqueado todas as nomeações. Nesse momento a nomeação passou a ser um sonho, não era mais passar em um concurso e ser convocada, precisava ser nomeada, ação de ter meu nome publicado no Diário Oficial da União, era essa a nomeação. Sonhei com ela durante dois anos e um mês até que, em outubro de 2016, recebi do IBC a notícia de que a nomeação teria saído. Imediatamente tomei posse.

Esse período de espera pela nomeação e posse foi um tempo tomado pela busca de informações disponíveis sobre a condição dos sujeitos ditos com deficiência visual. Mesmo diante da angústia causada pela incerteza da possibilidade de uma nomeação busquei, na legislação, em cursos oferecidos por instituições públicas e pela internet um possível “preparo” para lecionar para alunos ditos com deficiência visual. E nesse processo me lancei em busca do novo.

Nesses movimentos realizei alguns cursos que considero importantes no campo em que me propusera estar, tais como o curso de braille que, mesmo atuando com crianças pequenas e utilizando o que chamamos de pré-braille, considero que este é um conhecimento técnico necessário, não para produção das experiências que pretendo narrar nesta “pesquisaescrita”, mas sim porque atuo em um território no qual esse código linguístico é predominante.

Entre leituras e conversas com os textos que encontrei disponíveis no *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na área da educação especial, surgiu a oportunidade de fazer o curso “Professores formados pela FFP e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas”<sup>4</sup>, oferecido pela

---

4 Curso de extensão organizado pelo projeto de pesquisa “Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação de professores em São Gonçalo”, no período de 26 de março até 26 de novembro do ano de 2015, com o objetivo de cartografar práticas de professores egressos do curso de Pedagogia da FFP que trabalhem em escolas regulares com alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo e localidades vizinhas, para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionem a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar; oferecer um espaço de discussão, conversa e informação aos alunos da FFP- principalmente alunos bolsistas do Sub Projeto PIBID e de Pedagogia da FFP- e aos professores da rede de São Gonçalo e Itaboraí sobre diferentes dimensões do campo da educação especial e inclusiva a partir da exposição das experiências dos colegas que já foram alunos da FFP.

UERJ-FFP em parceria com a prefeitura de Itaboraí, onde atuava na função de professora coordenadora pedagógica. Neste curso ganhei em um sorteio um livro de título “políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)”, que de imediato me chamou atenção. Um título diferente do que estava acostumada a ver e ao manuseá-lo percebi que a forma de organização também era diferente. No que diz respeito ao alinhamento da formatação, os artigos foram expostos de forma não justificada, em um dos artigos o autor iniciou os parágrafos com letras minúsculas, diferente do que estamos acostumados a ver na norma de escrita.

A leitura do livro me causou efeitos, não só visuais, me trouxe outro olhar, pois aquele estranhamento inicial, provocado pela norma, me permitiu uma abertura para o novo, pensar para além do estabelecido e que a forma como escrevemos muito tem a dizer a respeito de nós e da posição que temos diante do mundo que nos cerca: portanto um ato político.

Durante o curso, nas apresentações de egressos do curso de Pedagogia da UERJ, algumas questões se enunciavam nas falas que foram registradas em minhas anotações, que guardo com carinho: Existe uma formação imediata? O saber experiencial pode ser transformado em saber acadêmico? Como os alunos sentem o mundo e percebem? Não estar preparado seria uma forma de preconceito? Como ser sensível à visão do outro sobre você? Como se classifica uma patologia dentro dos padrões de normalidade? Como os professores constroem seus saberes? O que diz um diagnóstico? Senti medo, estranhamentos. São esses estranhamentos que me permitem o movimento, o pensar no sentido de transforma-se, forma-se.

No primeiro dia, como professora do IBC, fui informada que daria aula para crianças da educação infantil, ditos estudantes com deficiência visual e com múltiplas deficiências, mas para mim sujeitos que vivem de outros modos, diferentes dos modos padronizados socialmente. No dia-a-dia, percebi que precisaria saber “com” e não “sobre”, visto que “O ‘saber com’, diferentemente aprende com os eventos à medida que os acompanham e reconhece neles suas singularidades” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.143). Aprender com os eventos, experienciar e reconhecer as singularidades de cada estudante, são fundamentais para criação do saber com e coerente com a proposta cartográfica que se enuncia nesta “pesquisaescrita” e também com o compromisso ético, político e estético que pretendemos aqui, visto que:

[...] pesquisar com exige entrelaçamento ético, estético e político, pois quem pesquisa também é pesquisado e, con-

tudo, escreve e possui implicações com a invenção e a emergência de si e do mundo. Pesquisar *com* e escrever diz próximo a uma atitude atencional a instância criadora em relação à coisa criada, em bifurcação para além de esquemas preestabelecidos e constituição de uma dimensão coletiva. Mas esse entrelaçamento ético, estético e político não mais emana uma expressão transcendente, de um código, de uma lei, de uma moral, de um discurso pleno de linguagem, pois a gênese da perspectiva encontra-se tomada pelo movimento de criação processual (DIAS, 2016, p.117).

Isto significa afirmar a “pesquisaescrita” como uma prática que se faz com o outro e nunca sobre o outro, num movimento processual. É nesse sentido que o saber com, limitado, acabado, se diferencia do saber sobre, ilimitado por estar sempre em processo, inacabado, permitindo um deslocamento de si. É o que me proponho aqui, pois “[...] para sabermos o que é cegar, é preciso acompanharmos esse processo em ação, se fazendo na prática cotidiana daquelas pessoas que o vivenciam” (MORAES, 2010, p. 42). E assim aconteceu...

Fotografia 3 – Carta

Rio de Janeiro, 17 de outubro de 2016.

Querida amiga,

Hoje aconteceu algo que eu tanto esperava: o primeiro encontro com meus alunos. Fui pega de surpresa, pois achava que teria um tempo para planejar e observar outras professoras, mas não foi assim, a coordenadora me levou até a sala e depois voltou com meus alunos. Inicialmente, achava que só teria alunos com cegueira, mas quando cheguei descobri que metade da turma além de serem crianças ditas com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) teriam outras ditas deficiências, que ainda não conheço muito bem. Confesso que não deu tempo para pensar muito sobre isso, só pensava em o que fazer com eles, então me veio a ideia de contar uma história da minha cabeça mesmo, pois as crianças das outras escolas em que trabalhei gostavam muito de histórias, mas antes achei melhor me apresentar. Fizemos uma roda e de repente um dos alunos ao encostar no outro e perceber que o outro não tem um braço deu um grito na sala:

- Tia ele tá sem o braço!!!!

Nesse momento eu percebi que, embora estejamos em outubro, eles ainda não se conheciam. É conhecer o outro é um bom começo! Ficamos ali nos conhecendo... nem precisei contar a história.

Depois fomos ao parquinho.  
Em breve te mando mais notícias.

Um abraço,  
Daiana Pilar.

Fonte - A autora (2016).

Muitas coisas pensei antes desse primeiro encontro. Formulei hipóteses a respeito deste desconhecido, do que iria encontrar, sabia que não conhecia as crianças, mas não esperava que elas mesmas não se conhecessem. A questão, que foi esclarecida posteriormente, quando descobri que essa turma havia sido formada há pouco tempo, devido ao excesso de número de alunos em outras turmas. Minha aprendizagem foi e continua se dando em meio aos movimentos de problematização.

Os problemas são atos que abrem um horizonte de sentido, e que submetem a criação dos conceitos: uma nova postura do questionamento, abrindo uma perspectiva inabitual sobre o mais familiar ou conferindo interesse a dados até então reputados insignificantes (ZOURABICHVILI, 2009, p. 90).

Passei a questionar o meu próprio ato, isto é, a problematizar aquilo que fui construindo e esperava encontrar como, por exemplo, crianças tímidas, dependentes e quietinhas e quando cheguei vi que não era bem assim. Primeiramente, o grupo não estava formado apenas por crianças com cegueira e baixa visão<sup>5</sup> e de timidez muitas não tinham nada. Algumas já foram pegando minha mão para mostrar algo, outras corriam se esbarrando no parquinho. Deixaram-me instigada pela velocidade que passavam pelos corredores e as paradas certas próximas às paredes. Talvez tenha se surpreendido pelo fato de pensar a cegueira como uma diferença sempre reduzida à desigualdade. Comecei a construir outros sentidos para a cegueira. Eu pensava: como conseguem sem enxergar? E cheguei à conclusão de que eu que não via muitas coisas que precisava ver. Por que não via?

---

5 Segundo o Decreto federal nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) considera-se por deficiência visual a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. Discurso médico e jurídico.

Nossos olhares estão sendo constituídos desde o momento em que nascemos, e dificilmente nos damos conta das este-reotipais, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural, dos enrijecimentos ontológicos e epistemológicos que caracterizam as leituras que fazemos da realidade (ZANELLA, 2015, p. 172).

Era necessário problematizar o olhar...

Pensar esse olhar para além do olho físico e ver...

Ver não apenas com os olhos...

Esses movimentos de problematização, característicos da experiência, do encontro com o outro, me permitiram pensar a cegueira, como um modo de ser e estar no mundo e não como uma ausência, como uma deficiência, forma pela qual meu olhar havia sido formatado socialmente. Era um olhar “que sabe e decide, portanto pode reger” (MOYSÉS, 2001, p. 158). Meu olhar reduzia a visão a isso. No entanto, entendi que para ver precisamos desnaturalizar o olhar. Ver abrange muito mais do que uma função biológica, ato de enxergar com os olhos. Lembro-me da preocupação que tinha, antes de me encontrar com meus alunos, em não utilizar as palavras ver e olhar, como se fosse proibido e quando nos encontramos meus alunos mesmos utilizavam essas palavras, me chamavam para ver algo, pediam para os colegas olharem. Logo pensei, que tolce a minha em achar que o ver, o olhar se limita a um órgão.

Se por um lado o olhar depende do olho físico, por outro o transpõe na medida em que um se diferencia do outro: o olho físico é condição de constituição de olhares produzidos nas/pelas relações sociais em que pessoas concretas se inserem e das quais ativamente participam, sendo essas relações mediadas por conhecimentos de variados tons, pela dimensão afetiva que nos move, consciente ou inconscientemente, a ver e não ver. Falo em olhar, em olhares, portanto ao invés de olho, pois as relações que cada pessoa estabelece com os outros, com os contextos dos quais participa e consigo mesma são necessariamente mediadas pelos modos de ver o mundo. Esses modos, por sua vez, são também culturalmente instituídos e carregam as marcas históricas de sua produção e de muitos outros, presentes e ausentes, que os forjaram (ZANELLA, 2015, p. 172).

As crianças me mostraram que podiam muito mais do que aquilo que eu pensava, sobre elas, e ao pensar nos diferentes modos que construímos,

criamos, recriamos para nos movimentarmos diante da pluralidade do mundo. Assim, busquei continuar a aprender com meus alunos a partir da experiência com a literatura, visto que o contato que tive com a mesma na minha infância me possibilitou experiências agradáveis e também pela sua abertura ao novo, acreditando que a arte, no caso “a palavra-em-estado-de-arte, palavra poética, literatura, seja um dos meios de nos entregarmos ao que vai acontecendo e de sermos sensíveis à potência do vivo em que estamos imersos” (VASCONCELLOS, 2010, p. 218).

Devido ao pouco tempo que tinha, utilizei os livros que já estavam disponíveis no próprio setor de educação infantil e comecei a planejar minhas aulas por meio de oficinas de histórias, onde ouvíamos histórias em áudio livros, contávamos história de livros impressos, realizávamos dramatizações, produzíamos material tátil, entre outros, tudo a partir de uma história. As atividades produzidas nas oficinas me deram pistas de como trabalhar com cada aluno, pistas que não encontrei nos livros que li porque eles ganham contorno apenas no encontro.

Desse modo, senti a necessidade de registrar de alguma forma nossos encontros e passei a escrever, narrar o que nos acontecia. Assim, peguei um papel e uma caneta e comecei a escrever. Senti um desconforto, li, reli, e percebi estava apenas descrevendo os fatos. Perguntei-me: onde estão minhas inquietações? Quais são? Rasguei e iniciei novamente, mas dessa vez diferente, mais importante que a descrição dos fatos eram os efeitos produzidos em mim. Comecei a narrar o que me passava e ao ler o que escrevia sentia que minha escrita se direcionava para alguém, talvez para mim mesma, que já era outra ao escrever, pensar, problematizar. Escrevia em cadernos, folhas avulsas, às vezes em um computador. Quando percebia que algo me atravessava, escrevia e essa escrita foi ganhando forma de cartas. Mas por que escrevo? Para quem escrevo?

Sem dúvida, escrevemos, em primeiro lugar, para nós, para esclarecermos, para tratar de elaborar o sentido ou o sem sentido daquilo que nos acontece. Mas é preciso escrever, também, para compartilhar, para dizer alguma coisa a alguém, mesmo sem conhecê-lo, ainda que talvez nunca nos leia (LARROSA, 2011 *apud* SKLIAR, 2014, p. 102)<sup>6</sup>.

---

6 A citação aparece no livro Tremores (LARROSA, 2016), no texto “Fim de partida. er, escrever, conversar (e talvez pensar) em uma Faculdade de Educação”, mas por serem traduções sofrem algumas alterações no uso das palavras mantendo-se o sentido. Portanto, embora tenha a fonte direta, optei por manter as palavras como aparecem no texto do Skliar (2014), desse modo utilizei *apud*.



Assim, a carta me veio como uma força íntima e quando me dei por conta, lá estava, escrevendo cartas. É, passei a escrever cartas... “Como outros saem de passeio. Ou olham os lírios. Ou procuram incansáveis o sentido do incerto. Ou se vestem e se desvestem. Ou observam um cisne nadando por uma água quieta. Ou, simplesmente, descansam” (SKLIAR, 2014, p. 117). As cartas vão ganhando forma em minha “pesquisaescrita”, um jeito que encontro de expressar enquanto “política da narratividade”, para mim mesma e para o outro, que conheço e desconheço: uma força de expressão.

Ao registrar expresso os conhecimentos produzidos nos encontros, seus efeitos e possibilito novas experiências. Nesse sentido, caminho com Eduardo Passos e Regina Barros quando dizem que toda produção de conhecimento acontece a partir de uma posição que assumimos e que nos implica politicamente:

Nesse sentido podemos pensar a política da narratividade 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. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151).

Nesse colocar-se enquanto política da narratividade é que defino a forma de expressão do que me passa escrevendo cartas a uma amiga:

Fotografia 4 – Carta

São Gonçalo, 21 de fevereiro de 2018.

Querida amiga,

Quero compartilhar contigo o dia de hoje. Qualifiquei! Lembra que havia lhe contado que compartilharia algumas das cartas que lhe envio na composição de minha dissertação de mestrado? Pois bem, compartilhei ao produzir o meu texto de qualificação, enviei para banca e aguardava ansiosa pelo dia de hoje. Foram muitas as contribuições... Estou feliz! Mas quero lhe falar especificamente de um dos efeitos deste dia, um dentre os muitos que me marcaram e que, de certo modo, tem a ver contigo: minha amiga.

Nossa amizade despertou a curiosidade de alguns. É... me perguntaram por ti. Deste modo, retornei para casa pensando em você. No que você é para mim e no que somos.

Quando penso em ti, já não imagino um corpo, com forma e características palpáveis. Quando penso em ti penso para além do concreto... e penso. Penso nesse movimento de pensar. Acho tão difícil isso. Como dizer? Como explicar? Não direi. Já não preciso... Você sabe. Você é a amizade!

Amizade que permite o encontro na diferença. Não somos iguais... Por isso lhe escrevo pra compartilhar experiências, para conversar, pensar, experimentar, divergir.

Acho que ainda terei muito a dizer, não sobre você, mas sobre os efeitos do que lhe escrevo em mim. É... terei um bom trabalho pela frente.

Um grande abraço,  
Daiana Pilar.

Fonte – A autora (2018).

Escrevo para uma amiga, pois vejo a amizade como espaço de relação onde podemos manter a diferença, a possibilidade de diferir. Ao escrever para uma amiga penso na amizade para além do conceito de relação fraterna, visto que a fraternidade se dá entre iguais, semelhantes. Para Passetti (2015, p. 82):

Os amigos encontram-se em seu abrigo precário inventado, decompondo, a natureza governada pela soberania dos logos que estabelece afastamentos da harmonia por meio da ploriferação de refúgios seguros tão próprios às nossas marcas culturais, a moldar as subjetividades. Deferir é romper com modelos e modulações.

A carta a uma amiga se coloca, nesta “pesquisaescrita”, como força expressiva que age sobre mim, sou destinatário, remetente, leio, escrevo, penso, sinto ou não sinto, penso com outros e comigo mesma. Trata-se, pensando com Foucault, de um “cuidado de si”, isto é, uma atitude do sujeito para consigo mesmo, que o permite agir sobre si e sobre o mundo, se reinventando, “... um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006a, p. 265).

Para falar desse papel da escrita enquanto exercício de si, Foucault retoma as duas práticas de escritas dos povos gregos e romanos: a hypomnemata e a correspondência. A hypomnemata consistia em cadernos de nota onde o sujeito registrava suas condutas, coisas que ouvia, lia no sentido de fazer um exame de consciência de modo a corrigir-se algo direcionado

ao cuidado de si. A correspondência eram cartas enviadas para auxiliar o correspondente com conselhos opiniões, entre outras.

Os cadernos de notas, que em si mesmo, constituem exercício de escrita pessoal podem servir de matéria prima para textos que se enviam aos outros. Em contrapartida, a misiva, texto por definição destinado a outrem, dá também lugar ao exercício pessoal. É o que recorda Sêneca ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa se ouve o que se diz. A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que o envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe (FOUCAULT, 2006b, p. 153).

Ambas as práticas estão associadas ao exercício de pensamento sobre si que nos prepara para viver o real, funcionam com “cuidado de si”. Práticas que expressam um compromisso com a vida, com o fazer, pois sugere um constante movimento de produção de si. Assim escrevo cartas, converso e a “pesquisaescrita” age em mim.

O pensar, o ler, o escrever... por vezes me permite um vazio, um silêncio, tomado pela angústia de perguntas sem respostas, e por outras uma alegria, tomada pelos efeitos dos encontros.

Fotografia 5 – Carta

Rio de Janeiro, 24 de outubro de 2016.

Querida amiga,

Estou gostando muito dessa experiência de atuar como professora do IBC. Há dois dias, recebi uma aluna, a Laís, sem saber nada sobre ela, fui informada pela coordenação que se trata de uma criança cega como consta no laudo, em cadeira de rodas e que não pode sair da cadeira, pois passou por uma cirurgia na coluna, e não tem os movimentos dos membros. Mas será isso que define a Laís? Toquei em sua mão, me apresentei. O Lucas, outro aluno que estava na sala se apresentou também. Neste dia, meus outros três alunos faltaram, Lucas é aluno de outra professora, mas precisou ficar em minha sala. Mesmo assim, contei a “Verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho” e pesquisamos o livro juntos, mas o Lucas não quis falar muito sobre a história se interessou mais em pesquisar a Laís, sua cadeira, normal né?! Fiquei pensando muitas coisas e, ao mesmo tempo, sentindo um vazio... será que a Laís gostou da história? Gostou



de mim? Do Lucas? O que ela já sabe? Como faço para saber? São tantas questões que me angustiam...

Mas o interessante é que hoje, ao levar as crianças no parquinho me encontrei com Lucas ele ouviu minha voz e logo disse:

- Tia Daiana agora eu entendi o que aconteceu para o lobo ter ficado tão bravo com a chapeuzinho, o lobo não foi tão mal assim.

Somente hoje, ao ouvir minha voz, ele quis falar sobre a história, no parquinho, na hora do intervalo. Fiquei tão feliz, não estava esperando. Ele também perguntou pela Laís, expliquei que ela havia faltado.

As coisas estão caminhando. Por vezes me angustio e por outras fico imensamente feliz. Acho que faz parte do movimento, pelo menos para quem deseja movimentar-se. Quanto mais encontro com meus alunos mais percebo que há muito que saber com eles. Por que ao falarmos de alguém com cegueira, temos o costume de falar da condição e não do sujeito? Como se o ser humano se resumisse em uma única condição. Eu não quero cair nesse discurso. É muita pretensão achar que um laudo pode definir alguém.

Bem, continuamos nos conhecendo...

Em breve lhe conto mais.

Um abraço,  
Daiana Pilar.

Fonte – A autora (2016).

Passei algum tempo pensando nas informações que recebi sobre a Laís<sup>7</sup> pautadas em um discurso médico e como esse discurso exerce influência no cotidiano escolar, transformando a escola em laboratórios clínicos, os professores em reeducadores e as estratégias pedagógicas em recursos metodológicos (LUNARDI, 2002). De fato, sabia que a Laís era outra, que não estava nesses discursos. Não me cabe aqui ignorar o discurso médico e sua relevância, pois, para saber que a Laís não poderia sair da cadeira foi necessário o saber médico. O que coloco em questão, é o modo como nos apropriamos desse discurso enquanto um dispositivo, a ponto de confundir um sujeito em si, com as características de uma condição. Os dispositivos agem através de “linhas de força”, nem sempre visíveis, mas que estão ali, latentes, operando nos modos de agir e pensar (FOUCAULT, 1979). Busquei conhecer a Laís e os outros alunos para

7 Todos os nomes dos alunos citados nesta “pesquisaescrita” são nomes fictícios, visto que o desejo é dar visibilidade aos efeitos produzidos nos encontros literários, independente dos nomes daqueles que generosamente me permitem este ensaio.

além desses discursos. Mas esse conhecimento do outro exige o encontro. Aos poucos fomos nos conhecendo, eu a eles e eles a mim, e os efeitos se enunciavam entre nós.

São as experiências que me movem enquanto educadora, pensando, problematizando e repensando no constante exercício de (trans)formação. O encontro com o coletivo, junto aos conceitos de encontro, literatura, ver, não ver e o próprio conceito de experiência me permitiram repensar meu desejo inicial de “pesquisaescrita”, pois, até então, vivenciei uma escrita sobre, com o olhar de especialista, observador, norteada por conceitos construídos socialmente, jurídicos e legais. Agora me coloco como sujeito da experiência e tenho como desejo nesse caminho que se enuncia registrar “Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira”, o que significa para mim a possibilidade de escrever os efeitos desses movimentos que nos atravessam, colocando em dúvida a própria narrativa.

Quando escrevemos sem dogmatismos - como quem pesquisa os movimentos contraditórios da vida, abrimos mão da sisudez das certezas que precisariam ser ensinadas, do tom magistral de quem é o dono da verdade, da defesa do que já aprendemos, para colocarmos dentro e fora do âmbito do já vivido e comprovado e, assim, arrancados dos limites de nós mesmos -, arriscamos a tatear atalhos e caminhos e a balbuciar outras palavras. Então a escrita [*pesquisaescrita*] se faz como uma experiência que nos toma de curiosidade e prazer, expondo-nos ao risco e à aventura de travessias surpreendentes (LINHARES, 2016, p. 8).

É nesse sentido que esta narrativa está sendo produzida processualmente, ela é a “pesquisaescrita”. Caso entendesse a pesquisa como algo isolado da escrita, jamais poderia me expor ao risco e à aventura de travessias surpreendentes no processo de produção deste ensaio, pois estaria presa às certezas preestabelecidas. Ao “pesquisarescrever”, me abro a tatear caminhos incertos que permitem balbuciar outras palavras, arrisco-me a uma experiência literária.

A literatura, no contexto deste trabalho, trata-se de um espaço e um tempo, não apenas uma questão técnica ou um saber disciplinar. Não tenho como pretensão ensinar literatura infantil para os meus alunos, nem avaliar livros literários, nem “usar” como método de ensino. Nesse percurso, penso a literatura para além de seu sentido disciplinar, para além dos textos literários que utilizo com meus alunos como pretextos para

nossos encontros. Larrosa nos propõe ser necessário ultrapassar o modo prescritivo que carrega os saberes disciplinares ... pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria” (LARROSA, 2003, p. 7).

Uma “pesquisaescrita” literaturizada, como outro modo de “pesquisaescrita” para “provocar uma conversação” (LARROSA, 2016, p. 17). Literaturizada, pois se trata de uma “pesquisaescrita” sensível e do sensível, com sentido conotativo que permite dar visibilidade aos saberes, que não estão ditos, mas que nos atravessam, nos passam...

Ese tipo de literatura no pretende decir la verdad de lo que son las cosas, sino pretende ser comprendido y sabido, sino aceptado y acogido de una forma siempre plural en una vida humana siempre particular y concreta (LARROSA, 2011, l. 401).

Segundo o pensamento de Larrosa, experimento, nesta “pesquisaescrita”, uma linguagem literária com possibilidade de abertura a novas formas de ser de pensar, questionar... Longe de se ter ou não respostas, de se dizer ou não o caminho. É o que pretendo ao longo desse processo.

Ao mesmo tempo, desde o ponto de vista metodológico, tenho como desafio contar esses efeitos em uma Dissertação de Mestrado em Educação que aposta em uma política da narratividade, como forma diversa de narrar os encontros com os outros. Segundo Passos e Barros (2009) a produção de conhecimento se dá a partir de tomada de posições que nos implicam politicamente, porém, o conceito de política com que trabalha não se restringe ao domínio específico das práticas estatais e sim a política como uma forma de atividade humana, onde os sujeitos se relacionam e articulam-se segundo regras e normas que não são necessariamente jurídicas ou legais. Esse conceito nos permite pensar que a política se faz também por meio das relações locais, não estatais, que acontecem na interação, no encontro. Por isso, aposto na política da narratividade:

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. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos a cerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151).

Mas como escrever a experiência literaturizada se tratando de uma “pesquisaescrita” dissertativa? A princípio, me parece algo tão difícil, visto

que durante minha formação acadêmica fui incentivada a seguir um modelo de escrita mecânico, citado por Larrosa (2016, p. 23) no “O ensaio e a escrita acadêmica” onde narra uma de suas experiências com a escrita:

Já me aconteceu algo engraçado e sintomático: passei um ano em Londres, com bolsa de pós-graduação, estudando em um departamento de sociologia, onde havia um curso para estudantes de Terceiro Mundo, intitulado “Habilidades de escrita para finalidades acadêmicas”. Aí entendi por que os ingleses e os “gringos” escrevem todos em *papers* da mesma forma: são socializados em uma escrita acadêmica muito específica. Um dia, ao aprendermos como se começa um capítulo, a professora trouxe as primeiras páginas de dez ou 12 capítulos, independente do tema, e tivemos que seguir o modelo. Depois aprendemos como se coloca um exemplo, como se interrompe a argumentação para elaborar um exemplo. Na sequência aprendemos a fazer um resumo, um *abstract*. E assim, pouco a pouco, todos aprendemos a escrever de um modo mecânico e padronizado, sem estilo próprio.

A experiência narrada por Larrosa me fez lembrar que certa vez, na graduação, usei uma escrita diferente e ouvi da professora que eu não sabia escrever, que ela até gostou do texto, mas que era para eu guardar e só voltar a escrever fora do modelo padrão, após o doutorado, se eu desejasse cursar um. Mas aqui estou eu, ainda no mestrado a contrair às orientações de uma professora da época da graduação e ousando, uma “pesquisaescrita” outra que me permite narrar à experiência e não o experimento.

Se o experimento é repetitivo a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, 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. 9).

Arrisco-me a uma “pesquisaescrita” tomada “pela curiosidade e pelo prazer” (LINHARES, 2016, p. 8) que se faz como uma experiência e não como um experimento, carregada de incertezas para lançar-me à liberdade, entre voos e pousos. Busco narrar o que se passa entre nós, os

efeitos de nossas experiências; busco dar sentido às produções que partem das vivências do cotidiano que nos formam e nos transformam a todo o momento.

Nesse processo contraponho-me às falas apenas técnicas, “interpostas entre nós e nossas experiências” (CHAUI, 1982, p. 58), visto que segundo a autora “esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar a própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do “progresso científico” que me dirá como ver, tocar, sentir, ouvir, escrever, ler, pensar e viver” (CHAUI, 1982, p. 58).

Apresento esta “pesquisaescrita” como uma forma de resistência às armadilhas da pedagogia como ciência e da forma como ela é contada, visto que tento fazer um exercício de desprendimento daquilo que já está pronto, que já está dito, que já sabemos, dos saberes informativos, dos discursos competentes e proponho colocar-me enquanto sujeito da “pesquisaescrita” potencializando os saberes, que não estão ditos, que ainda não sei, mas que são produzidos entre nós, quando entro em um encontro com crianças com cegueira.

Então escrever [*pesquisaescrever*] diferente do que reza a academia é um ato de rebeldia, não contra a academia, mas contra mim mesmo, contra minha e toda palavra comum, contra minha e toda escrita [*pesquisaescrita*] habituada, contra o que penso, sinto, ajo e desejo hodiernamente (CLARETO; VEIGA. 2016, p. 35).

“Escreverpesquisar” para tentar provocar outros sentidos, como um caminho do fazer, como expressão, intensidade. A experiência de escrever o processo de vida nos encontros é coerente com a proposta metodológica que venho enunciando, permitindo-me mergulhar no “plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão a neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognocentes prévios à relação que os liga” (PASSOS; BARROS, 2009a, p. 30): a cartografia.

Nesse sentido, a política da escrita [*pesquisaescrita*] éintonizada e coerente com a política de pesquisa [*pesquisaescrita*] e de produção de dados no campo. A política de não fazer dos participantes meros objetos da pesquisa [*pesquisaescrita*] e da construção coletiva do conhecimento revela-se aí com toda a sua força. A política da escrita [*pesquisaescrita*] deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 72).



Cartografar nos permite acompanhar um processo e criar novas formas de dizer, narrar, expressando por meio da literatura os efeitos, entre nós, e coloco as cartas como força expressiva desse trabalho. “O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias” (ROLNIK, 1989, p. 2). No caminho, o trabalho vai ganhando contornos de forma processual em que a cartografia se enuncia como método possível que comporta uma escritura outra, literaturizada, da experiência do encontro. No percurso algumas pistas vão emergindo expressivamente: professora em formação, crianças com cegueira, IBC, literatura, uma escrita outra, encontro, cartas, amizade...

O exercício cartográfico vai se compondo em meio à processualidade desta “pesquisaescrita”, ao me encontrar com o campo de pesquisa, com as crianças com cegueira, nas conversas com os autores citados ao longo desta “pesquisaescrita” e nos encontros com o coletivo. Nesse processo, vou experimentando o ensaio como contorno metodológico e escriturístico dessa “pesquisaescrita”. O ensaio como efeito do próprio exercício cartográfico e que também tem a ver com a experiência literária que se forja nos encontros com crianças com cegueira.

A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita [*pesquisaescrita*] em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantida de antemão (BARROS; KAS-TRUP, 2009, p. 73).

A atitude, forma de ser e se colocar eticamente nesta “pesquisaescrita”, me permite estar disponível para pensar seu contorno metodológico e escriturístico, que se traduz como um ensaio. Um ensaio que se compõe em cartas a uma amiga e conversações. Uma experiência modificadora de si.

Pode se dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero de escrita. Pode se dizer, talvez, que o ensaio é o escrito precipitado de uma atitude existencial que obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas. Pode-se dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por

diferentes pessoas. Pode-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma pensante metamorfose (LARROSA, 2004, p. 32).

Ao ensaiar a “pesquisaescrita” permito-me experimentar, pensar, modificar-me. Larrosa (2012) coloca que uma das características do ensaio é a problematização e reproblemática de si mesmo, além de ser uma escrita que se situa no presente, um presente não como realidade, mas como experiência. O ensaio é um modo de dar forma a uma experiência do presente, a experiência da “pesquisaescrita”. O ensaiar me permite desnaturalizar, estranhar o presente e é esse movimento que produz o deslocamento daquilo que já está dado, do instituído, para pensar sob outras perspectivas.

O exercício de ensaiar a “pesquisaescrita”, me permitiu pensar no movimento de sua composição, nas sobras, nos restos, naquilo que foi escrito, mas que não compõe formalmente essa “pesquisaescrita”, nas cartas que não aparecem aqui, nas resenhas dos livros que li, nas anotações das conversas com o coletivo, das palestras e cursos que realizei. No encontro com o coletivo, ao conversarmos sobre a composição das cartas a uma amiga, senti a necessidade de um papel para cartas que expressasse essa forma ensaística da “pesquisaescrita” comportando seus restos. Portanto, as cartas a uma amiga dizem mais que palavras, o processo de produção do papel expressa o próprio movimento da “pesquisaescrita” em mim que, ao mergulhar, experienciar, encontrar, me torno outra, eu já não sou eu. E forjo materialmente a aposta ética, estética e política desta “pesquisaescrita” e do nosso coletivo.

# 5

## EXPERIENCIANDO: ENTRE PASSAGENS, TERRITÓRIOS E SINGULARIDADES

Fotografia 6 - Experienciando um papel outro



Fonte - A autora (2017).

A vida segue... Entre passagens e travessias. Habito espaços, territórios, singulares e plurais. Me permito uma abertura. Em meio ao experienciar, estranhamentos surgem, inquietações me atravessam. Sigo nos movimentos movida pela paixão de ser outros...por que não?

## 5.1 CARTA: O ENCONTRO COM SUJEITOS COM CEGUEIRA NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Fotografia 7 – Carta

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 2016.

Querida amiga,

Como está? Espero que bem. É engraçado como estamos distantes, mas, ao mesmo tempo, próximas. Como a escrita nos permite essa proximidade...

Hoje gostaria de conversar contigo justamente sobre distâncias. Isso mesmo! Quero lhe contar sobre as distâncias experienciadas por mim ao chegar aqui, no Instituto Benjamin Constant (IBC). Você já deve estar se perguntando: o que o IBC tem a ver com distâncias? Lembra que em uma carta você me pediu pra narrar como estava sendo essa experiência de chegar ao IBC? Inicialmente, está sendo uma experiência marcada pelas distâncias, entre aquilo que pensava encontrar, formado por suposições que partem de uma realidade dada e aquilo que realmente encontrei, ao experienciar esse espaço juntamente e com os sujeitos que dão vida a ele.

Assim que cheguei ao Instituto fiquei impressionada com sua dimensão, me refiro aos espaços físicos que o constituem. Tantos corredores, entradas saídas, andares, etc. Fui orientada, após passar pelo Departamento Pessoal (DP), a me dirigir ao DED. Logo perguntei o que significava a sigla e onde se localizava. Assim me informaram:

-É o Departamento de Educação (DED) e fica localizado no prédio aqui à frente, você entrará em uma porta estreita, subirá uma escada de madeira passará pelo corredor de madeira e, logo assim que sentir o corredor de pedra, entrará na porta a sua direita.

Tentei gravar tudo, mas só ficou mesmo o prédio à frente, a porta estreita e a escada de madeira. Não achei a escada de madeira e quando vi estava perdida por entre os corredores do IBC, perguntava a um e a outro. Assim, fui conhecendo os setores que compõem o IBC, passei pelo Departamento de Estudos Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR), depois sai em uma porta que dava acesso a outro prédio onde funciona o Departamento Técnico-especializado (DTE), passei também pelo Departamento de Planejamento e Administração (DPA). Enfim, ao retornar, cheguei ao corredor de pedra e me apresentei ao diretor do Departamento de Educação.

Foi nesse primeiro dia que percebi que o IBC não se resume a apenas a o espaço físico de uma escola, como eu pensava. Eu sabia dos serviços que >

o Instituto oferecia, mas na minha imaginação esses serviços funcionavam dentro de uma escola. Não tinha pensado na possibilidade de a escola ser um dos serviços oferecidos pelo IBC. Posteriormente, fiquei sabendo que os departamentos possuem divisões, por exemplo, o DED é dividido em Divisão de Ensino (DEN), Divisão de Assistência ao Educando (DAE), Divisão de Atividades Culturais e de Lazer (DAL) e Divisão de Orientação Educacional, Fonoaudiológica e Psicológica (DOE). No caso eu atuo na DEN, que se subdivide em educação infantil, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental.

Nesse experienciar o espaço do IBC, eu me envolvi em outros pensamentos, que me conduziram para além do espaço físico. Ao olhar o prédio as paredes, pensei nos sujeitos que por aqui passaram, quantas histórias, quantas singularidades, como esse território foi e continua ganhando sentido a partir das histórias de vida de cada um, daqueles que aqui estudam, recebem atendimento médico, os que aqui trabalham e também daqueles que, mesmo não frequentando esse espaço, utilizam os materiais produzidos aqui. Nossa! São muitas vidas envolvidas em tantas outras vidas.

Enquanto estava tentando achar o DED passei por muitas pessoas e resolvi pedir informação a um senhor que vinha no corredor em direção contrária à minha. Falei bom dia e perguntei:

- O senhor pode me informar em qual setor estou?

Ele começou a rir e disse:

- É difícil alguém pedir ajuda a um cego. Isso é um costume nosso. Mas você está no departamento médico no corredor onde fica a fisioterapia. Quer ir para onde?

- Quero ir ao DED.

- É lá em cima. Você continua seguindo na mesma direção e chegará ao vão central da portaria, tem duas escadas. Pode subir por qualquer uma. A sua frente vai ter o teatro, siga a direita e chegará ao DED.

O senhor me explicou outro caminho, mas que também me levaria a DED. Consegui ir por esse caminho. Lembrei que você certa vez me disse que podem existir vários caminhos para se chegar a um determinado lugar. É... são muitos os caminhos... tenho pensado nos meus...

Após conversar com a direção, a supervisora me encaminhou ao setor de educação infantil para me apresentar a coordenação do setor. Passamos por um parquinho, tinham crianças brincando, e lá dentro conheci as salas de aula, o refeitório, a sala do soninho, tudo igual às outras escolas em que trabalhei. Por que haveria de ser diferente? Ou melhor, o que me fazia pensar que seria diferente?

Tenho questionado isso e estou até agora pensando também na fala daquele senhor que riu, pois eu pedi informação a ele, cego. Pedi, pois diante da minha condição, de não conhecer o lugar e estar perdida, achei que ele,

independente de sua condição, poderia me ajudar. Não me enganei, pois me ajudou. Talvez para conhecer seja preciso se perder.

Esse fato somado aos outros que te relatei produziram em mim uma série de inquietações a respeito dos modos como entendemos a cegueira, os discursos predominantes a respeito dos sujeitos com cegueira. Quem são esses sujeitos? Estou lendo bastante a respeito, mas melhor ainda, tenho aprendido bastante me relacionando a cada dia nesse espaço.

Em breve lhe conto mais,  
Daiana Pilar.

Fonte - A autora (2016).

## 5.2 CARTA: OLHOS

Fotografia 8 – Carta

Rio de Janeiro, 17 de março de 2017.

Querida amiga,

Olá! Como está? Sabe, eu continuo nesses movimentos de problematizar a vida, a pesquisa acadêmica e os encontros entre literatura e crianças com cegueira: meu campo atual de estudos. Quando eu ousar pensar que já sei, me surpreendo mais uma vez e entendo que não sei. Nunca saberei... como é bom não saber!

Esse mês me encontrei com Lucas, um estudante de 5 anos, com cegueira que faz parte de minha turma no IBC. Falante e curioso! Gosta de conversar com os colegas da turma e sai pela sala encostando, pegando, tocando em tudo. Não tem nada de tímido. Ajudou-me a arrumar a sala bem rápido (eu arrumo sempre a sala com todos para que possam conhecer melhor o espaço). Fiquei encantada com todos, depois lhe falo melhor de cada um, mas quero lhe chamar atenção para o Lucas, visto que, estávamos ele, eu e mais duas crianças, a Luíza e o Henrique, indo para o almoço quando de repente ele parou tudo e disse:

- Espera tia! A Luíza e o Henrique já tiraram os olhos para limpar?

Eu disse:

- Como assim?

Ele respondeu:

- Tirar tia. Eu sempre tiro os meus para limpar.

Nesse momento Henrique interrompeu:



- Lucas, meus olhos não saem eu só lavo, o seu sai? Uau!

Muito legal, os olhos do Lucas saem Luíza.

Luíza não disse nada, mas fez uma cara de maravilhada com fato de os olhos saírem e eu continuei:

- É, mas você não tira os olhos na escola, né Lucas? Só se for necessário e ele estiver muito sujo a ponto de te incomodar.

- Eu limpo em casa tia.

Assim, fomos para o almoço conversando sobre coisas que fazemos em casa e não fazemos na escola.

O fato é que Lucas utiliza duas próteses, uma em cada lado, para ele é comum tirar os olhos, pois isso faz parte de sua rotina diária a ponto de pensar que todas as pessoas tiram os olhos. Para o Henrique e Luíza não é comum tirar os olhos, mas ao mesmo tempo, consideraram o fato de Lucas tirar os olhos, no caso a prótese, algo muito legal.

Desde então, venho questionando o que nos permite pensar da forma como pensamos, agir da forma que agimos, falar da forma que falamos. Para Lucas é “normal” tirar os olhos... Porque é normal? O que é normal? Mas Henrique e Luiza acharam muito legal... Porque acharam legal?

Essas são minhas inquietações, respostas como disse, não sei. Arrisco-me pelo caminho do talvez.

Um grande abraço,

Daiana Pilar.

Fonte- A autora (2017).

### 5.3 CONVERSAÇÃO: NORMA, DISCURSOS E MODOS DO CEGAR

Lembrei que você certa vez me disse que podem existir vários caminhos para se chegar a um determinado lugar. É... são muitos os caminhos... Tenho pensado nos meus... (parte da carta: o encontro com sujeitos com cegueira no Instituto Benjamin Constant...). Tenho pensado bastante nos caminhos... e com Deleuze e Parnet (2004, p. 41) percebo que “o que conta no caminho, o que conta numa linha, é sempre o meio, não o princípio e nem o fim”. Acho que, por algum tempo, não prestei muita atenção nos caminhos que fui produzindo processualmente, estava preocupada com o fim, em chegar, apenas chegar... havia ali uma intenção: a chegada. Hoje já penso no meio, no que me acontece ao caminhar e a chegada é apenas um pretexto para se caminhar. O meio me permite

uma abertura a outros sentidos: ouço, sinto, experiencio. Nunca sei o que poderá acontecer, mas caminho. O que me move não é um princípio e nem um fim, é simplesmente esse “meio”, onde me coloco a passear...

Em “Kanstpromenade: invitación a la lectura de Walter Benjamin”, texto de Miguel Morey (1990) é possível estabelecer uma relação entre esse movimento de atenção, de escuta, de abertura com a prática de passear.

...el paseo establece unos modos específicos de relación entre el recuerdo, la atención y la imaginación, y se propone como método para una experiencia de lo real – método que apunta a establecer un cierto régimen de relación de uno con uno mismo: de constitución de un ethos <<-vida filosófica>>, en la que pensamiento y vida se aúnan en vinculación trabada. Podría decirse que, cuanto menos en la modernidad, el paseo constituye uno de los modelos fundamentales de relación de cada cual consigo mismo (MOREY, 1990, p. 1).

Segundo o autor, é possível que o passeio seja a forma mais pobre e modesta de uma viagem, mas que em si permite ao “passeante” a experiência do presente que o constitui enquanto tal. Para o “passeante” o que conta é o processo, antes de qualquer finalidade, isto é, uma ausência de intencionalidade. O método do passeante trata-se de um projeto que se opõe ao mundo dos projetos, não há uma busca e sim um encontro.

Si pasear es un proyecto por medio del cual se rompe con el mundo del proyecto es porque en él se busca lo que no se espera – se sale al encuentro de aquello que sólo cuando se encuentra se sabe que se estaba buscando (MOREY, 1990, p. 8).

O se perder, o estranhar, o pensar simplesmente acontece, sem uma busca, sem um plano pensado previamente, só pude descobrir o que buscava no encontro entre nós. É nesse sentido, que a trajetória profissional como professora tem me possibilitado o encontro, com crianças com cegueira e com baixa visão, principalmente crianças matriculadas na educação infantil do IBC. Mas, apesar de atuar como professora na educação infantil e serem esses encontros que movimentam essa “pesquisaescrita”, minhas relações com sujeitos com cegueira não estão limitadas apenas as crianças da educação infantil. Por vezes me vejo a passear me coloco como “um passeante”, não faço planos prévios, não espero os resultados,



apenas experiencio o processo. Encontro-me com sujeitos com cegueira nos diversos espaços, ao caminhar pelo IBC, ao frequentar a sala de professores, no ponto de ônibus e nesses encontros muitas coisas me passam, me atravessam.

Dentre esses atravessamentos está o pensar sobre os discursos, em sua maioria médicos e jurídicos, que definem e legitimam a cegueira constituindo-a como uma falta, uma perda de sentido, uma deficiência, que sugere o contrário de eficiência, colocando o sujeito numa condição dicotômica. Isso fica claro no Decreto Federal nº. 3.298/99 (BRASIL, 1999) que entende por deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Mais recente ainda, temos a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), na que se entende pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para Foucault (2008, p. 55) os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas”. Os discursos estão implicados em leis, gestos, nas instituições, nos costumes, e são eles que põem em funcionamento e formam o que Foucault nomeia de dispositivos.

Ora, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como o portador manifesto de seus limites e de seus caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total (FOUCAULT, 2008, p. 93).

Nesse sentido, podemos perceber que o discurso jurídico parte do conceito médico de um corpo normal, colocando a pessoa com cegueira como uma pessoa com limitações. Posição esta, construída histórica e politicamente como dispositivo de normalização e de medicalização das

condições humanas. Penso na normalidade, nos discursos que nos impulsionam a olhar o outro segundo padrões, segundo a autorreferência.

Eso es algo, alguna cosa que en apariencia está aquí, en la distancia de nuestros ojo. Es algo que miramos y nos perturba, pero que no nos hace mirarnos. Y es que eso es algo que está aquí, de nuestro lado, está aquí en tu cuerpo y en lo mío, y por eso, eso no puede ser sólo eso, por eso deja de ser sólo eso. Porque eso que está aquí, que hacemos estar aquí, que nos impone el estar aquí no es otra cosa que la normalidad, mi normalidade, nuestra normalidad (SKLIAR, 2006, p. 190).

Nesse movimento de pensar na normalidade envolvo-me em algumas questões colocadas por Skliar (2006) e por algum momento penso ser minhas: ¿De quién es la normalidad? ¿Quién dice normalidad y anormalidad? ¿Y a quién, sino a sí mismo, se está mirando? E, nas palavras do próprio autor, encontro sentido para tais questões:

Es cierto: la norma sobrevive en una curva , una campana, una línea, una distribución, una frecuencia, un saber, un poder, una doctrina, un discurso, un hábito, una medianía,, una medida, una disciplina, una relación, una prescripción, unas instituciones, un dispositivo técnico, un prerequisite, etc.

No, no es cierto: la norma sobrevive porque hay un cuerpo concreto que traza una curva, que dibuja una línea, que establece una distribución, que mide una frecuencia, que sabe un saber, que puede un poder, que establece una doctrina, que se monta en un discurso, que creer que sólo se trata de un hábito, que media en la medianía, que supone una disciplina, que marca, demarca y remarca la frontera entre nosotros y ellos, que por lo tanto prescribe, que se refugia en su institución, que reinventa un dispositivo técnico que determina como prerequisite, etc. (SKLIAR, 2006, p. 195).

O autor questiona a produção da normalidade, como algo que está posto, colocado para além dos nossos olhos e que nos impulsiona a olhar. Trata-se de discursos homogeneizados e homogeneizadores que de modo oculto ou não, tendem a controlar e capturar nossos olhares, modos como vemos, pensarmos o outro e nos relacionamos com aquilo que dizemos de diferença.

Nesse sentido problematizo a seguinte inquietação, expressada por mim: por que, ao me encontrar com crianças cegas brincando no parquinho, correndo pelos corredores eu me surpreendi? Não era isso que esperava encontrar? Por que não esperava encontrar? Acredito que meu olhar tenha sido movido pelos discursos de normalidade, talvez por isso me surpreendi. Envolvida por um discurso hegemônico criei modelos para o que eu esperava encontrar, talvez crianças dependentes, tristes, quietas etc. e isso não se deu só com os sujeitos, mas também no espaço, visto que não esperava que tivesse um parquinho igual ao das escolas regulares em que lecionei, não esperava que o IBC fosse tão grande. Mesmo aberta para o novo eu reduzi os sujeitos, os objetos e os espaços a um modelo, àquilo que tinha como padrão, como referência, como representação, como normalidade.

Por outro lado, penso no que me moveu a pedir informação a um senhor com cegueira e na fala dele: É difícil alguém pedir ajuda a um cego. Porque não é comum pedir informação a uma pessoa com cegueira? Penso também na fala do meu aluno Lucas ao perguntar: A Luíza e o Henrique já tiraram os olhos para limpar? E na expressão do Henrique e da Luíza, felizes, pois o olho do Lucas sai. O que faz com que o Lucas ache que todos os olhos de todos os sujeitos saem? O que faz com que o Henrique e a Luíza admirem a condição do Lucas? Talvez a nossa condição, eu perdida no espaço do IBC, Lucas pela sua rotina de colocar e tirar as próteses, Luíza e Henrique por serem crianças. Eu fugi do padrão, o que causou estranheza ao próprio sujeito com cegueira, talvez movido também pelo padrão. O fato de estar perdida me fez pedir ajuda a um sujeito com cegueira pois, “perderse significa recuperar esa frágil experiencia de la primera visita a una ciudad – la limpieza de la mirada inédita que es tambien la mirada del niño” (MOREY, 1990, p. 8). Essa “mirada del niño” pode ser materializada nos gestos dos meus alunos, visto que para Lucas o “normal” é ter “olhos que saem” (utilizar próteses), já Henrique e Luíza não se apropriaram dos modelos padrões, suas referências ainda não se formaram a ponto de entender o fato de Lucas usar próteses como algo “anormal”. Naquele momento, não fomos movidos pela normalidade, nossa condição não nos permitiu ser movidos pela normalidade.

Clímaco (2010, p. 8) discorre sobre a construção do olhar relacionado ao sujeito dito com deficiência tendo por base o conceito de normalidade. Para ela “a normalidade faz visível a deficiência como condição supostamente biológica, constituída de sujeitos incompletos, imperfeitos, a-normais”. Assim, o olhar que se tem sobre o sujeito dito “deficiente” é construído a partir do que conceituamos ser normal tendo geralmente um parâmetro de normalidade legitimado.

Para Skliar (1999, p. 18):

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou o que usa um aparelho auditivo, ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é um problema biológico e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência esta relacionada a própria ideia de normalidade e com sua historicidade.

As palavras norma e normalidade só começaram a ganhar o sentido de ordem que serve de regra, padrão, por volta do século XIX, tendo muito a ver com a instauração da racionalidade moderna, uma sociedade industrializada onde se prioriza a produtividade, a necessidade de um sujeito adaptado, produtivo, eficiente. Nesse sentido, os parâmetros de normalidade nada têm a ver com algo natural, embora sejam naturalizados. Trata-se de uma produção histórica, pautada nos discursos da medicina. Nesse sentido podemos dizer que os discursos historicamente construídos para definir a cegueira – e também todas as outras condições do sujeito, nomeadas como deficiência – foram pautados de acordo com a ideia de um corpo normal, produtivo completo associado a um discurso biológico de perfeição.

É nesse contexto que Manso (2015, p. 23) nos permite pensar na cegueira associada ao discurso biológico:

Por esta via a cegueira estabeleceu-se no quadro das nossas representações culturais como uma condição patológica a que se chamou deficiência visual, nascendo em meio a modernidade, sob o signo da falta e do desvio em relação ao modelo biomédico do corpo.

Manso se pauta nos trabalhos desenvolvidos por Martins (2006a, 2006b, 2006c) e Foucault (1985) para problematizar a influência da bio-

medicina, colocada pelos referidos autores como um saber moderno, no processo de produção da normalidade, estabelecendo critérios a partir da anatomia e da biologia para legitimação de um corpo padrão, que se estabelece em sua dimensão física e produtiva.

Nesse modelo biomédico de corpo saudável a pessoa com cegueira é colocada sob uma perspectiva de rendimento funcional, pela sua capacidade de realizar, ou não, as atividades exigidas pela demanda social. Surgindo a necessidade de reabilitação, que sugere recapacitação, medicalização, tratar para o sujeito ser capaz, voltar a ser capaz. E a normalização.

Problematizar esse discurso da cegueira enquanto uma falta se torna importante à medida que vou pensando nas questões que foram colocadas nas cartas: na distância entre o que encontrei e o que pensava encontrar e na forma de existir do Lucas que utiliza uma prótese, além do fato das crianças em suportar aquilo que difere a ponto de admirar. Percebo que somos preenchidos pelos discursos normatizados e através destes produzimos visões limitadas a respeito do mundo, dos sujeitos e das coisas. O encontro com sujeitos com cegueira tem me permitido uma posição de “passeante”, um exercício do pensamento.

A “pesquisaescrita” que deu origem a este livro pretende questionar a cegueira como algo dado pela norma que exclui, fragiliza e impotência, de modo a evitar os reducionismos e dar lugar às potencialidades próprias de um sujeito que se cria e recria. Isto é não reduzir a condição de cegueira a uma perda de sentido.

Um dia, no final do ensaio, enquanto os alunos se preparavam para ir embora, achamos umas folhas de papel escrita em braille. Não havia nenhuma indicação a tinta para que pudéssemos identificar de quem eram aqueles papéis – para nós, eram apenas folhas em branco. Como Alerquim era o único que ainda estava na sala, pedimos que ele lesse o que estava escrito, para que pudéssemos devolver o material ao dono. Alerquim logo começa a ler o papel e diz: “É carta”. Então, passa a exclamar: “Nossa! Caramba! Ai meu Deus!”. Muito curiosas para saber o conteúdo daquela carta, perguntamos: “O que está escrito? Fale logo!”. Arlequim, no entanto, respondeu: “Ah tia, não posso dizer não, é muito comprometedor, deixa que eu entrego ao dono!”. Ficamos como bobas diante daquela situação. Neste acontecimento, a deficiência definitivamente não podia ser definida como algo individual e instalado no corpo, fruto somente de uma lesão corporal geradora de incapacidade. Nós pesquisado-

ras “sem lesão corporal”, éramos as deficientes naquele momento, éramos nós que não podíamos ler aquela carta para devolvê-la ao dono e matar a nossa curiosidade (MANSO, 2015, p. 25)<sup>1</sup>.

Ao me encontrar com crianças com cegueira e autores aqui citados vou me descompondo em relação à cegueira buscando pensá-la como uma condição, um modo de ser e de estar no mundo. Ao citar Manso penso nos modos de cegar, na cegueira para além da falta de um sentido, para além de um discurso médico e me vejo questionando o quanto esses discursos são diariamente legitimados nas nossas ações cotidianas, nas falas e nos modos de agir.

[...] a deficiência não é algo que uma pessoa é, nela mesma, mas algo em que ela se torna. Se colocarmos as práticas em primeiro plano é possível seguir arranjos que fazem existir as cegueiras. Entendendo, leitor, que tal afirmação é ontológica, isto é, as cegueiras não existem em nenhum outro lugar, senão em tais práticas, as cegueiras são feitas, dia após dia, hora após hora, em cada arranjo, em cada ordenamento que reúne coisas, pessoas, bengalas, tecnologias assistivas, políticas públicas (MORAES, 2010, p. 39).

Moraes permite problematizar as práticas que visam à normalização do sujeito com dito com deficiência, sempre em busca de uma normalidade a ser alcançada. Pensar na cegueira como modos de existências, é uma forma de resistir, também, aos discursos que fazem existir a cegueira como falta, como deficiência. Implica, também, considerar que a cegueira não é algo homogêneo, sua multiplicidade está justamente nas formas como a mesma é vivenciada de modo singular pelos sujeitos.

Desta forma, retorno ao texto de Morey (1990, p. 7) para reafirmar aqui minha condição de “passeante” em contraposição aos discursos que tendem desconsiderar as singularidades dos sujeitos:

...la posición del Paseante ante esta contraposición resulta biem clara. Se trata de reivindicar la dignidad y el valor de lo singular, lo fugitivo, lo transitório, lo efimero, lo contingente – a ello es a lo que hay que atender, salvándolo del cerco armazenador de la abstracción y de sus sabidas querencias reducionistas.

---

1 A citação trata de uma narrativa criada a partir da reflexões sobre o diário de campo expostas no livro *Narrativas do não ver*.

E penso enquanto “passeante” que ao seguir o caminho para o DED, fui afetada pelos encontros, estranhamentos, etc. De tudo isso, ficam os efeitos, tudo que me passou nesse processo pelo qual fui afetada. A intenção de chegar ao destino já não me importa... Mais importante que chegar ao destino, é como se chega, o que me acontece nesse processo, ao caminhar e o que posso fazer com isso.

Insisto em pensar nos caminhos. Qual o meu nesta “pesquisaescrita?” Colocando-me como “passeante”, acredito que o meu caminho seja o do talvez, não num sentido de dúvida, mas um talvez enquanto possibilidades. Um talvez isento de certezas, permitindo os movimentos. Um talvez que permite perder-se. E perde-se se faz necessário para aprendizagem. É no estar perdida que percebo as possibilidades, que me desloco, me movimento...8

#### 5.4 CONVERSAÇÃO: DIFERENÇAS, INFÂNCIA E AMIZADE

Algumas questões continuam a me mover: Desde então, venho questionando o que nos permite pensar da forma como pensamos, agir da forma que agimos, falar da forma que falamos. Para Lucas é “normal” tirar os olhos... Porque é normal? O que é normal? Mas Henrique e Luiza acharam muito legal... Porque acharam legal? Essas são minhas inquietações, respostas como disse, não sei. Arrisco-me pelo caminho do talvez (Parte da carta: olhos...).

Nesse sentido me vem um desejo, não de encontrar respostas, mas de me encontrar justamente com um talvez, talvez seja isso, ou aquilo... Um talvez que alimente em mim o exercício do pensar. Pensar como Ângela, personagem do livro *Sopro de Vida* quando diz “só me interessa o que não se pode pensar – o que se pode pensar é pouco demais para mim” (LISPECTOR, 1978, p. 98). Pensar o que não se pode pensar, pensar aquilo que não está dado, o impensável, que só pode caminhar pelo talvez, longe de todas as certezas. Pensar nas diferenças, na infância, na amizade, como possibilidade que talvez comporte esse exercício de pensamento. Pensar, conversar...

Na carta citada, expresso a minha inquietação em Luiza e Henrique acharem legal os olhos do Lucas saírem. Ao mesmo tempo tal inquietação mostra que há um estranhamento meu com o fato de o Lucas utilizar próteses. Pergunto-me: são próteses ou olhos? Permito-me trocar a palavra estranhamento por surpresa e assim conversar com Skliar (2014, p. 150):

A surpresa: uma forma balbuciante que assume para si a perplexidade. Por que um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção que pode mudar o rumo da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada. É questão de escutar, não de concordar. Concordar ou não com algo que não pensávamos ou não olhávamos antes não tem a menor importância. Sim, é só questão de escutar. Como se não houvesse outra coisa senão uma linguagem que nunca é nossa, feita de fragmentos que jamais se possuem. Como se por um instante o distante se tornasse próximo e quem se aproximasse fosse próximo. Como se deixasse os ouvidos no meio do caminho e se prescindisse de toda palavra conhecida. Como se cada um dos desconhecidos encarnasse a possibilidade de uma verdade.

Escutei...

Ensaiei o deixar os ouvidos ao longo do caminho...

Prescindir-me do conhecido...

Skliar ainda coloca que talvez a escuta não seja um gesto destes tempos, no caso se refere aos tempos de produtividade onde o falar está destinado a conseguir adeptos, entronizar-se, entre outros. Sugere que precisamos ouvir exercitando a alteridade, o que significa um estranhar, um perturbar, um alterar. E é o encontro com o outro, que permite esse estranhar, ou seja, uma sensação de interrupção que nos altera influenciando o nosso estar no mundo.

Estar no mundo é estar na poesia talvez suponham, desse modo, algo parecido: desestimar qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de hábito, do acolhimento de ombros que significa que as coisas são assim mesmo. Ali é onde morre parte do mundo, parte de nós mesmos (SKLIAR, 2014, p. 149).

Nesse movimento, Skliar (2014, p. 149) sugere que conversemos com desconhecidos no sentido de não conhecermos o mundo de antemão, simplesmente não conhecê-lo jamais, o que significa “olhar para a imensidão como se nunca deixássemos de ser crianças, permanecendo no estado de infância”.

O pensamento de Skliar me permite problematizar o fato de nossos corpos estarem disciplinados por discursos de normalização e que estes discursos estão nas nossas falas, no nosso agir, nos nossos gestos. Esses discursos se legitimam no meu estranhar o fato do Lucas utilizar pró-



tese, e na própria palavra prótese e não olho. Por que não olho? O fato de outros alunos acharem legal o olho do Lucas sair vai de encontro ao estado de infância citado por Skliar, criança que não conhece o mundo de antemão.

A relação entre as crianças para Skliar é uma relação de alteridade. O que nos permite pensar na diferença enquanto relações e não um sujeito, pois quando a diferença é o sujeito, sempre haverá uma acusação, um desvio, uma anormalidade, etc. Precisamos escutar, pensar de outros modos, retomar o estado de infância, que nos permita substituir o concordar ou discordar pelo estranhar, pela sensação de irrupção que permite uma abertura para o exercício da alteridade.

Nesse sentido, a criança possui uma abertura que permite o exercício da alteridade. Portanto, aqui o que se pretende é pensar na criança em seu estado de infância. A infância não como um tempo evolutivo, mas como uma condição caracterizada pelas aberturas, nomeadas por Skliar como “afeição perceptiva”.

O tempo das crianças não é um tempo unidimensional. Não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere para não ofender os demais humanos, acontece por animalidade de afeição perceptiva. Afeição perceptiva: quando os ouvidos estão abertos, quando o olhar está aberto, quando a pele está aberta, quando o mundo chega incontinentemente a um corpo que o recebe sem escrúpulos, sem armadilhas, sem jurisprudência. O tempo das crianças no deveria fazer notar essa animalidade que desperdiçamos, perdemos, subestimamos sempre e à qual devemos, pelo menos, infinito respeito. Porque a animalidade não é bestialidade, nem monstruosidade nem desumanidade. A animalidade põe o humano em seu lugar, mesmo que pareça sempre o contrário (SKLIAR, 2014, p. 167).

Essa condição de animalidade de afeição perceptiva colocada por Skliar nos permite pensar na infância (condição humana) como um estado, uma condição aberta às relações de diferença. Ao pensar nessa condição de criança, nas diferenças, nas relações de alteridade me permito ir além na busca de algo que se assemelhe a essa condição de infância, busco uma relação que comporte as diferenças nos permitindo uma abertura ao outro, que não imponha condições, mas que ocorra mesmo na vida adulta. Nesse contexto penso na amizade.

Esse alterar-se influenciando o modo de estar no mundo provocado pelo exercício da alteridade, peculiar à infância, também pode ser percebido nas relações entre amigos, visto que se trata de uma relação que potencializa as diferenças.

A amizade não é algo que um povo persegue, algo especial entre adultos, homens de bem, algo transmutado em irmandade ou fraternidade. É mais ou menos isso. É afirmação de existência livres. Os amigos vivem pelas suas diferenças. Não são espelhos para os outros, identidade coletiva ou ideal, fusão numa unidade superior (PASSETTI, 2003, p. 12).

Nesse contexto, a amizade ultrapassa a ideia de relação fraterna, que acontece entre iguais, mas, ao contrário, é uma relação sem pré-condições, que permite uma abertura para o outro, abertura para as outras formas de existência, para as diferenças. Portanto, falamos aqui da amizade como um exercício político que serve de oposição aos discursos que sugerem uma forma homogeneizada de existências que tendem a excluir as alteridades, desconsiderando as pluralidades e os conflitos.

Ortega (2000) fala da amizade, tendo por base o pensamento de Foucault, Arendt e Derrida, como relação ética que possibilita uma alternativa às relações de tolerância e indiferença, que geram o consenso e suprimem as singularidades, relações estas peculiares da sociedade moderna. Nesse sentido a amizade permite o convívio com um outro que não expressa à semelhança, ao contrário, nos permite o exercício de aceitar a distância, a diferença com uma condição da amizade. Portanto, a relação entre amigos sugere uma ética para vida, livre das estruturas sociais que pretendem, disciplinar, normalizar, legitimar, etc.

A amizade como relação que permite a abertura para o outro, comum à condição de criança, abertura ao encontro, permitindo ver para além do já visto, para além daquilo que eu considero como “prótese” e que o outro considera como “olho”.

No texto “Sobre a lição ou do ensinar e aprender na amizade e na liberdade” Larrosa (2017, p. 178) associa a aprendizagem na leitura articulando-a à relação de amizade.

Em torno do texto como palavra *emplazada* - quando o texto é realmente algo que se pode chamar de comum -, articula-se uma forma particular de comunidade, uma forma particular de estar *emplazados* pelo que é comum. É essa

forma é uma amizade, uma *philia*, uma unidade que suporta e preserva a diferença, um nós que não é senão a amizade de singularidades possíveis.

O autor coloca que quando o texto é algo comum, público, de todos e de ninguém, no sentido de algo que se dá a ler permitindo um pensar, um perguntar e um dizer de diferentes maneiras, permite a constituição de uma comunidade, que não é a do consenso e sim a da amizade, isto é, que nada se tem em comum senão o espaço onde se torna possível às diferenças.

A amizade (da leitura) não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade (da leitura) está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo. Mas para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto [encontro], deixar-se inquietar por ele e perder-se nele. A liberdade aqui é generosidade. Não apropriação do texto [encontro], para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no texto [encontro] (LARROSA, 2017, p. 181).

A amizade acontece como um espaço de possibilidades, abertura ao diferente, abertura que acontece na medida em que podemos olhar na mesma direção e ver outras coisas, ver o que não está previsto e poder dizer sobre. Não estava previsto meu “estranhamento” ao ver a prótese do Lucas saindo, não estava previsto eu pedir informação a um sujeito com cegueira. Como no encontro não há previsão, apenas acontece e ao acontecer, penso, questiono, me desaproprio de mim mesma. Assim, me permito pensar na palavra “texto” como encontro. Encontro com crianças com cegueira, encontro com a escrita literária, encontro com um coletivo, encontros onde me desaproprio de mim mesma para me encontrar com desconhecidos pensando na amizade como espaço de possibilidades que potencializa as diferenças. É nesse sentido que vivo esta “pesquisaescrita” e direciono cartas a uma amiga.

## 5.5 CARTA: EXPERIÊNCIAS, ENCONTROS, SUJEITOS COM CEGUEIRA...

Fotografia 9 – Carta

São Gonçalo, 10 de agosto de 2017.

Querida amiga,



Imagino que estejas aguardando esta carta. Já faz um tempo que não lhe escrevo. Resolvi dar um tempo da escrita e me dedicar às leituras, mas confesso que aguardava ansiosa o momento de lhe escrever novamente. Neste período, também me atentei a admirar as belezas da natureza que nos contempla e nos permite contemplá-la. Refiro-me às praias, às árvores, aos aromas, etc. Sabe, a natureza me provoca um turbilhão de pensamentos.

Tais pensamentos me fizeram retomar a leitura de algumas cartas que lhe escrevi. É... eu as tenho guardadas. Leio e releio uma por uma, quantos sentimentos, experiências colocadas no papel. Ao ler esses sentimentos colocados na escrita, outros sentimentos me vieram, outras experiências e mais uma vez a vontade incessante de escrever.

Muitas coisas têm me atravessado, me tocando, nos encontros com crianças com cegueira provocando sensações, pensamentos, aprendizagens. São tantas as leituras, autores que não conhecia e sinto a cada vez que os leio a necessidade de estar mais perto deles e ler mais e mais. Assim, sigo experienciando.

Talvez, como professora que venho me tornando, já não me seja suficiente as linguagens que se propõe a comunicar, transmitir verdades, que diga o que deve e como deve ser feito na educação, linguagens que funcionam a serviço da ordem e do controle. Sinto que necessitamos de uma linguagem que comporte a vida, que permita uma relação de horizontalidade, que seja capaz de narrar a experiência sem antecipá-la. E que sirva, sim, como resistência.

Noto que precisamos de uma linguagem que se diferencie, que não sirva de instrumento de manipulação para perpetuar o já dito. Temos muito a dizer. Mas de que modo? Com que linguagem? Uma linguagem capaz de narrar, o que nos passa na experiência do encontro com pessoas com cegueira, a experiência da/na educação.

Quero me permitir uma pesquisaescrita que se mostre outra que não sirva para legitimar, homogeneizar ou controlar. Se sinto a necessidade de escrever, quero experienciar outro modo, essa é minha forma de resistir.

Um abraço,  
Daiana Pilar.

Fonte - A autora (2017).

## 5.6 CARTA: VOOS

Fotografia 10 – Carta

Rio de Janeiro, 18 de setembro de 2017.

Querida amiga,

O movimento da minha pesquisa escrita para dissertação de mestrado segue. Esse processo tem me transformado bastante, as orientações coletivas são importantes, pois nelas experiencio o olhar do outro sobre minha pesquisa escrita. Assim, produzimos coletivamente e eu vou aprendendo nesse processo de escuta, às vezes difícil, mas produtivo e necessário. Estou feliz!

No IBC as coisas vão caminhando também. Estamos ensaiando para festa da primavera que será no próximo dia 20 de setembro, as crianças estão muito empolgadas com a apresentação. Lembra do Henrique, meu aluno? Essa semana em meio ao ensaio o Henrique me perguntou:

- Tia como se voa? Eu quero voar.

Não esperava a pergunta, mas precisava saber em que sentido ele queria saber como se voa e devolvi com a mesma pergunta para as crianças:

- Como vocês acham que se voa?

Lucas disse:

- Só os passarinhos voam. Tem que ter asa.

Luíza:

- Gente também voa de avião.

Eu completei:

- É verdade, tem várias formas de voar. Os passarinhos voam.

O avião é um meio de transporte aéreo, que pode te levar para vários lugares pelo ar.

E Henrique disse:

- Lá no alto, bem alto.

Continuei:

- Tem gente também que diz que o outro está voando quer dizer que a pessoa está pensando muitas coisas.

A pergunta de Henrique me fez lembrar dos movimentos entre voos e pousos de minha pesquisa escrita de mestrado. No final do dia fomos ao parquinho e, ao se balançar, Henrique gritou.

- Tia olha! Olha eu estou voando!

Acho que nessa hora consegui senti-lo.

Um abraço,

Daiana Pilar.

Fonte - A autora (2017).

## 5.7 CONVERSAÇÃO: POR UMA LINGUAGEM QUE COMPORTE A EXPERIÊNCIA COMO EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA

Resistir às respostas fáceis, às interpretações ligeiras, aos caminhos previamente delimitados que cegam para tantas outras possibilidades; resistir à necessidade de afirmação de um determinado saber que oblitera a possibilidade de tantos outros; resistir às pressões por indicadores; resistir à pretensão de seguir ou querer afirmar as palavras últimas [...] (ZANELLA; FURTADO, 2015, p. 207).

Na citação o verbo resistir ganha uma perspectiva da inventiva que se contrapõe ao seu sentido tradicional de oposição, de recusa e de negação. Quando penso nas outras possibilidades e sentidos para o verbo voar, apresentado na carta, resisto, pois me abro às possibilidades do sentir, reinvento minhas práticas a partir de uma realidade que mobiliza em mim uma amplitude de incertezas e de possibilidades. Entendo, também, o “pesquisarescrever” como forma de resistência à medida que se abre a experiência permitindo a enunciação das diferenças como coloca as autoras:

Resistir é (im)preciso, seja para provocar o diálogo entre universos e localidade, sujeitos e espaços, subjetividades e transitoriedades discursivas; seja para afirmar a ciência do ponto de vista inventivo, que (se auto)conhece, para abrir-se ao campo da experiência ou permitir a enunciação das diferenças; resistir e pesquisar [*pesquisarescrever*] amalgamando-se em movimentos de transformação dos modos, ainda modernos e persistentes, de produzir saberes e perguntar sobre a vida (ZANELLA; FURTADO, 2015, p. 207).

Para pensar numa linguagem como prática de resistência que comporte a experiência nos encontros com crianças com cegueira, tenho me dedicado a ler autores que, com suas práticas de escritura e leitura, sugerem que é possível ler e escrever de outro modo, que se interessam pela leitura e escritura para além da comunicação, que permitam desviar-se às regras dominantes de leitura e escritura. Dentre as leituras sigo com Larrosa (2014) em “Dar a ler... talvez”.

“Dar a ler... talvez” trata do título de um dos capítulos do livro *Linguagem e educação depois de Babel*, do autor Jorge Larrosa (2014). “Dar

a ler”, no sentido larrosiano “é dar as palavras sem dizer ao mesmo tempo o que dizem as palavras” (l. 225, p.i.). O autor se contrapõe a uma leitura que seja orientada pela intenção de cessar as diferenças, caracterizada no modo de conhecimentos impostos pela sociedade que ao fixar uma verdade tenta, de diversas maneiras, encontrar suas formas de validação abolindo as diferenças. Assim, critica as consequências da sociedade contemporânea no comportamento do leitor, visto que a realidade demanda das pessoas uma relação rápida e passageira, onde ler passa a ser um domínio de técnicas para assimilação rápida do conteúdo e não tanto uma exigência do pensamento. Larrosa (2014) propõe que não nos deixemos cair nas investidas da modernidade, evitando o determinado e aventurando-se pelo indeterminado. Para tal, é necessário a problematização do evidente, é necessário se despir de tudo que já sabemos para ler sem saber ler. Problematizar o já sabido.

O encontro citado na carta “O que é voar?” me fez pensar nos diferentes sentidos para a palavra voar e quantas vezes deixamos de explorar outros sentidos, nos limitando apenas ao sentido comum da palavra, aquele que se apresenta como verdadeiro. O que pretendo “dar a ler” aos meus alunos? Penso nos outros modos, modos estes que reconheçam as possibilidades, que permitam outras formas de expressão que problematizem o evidente: modos de resistência. Tal pensamento vai de encontro à necessidade de um outro modo de “pesquisaescrita”, uma linguagem que comporte a experiência dos encontros com crianças com cegueira expressada na carta: Experiências, encontros, sujeitos com cegueira. Talvez a linguagem literária... na liberdade que lhe é própria de tudo dizer sobre qualquer coisa:

Uma liberdade que não se refere a uma característica essencial, a um atributo de um sujeito, de um “eu” autor que se encontraria imerso em sua suposta capacidade de tudo afirmar, tudo dizer, a respeito de tudo. O “lugar” dessa liberdade – lugar de fala e de escrita, e que é também lugar de sofrimentos, experiências, transmissão de afetos etc., lugar, enfim, de um “quem” que fala, escreve sofre, vivencia, transmite afetos etc. - não provem do próprio “eu”, mas do outro (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 32).

Dizer tudo sobre qualquer coisa implica na possibilidade de “pesquisescrever” a experiência do encontro, narrar àquilo que me afeta, que me acontece, mas que não provém de mim e sim do encontro: do outro. Deleuze (1997, p. 13) em *A literatura e a vida* também fala dessa possibilidade que nos permite a escrita literária não como imposição a uma

forma de expressão, mas como matéria do vivido que provém do outro” a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos retira o poder de dizer Eu [...]”.

Inspirada nos encontros com crianças com cegueira e pelas conversas com alguns autores que me permitem pensar na linguagem literária, sigo aqui com Jorge Larrosa me propondo nesta “pesquisaescrita” “dar a ler” sobre a literatura como uma experiência de linguagem, como outra política da narratividade, que talvez comporte as experiências nos encontros com crianças com cegueira ao ouvir, narrar e produzir histórias. E pensar na literatura como possibilidade outra de produção escrita em pesquisas na área da educação e/ou outras áreas, como outro modo de produção de escrita que comporta para além de seu caráter sensível, estético, poético, uma dimensão política de contraposição aos discursos homogeneizados. E assim ao ensaiar: literaturizar... talvez.

Pensei em um verbo para o substantivo literatura e me veio em mente literaturizar, já havia lido este verbo em um artigo da autora Nilda Alves (2000) intitulado “A narrativa como método na história do cotidiano escolar”. A autora fala em narrar a vida e literaturizar a ciência para expor seu pensamento a respeito da necessidade de outra escritura que se expresse em múltiplas linguagens.

Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; aquela que pergunte muito além de dar respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. Ou seja, a questão da narratividade não está unicamente no contar, oralmente, um fato, mas em transcrevê-lo de uma determinada maneira (ALVES, 2000, p. 3).

Desde então, venho me arriscando a pronunciar este verbo em algumas conversas sobre educação e notei certo estranhamento das pessoas. Em determinado momento fui corrigida: literaturalizar e não literaturizar. Fato que despertou, em mim, certo interesse por este verbo. Mergulhada no movimento dos encontros com crianças com cegueira e experimentando a “pesquisaescrita” coletiva, penso que “buscamos algo que



nos force a pensar, não apenas algo que nos leve a reconhecer aquilo que já se tornou evidente” (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2015, p. 10). Após pesquisar em alguns dicionários da língua portuguesa, não encontrei uma definição para literaturizar e nem para literaturalizar. Poderia explicar a escolha do verbo, literaturizar ao contrário de literaturalizar, pelas regras gramaticais de construção verbal, mas as regras aqui não me cabem. Desta forma, para que não haja dúvidas utilizo a palavra literaturizar<sup>2</sup> pela sua definição em espanhol e que traduzido para o português continua sendo literaturizar, dar carácter literário.

Assim como Larrosa (2014) o fez em “Dar a ler... talvez”, o farei também, deixarei o talvez para mais a frente e inicialmente trataremos do literaturizar. Dar carácter literário, não significa dar as características comuns às obras literárias que definem, de acordo com as regras estabelecidas, uma categoria: um poema, um romance, etc. Mas como havia dito as regras aqui não me cabem. Dar carácter literário significa justamente sair do campo do já definido para pensar na literatura como uma forma de linguagem, sem um fim pré-estabelecido, uma linguagem que não deseje nada, que não sirva a nada. Assim como coloca Barthes (2007, p. 16):

Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico, que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*.

E Larrosa (2014, I. 50) nos diz:

É impossível (e imbecil) definir a literatura seja com a ideia vaga de um repertório de obras, seja com a ideia ainda mais vaga, de uma essência comum a todas as obras literárias. Porque a literatura, ao menos a que me interessa, não é outra coisa que o movimento infinito de questionar-se a si mesma. A literatura é determinada relação com a língua ou, mais radicalmente, a literatura é uma experiência radical de escritura na qual em cada momento, está em jogo o que é escrever. E como escrever é, simplesmente, escrever de outro modo, então a literatura se determina sempre contra a literatura.

---

2 Literaturizar. Conferir carácter literario a algo o a alguien. Real Academia Espanhola. Disponível em <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&cw=literaturizar> Acesso em 15 jul. 2017.

Nesse sentido, a literatura trata-se de uma relação com a língua, que pode servir como fuga aos domínios de controle, legitimação e padronização, em que as relações de escrita e leitura estão voltadas para funcionalidade e utilidade. Sabotar a língua significa uma recusa aos modos tradicionais nos quais a língua vem sendo utilizada. Portanto, podemos pensar no literaturizar em sua dimensão política, como forma de resistência aos modos dominantes de escrita e leitura, que de modo algum pode se resumir em características específicas, pelo contrário trata-se, como coloca Larrosa, do movimento infinito de questionar-se a si mesma.

A linguagem literária é permeada de sentidos plurais que expressam sensibilidade, emoções, sentimentos e vida. A literatura não dita regras, e sim possibilita ao sujeito rever as regras estabelecidas pela linguagem instrumentalizada, com função comunicativa, propiciando uma outra relação com o mundo. Assim, o sentir e os sentidos se misturam, nos tirando do lugar, nos tocando. Por isso, trata-se de uma experiência de linguagem, nos permite transitar por um espaço experiencial, espaço daquilo que nos passa, nos acontece, espaço da vida, portanto experiência.

Ninguém lê duas vezes um mesmo poema, como ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ainda que o poema seja o mesmo, a experiência de leitura é, em cada uma de suas ocorrências, diferente, singular, outra. E o mesmo poderíamos dizer da morte de uma pessoa que nos é importante. Se alguém perde várias pessoas queridas, não faz várias vezes a mesma experiência, não repete a mesma experiência. Poderíamos dizer, então, que na experiência, a repetição é diferença. Ou que, na experiência, a mesmidade é alteridade. A experiência da paternidade, ou do amor, ou da morte, ou da leitura, sendo as mesmas, são sempre outras. A experiência, portanto, sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente (LARROSA, 2011a, p. 17).

Larrosa coloca que a experiência, embora seja singular, é um espaço onde se desdobra a pluralidade, pois diante de um mesmo fato, um mesmo texto, ou uma situação haverá sempre uma pluralidade de experiências. A singularidade e pluralidade da experiência torna impossível que a literatura, como experiência de linguagem, seja definida por um conjunto de normas, regras e técnicas de escrita.

Mas vamos, agora sim, ao talvez, “palavra sem sentido ou significado próprio, além da oscilação, de uma indecidibilidade, o *talvez* se refere ao infundável brotar (des) construtivo de tudo” (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 50). A palavra talvez não limita, não fecha e não impõe, é aberta

e sugere possibilidades. Ela nos afasta da ilusão da verdade, enquanto um campo restrito e inflexível. Nesse sentido, o talvez está ligado à literatura enquanto matéria do vivido “passível de desabamentos, quebras, rupturas, reordenações, etc. Talvez tudo pudesse ter sido diferente; talvez, sempre talvez, uma reconfiguração seja possível” (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 50).

Talvez a linguagem que narra o campo da educação, precise mais do talvez. Enquanto professora e estudante, tenho percebido uma demanda de escritas, que mostram algumas verdades sobre temáticas, pessoas, modos e formas de se educar e ensinar. Uma escrita que pouco fala das inquietações, das ausências, do eu, do nós, do entre. Uma escrita fria sem calor. Esses textos tratam de escritas que, pelo menos a mim, não atravessam, não provocam e sequer nos tiram do lugar.

Sinto que a Educação precisa de linguagens que comportem as experiências, uma linguagem que comporte a processualidade em que se insere a experiência, neste caso, a experiência nos encontros com crianças com cegueira. Uma linguagem que tenha a ver com o desejo que, segundo Neves (2015, p. 70), incide nos encontros:

É no encontro, nesse meio de proliferação, que os corpos expressam sua potência de afetar e ser afetado. É nele que o desejar flui e cria mundos agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações. Nesse meio não encontramos sujeitos e objetos preexistentes, mas singularidades que se conectam, processos ou devires que operam aberturas à multiplicidade nos modos de subjetivação e objetivação. Estes modos se montam concomitantes ao plano que lhes dá consistência, como rede de múltiplas conexões transversais de fluxos heterogêneos e independentes que produzem territórios e modificações dos territórios existenciais constituídos. Nos encontros os corpos ganham a potência de produzir novos enunciados, sempre coletivos, inventam outros corpos, maquinam alegria e dor, engendrando outras subjetividades e seus próprios objetos.

Penso numa linguagem que permita narrar a potência dos encontros, seus efeitos, as singularidades e suas conexões. Que permita falar dos sentidos da palavra voar e que esteja aberta a outros sentidos. É nesse sentido, que o talvez me interessa, como possibilidade outra de narrar, a experiência nos encontros com crianças com cegueira, para se pensar e falar da/na educação.

Dito por outro modo, poderíamos determinar o campo pedagógico ou, se se quer, essa instituição chamada Pedagogia, como um lugar constituído pela posta em andamento de determinadas políticas da língua de determinadas políticas do pensamento e de determinadas políticas da subjetividade. Aqui aprendemos, ao mesmo tempo a falar como se deve, a pensar como se deve, e a viver as relações educativas como se deve. E aqui sentimos, às vezes, que já não podemos pensar o que todo mundo pensa, nem podemos dizer o que todo mundo diz, nem podemos viver como todo mundo vive, e sentimos, às vezes, certa inquietude que atravessa nossa língua, nosso pensamento e nossa vida. E quando sentimos isso, já estamos fora, fora dos marcos que se nos impõe (e que nos constituem), mas fora também de qualquer território seguro ou assegurado. E sentimos uma tentação de silêncio que tem haver, simplesmente, com o calar de uma linguagem irreversível ou, melhor, com a renúncia a uma linguagem envilecida. Um silêncio que tem haver com a impossibilidade de usar a língua recebida. Ou, o que é quase o mesmo, com a impossibilidade de seguir pensando como se pensava. É então também quando a Pedagogia se determina contra a Pedagogia, contra os modos constituídos de ler, de escrever, de pensar e de viver que se nos impõe (LARROSA, 2014, l. 5069).

Literaturizar talvez seja um modo de escrita que comporte a narrativa da experiência. Em Larrosa aparece um convite claro para renovação da linguagem na qual se fala de educação. A literatura possibilita os sujeitos a voltarem para si mesmos e permanecerem no questionamento, sempre abertos e inacabados. Talvez, a linguagem literária comporte as experiências pedagógicas, sem que prevaleça o caráter unitário da educação e a rigidez de uma sociedade onde a eficiência é priorizada.

No pensamento de Larrosa há uma crítica à forma como a sociedade moderna, por meio da racionalização e instrumentalização tem limitado a capacidade de imaginação e sensibilidade do sujeito e é nesse contexto que a literatura e a educação literária aparecem como possibilidades de repensar os discursos educacionais transcendendo o *status* estabelecido pelas demandas contemporâneas. Pensar em novas possibilidades de discursos no campo educacional, outros modos e formas de ser que não sirvam de instrumento para dar continuidade a um modelo de realidade pronto, já pensado, se torna urgente.

Desse modo literaturizar, talvez, seja mais uma forma de falar sobre educação, não se trata de uma nova pedagogia, mas outro modo de narrar às experiências em educação, como forma de resistência aos modelos legitimados, que dizem aos sujeitos como estes devem educar uns aos outros. Aí é que está o poder da literatura, como possibilidade no campo educacional, de abertura às novas formas de se pensar educação. Longe de se ter ou não respostas, de se dizer o não um o caminho, mas sim, talvez, pensar naquilo que ainda não sabemos, nos saberes que são produzidos a partir da experiência na educação, e aqui nos encontramos com crianças com cegueira.

# 6

## ENCONTROS

Fotografia 10 - Encontros.



Fonte - A autora (2017).

Há uma pesquisa, há uma escrita, há uma pesquisaescrita, há vidas, que me movem a ser outra coisa. Ao me encontrar, me desencontro, já não sou o eu, me torno um nós, em mim fica a dúvida, se um dia o fui. Torno-me outro e outros. Meu nome já não diz nada... Nesse tornar já não posso me definir, me encontro ao desencontrar e me desencontro ao me encontrar...

## 6.1 CARTA: UM GESTO

Fotografia 11 - Carta

Rio de Janeiro, 11 de outubro de 2017.

Querida amiga,

Já faz algum tempo que iniciei o projeto Roda de Leitura, onde nos encontramos semanalmente, meus alunos e eu. Projeto que hoje chamo de, apenas, Encontros literários. Está sendo uma experiência muito boa que tem surtido efeitos que estão me possibilitando outros modos de pensar, sentir e perceber o mundo. É bom saber que nesse movimento me descomponho, me reinvento e me transformo.

Tenho me organizado para realizar os encontros literários com meus alunos na sexta-feira, por ser um dia em que não temos aulas específicas como educação física, música, entre outras, e também, porque nesse dia da semana meus alunos não têm atendimentos com fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc. Desta forma, podemos nos encontrar todos sem exceções a não ser que um ou outro falte.

Hoje não era dia de Encontros literários. Bem, pelo menos eu achava que não. Pois é, fizemos um intervalo de 20 minutos para brincarem livremente, o parquinho estava molhado e o salão estava ocupado e, por isso, ficamos na sala de aula mesmo. Deixei-os livres para pegarem o que desejassem e brincar. Júlia foi até o cantinho de leitura pegou um livro. Ao observar, achei que já ia me perguntar o título ou pedir que eu contasse a história, mas, para minha surpresa, não foi assim.

Julia então ao pegar o livro chamou todos os colegas:

- Gente! Vem. Vou contar uma história...

E com o livro nas mãos sentou-se no chão e os outros dois alunos que estavam na sala pararam o que estavam fazendo e sentaram também para ouvir a história. Eu continuei a observar a brincadeira e ela a contar.

- Bem o nome da história é Maria Fernanda.

E abrindo a primeira página disse:

-Começa assim... era uma vez uma menina chamada Maria Fernanda que tinha uma casa muito grande.

Assim, durante a contação, ela pausava e virava as páginas do livro como se o estivesse lendo literalmente. E continuou.

- Maria Fernanda ficou cansada porque todo mundo dizia: não senta aí menina, sai daí, isso não pode, e isso e aquilo, nada pode. Então, um dia, Maria Fernanda brincou muito, o dia todo e nem tomou banho. Ninguém disse nada e ela dormiu e sonhou e tudo. Foi muito legal e fim.

Assim, Júlia terminou a história já na última página do livro e eu a observar. Ela guardou o livro e continuaram brincando de outras coisas. Fiquei impressionada com atitude da Julia ao transportar uma história sua para o objeto livro, na forma detalhada de manuseá-lo ao narrar para os colegas que prestaram atenção e gostaram da brincadeira.

Júlia é uma aluna diagnosticada com cegueira. Ao conviver com ela noto que identifica ambientes claros, escuros e visualiza movimentos, pois sempre está atenta aos meus movimentos, quando estou contando uma história em alguns momentos toca em minhas mãos e me acompanha ao virar as páginas do livro.

Hoje, Júlia resumiu com apenas um gesto ao abrir um livro, o que move os nossos encontros literários. Talvez ai, no gesto da Júlia, esteja o sentido dos nossos encontros, a potência da literatura.

Um abraço,  
Daiana Pilar.

Fonte - A autora (2017).

## 6.2 CONVERSAÇÃO: VARIAÇÕES DE UM GESTO

Não haverá que buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um. Haverá que disseminar o gesto, multiplicá-lo não por si mesmo, senão por suas variedades, suas variações: o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler, o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro. Ler é um gesto que apenas supõe, quisera a duras penas ressuscitar os vivos (SKLIAR, 2010, p. 25).

Quando iniciei as rodas de leitura com crianças com cegueira, fui movida pelo gesto de “dar a ler”, pelo desejo de compartilhar textos literários independentemente da condição de cada criança, do seu “domínio cognitivo”, ou qualquer fator que se colocasse como ponto de partida para um possível habitar o mundo da leitura. Queria que os estudantes, no caso crianças da educação infantil de uma escola especializada, tivessem acesso a textos literários, assim como também o quis quando trabalhava em escolas regulares. Quando falo em leitura não me refiro ao domínio do código da escrita, mas o exercício da leitura como um gesto, “um gesto que abre um espaço, algo mais túbio e mais profundo que a pronúncia; mais suave e mais longo que a presença do silêncio; mais alto e mais indis-



ciplinado que a pontuação” (SKLIAR, 2010, p. 23). Para Skliar (2010) a leitura é um gesto. Um gesto de quem escreve, de quem dar a ler, de quem lê, de quem deixa ler e de quem abre um livro.

Assim, o exercício da leitura literária, como um gesto, torna-se possível independente do domínio da escrita enquanto código técnico de comunicação. Vou me permitindo pensar na literatura enquanto linguagem que permite escapar da função utilitária, normalmente dada à linguagem enquanto código. Colocando-a no plano das sensações:

A literatura produz sensações que atravessam o vivido por um sujeito, mas que se encontram num plano distinto. Elas emergem da matéria sensível da linguagem, das palavras, da sintaxe, mas tocam o leitor como entidades imateriais, portando uma ideia, uma singularidade, um afecto, uma diferença (KASTRUP, 2015b, p. 271).

Para isso, foi necessário também um gesto de abertura... que possibilitou-me entender as rodas de leitura como um espaço de encontros literários, em que se habita um território onde se realizam experiências com a literatura. Segundo Orlandi (2014) o encontro nos permite gozar de um privilégio do qual filósofo algum, substituo aqui por pesquisador, pode se livrar, que é sua potência de fazer sentir e pensar. As rodas de leitura trazem consigo essa potência de fazer sentir e pensar, afetar, assim, passo a entendê-las como encontros, onde experienciamos o outro, a diferença, portanto, encontros literários.

Mas quando a estranheza de algo me pega, sinto sem esoterismos a fragilidade desse poder de sujeitar e de fazer de cada coisa um diverso no meio dos outros, ou de tomá-la como parte de um funcionamento extensivo ou discursivo qualquer etc. Então, ela me pega como signo, provocando variações, em meu poder de ser afetado, forçando-me a sentir, a memorar, a imaginar... a pensar de outro modo [...] (ORLANDI, 2014, p.10).

Nos encontros literários há um gesto. No ouvir, no contar e no produzir histórias, há um livro que se abre, nem sempre materialmente, mas há sempre um livro que se abre no gesto.

O gesto para quê?

Para não esquecer-se do humano.

Para que o humano não se negue ao humano.

Para não esquecer que estamos vivos

(SKLIAR, 2010, p. 25).

O gesto da Júlia me fez pensar na potência da literatura. Júlia estava brincando de encontros literários, movimentou-se como eu costumo fazer ao contar uma história com um livro na mão. Sua história começa com um gesto. O gesto de abrir um livro. Um livro se abre em suas mãos. Um livro se abre em seu pensamento. Livros se abrem nos nossos encontros, pois:

Abriu um livro, esse gesto não é somente a abertura de um livro, não é apenas “abrir o livro”. Abrem-se de uma só vez, possibilidades e impossibilidades, o estar presente e o ser subtraído, a musicalidade e a taciturnidade. Abre-se o desconhecimento mais autêntico, o único que, de verdade, nem sabe nem pode jamais saber: o de não saber como se continua o presente, não para adiante, senão para os lados; o de ignorar a própria vontade de saber; o de renunciar a já conhecida e débil palavra seguinte (SKLIAR, 2010, p. 18).

Junto com um livro se abrem outras possibilidades, outras vidas outros modos de existência. Os movimentos da Júlia podem ter sido iguais aos que faço, mas ali no gesto de abrir um livro, se abriu uma história. Outra. Que difere. Uma história que escolheu “dar a ler” para os colegas. Um gesto de abertura que possibilitou efeitos, experiência. Nesse sentido permito-me pensar na potência literária.

A potência da literatura está em nos permitir dizer sobre nós mesmos de modo que, talvez outras linguagens ainda não dão conta de dizer. A história narrada por Júlia nos possibilitou conhecer a personagem Maria Fernanda, que nada pode, que vive rodeada pela palavra não e, um dia, por um dia, conseguiu fazer tudo que queria. “Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso” (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Ao colocar em questão a potência da literatura enquanto experiência é importante problematizar os livros de literatura que busca atender especificamente o público infantil, nomeada por literatura infantil ou infantojuvenil. Andruetto (2012) considera perigosa essa tendência de considerar a literatura infantojuvenil pelo o que a obra apresenta de infantil ou de juvenil, pois se trata de ideias preconcebidas sobre o que é uma criança ou um jovem, partindo de conceitos formulados por adultos.

Skliar (2010, p. 25) também questiona tal prática ao pensar nas crianças:

Antes, muito antes de fazer o gesto, de dar a ler, de deixar um livro, escuto a temível afirmação. A criança não entende, é inútil o gesto. Ser criança supõe não entender. As crianças não entendem o que há em um livro? Será melhor que leiam depois, mais tarde, mais adiante, nunca? Penso nos livros como entendo agora os “estúpidos adultos” que não dão a ler as crianças seus livros de adultos! Até bem pouco me indagava sua suficiência: “as crianças não o entendem”, “é muito cedo para as crianças”, “quando crescerem descobrirão”. As crianças não entendem? “As crianças entendem demais!”.

Ao conversar com Skliar (2010) encontramos algumas questões que talvez justifiquem a utilização de uma categoria a parte da literatura destinada às crianças, mas pensada na concepção de adultos e que possuem como característica, doutrinar, informar. Segundo o autor, nem tudo pode ser livro [literatura], mesmo que esteja vestindo essa roupagem, “Há livros que não são gestos, mas condenação; livros que só querem deixar você ali onde você está, preso de sua prisão, órfão de outras vidas. Livros escritos, sim, porém insossos, indigentes” (SKLIAR, 2010, p. 22).

O gesto da Júlia expressa a potência dos encontros literários, no sentido de compartilhar as sensações que a literatura pode nos proporcionar, independente da idade, do domínio ou não de um código. Para, quem sabe um dia, possa-se reconhecer “porque há livros que sim, porque há livros que não” (SKLIAR, 2010, p. 22). Porque a experiência literária tem mais a ver com sensações do que com concepções.

A leitura reconhece seus sabores. Aos poucos. Vagarosamente. A princípio não sabe: mas cheira. Cheira o nariz dentro do livro, cheira o movimento das páginas, cheira esse odor misterioso do que se compreende e não se compreende de uma só vez. E se aspira o vendaval da escrita. Cheira-se, sabe-se reconhecer esse odor como um odor desconhecido, então se aspira a ternura de boas vindas e a aspereza do adeus (SKLIAR, 2010, p. 22).

Para sentir, talvez nos baste um gesto e, assim, nos encontramos para pensar, sentir... saborear.

## 6.3 CARTA: UMA ÁRVORE MAIS QUE GENEROSA

Fotografia 12 – Carta

Rio de Janeiro, 28 de março de 2017.

Querida amiga,

Hoje foi muito bom nosso encontro, ia deixar para lhe escrever outro dia, mas preciso que seja agora. Estou ansiosa para compartilhar contigo o dia de hoje. A história era para ser outra, mas não foi. Adoro isso! Bem, cheguei na sala e deixei sobre minha mesa um livro que trouxe de casa “A Árvore Generosa”, escrito por Shel Silverstein em 1983, traduzido por Fernando Sabino (2006). Assim que meus alunos chegaram, muito curiosos, já foram pesquisando, o interessante é que os mais tímidos são guiados pelos mais curiosos e acabam pesquisando também, nesse movimento Luíza encontrou o livro sobre a mesa e disse:

- Tia, que livro é esse?

Eu logo respondi:

- Chama-se a “Árvore Generosa”. Trouxe para deixar na adaptação depois vamos ler.

- Vamos ler hoje tia! Por favor, eu gostaria que fosse hoje. Porque temos que esperar?

Eu achei pertinente sua colocação e resolvi ceder:

- Está bem. Vamos ler hoje!

Assim, após o bom dia, sentamos na roda e iniciei a leitura do livro que mostra na narrativa a relação entre uma árvore e um menino, inicialmente ainda criança. Com o tempo, essa relação vai se reinventando, o menino vai crescendo e a árvore vai lhe oferecendo tudo que pode e quando já velho, lhe resta apenas o toco da árvore para sentar.

Durante a leitura fui descrevendo também a ilustração e ao mesmo tempo deixei que eles virassem as páginas, explorando a escuta, o toque e o cheiro das folhas.

O fato é que não é um livro adaptado, mas eles gostaram muito, talvez não gostariam tanto se estivesse em braille, não sei. Preciso repensar isso. O que acha?

Na hora do meu almoço fiquei pensando sobre isso e tive algumas ideias. Fomos até o pátio para tocar nas árvores, nas frutas, e olha que achamos um toco de alguma árvore que foi cortada. Ô sorte a nossa! Assim, pesquisamos o toco e fizemos de banco. Na volta à sala, fizemos um cartaz para expressar o que vivenciamos. Espalhei os materiais (papel crepom, >

camurça, algodão, palito, etc.) e eles foram escolhendo o que queriam utilizar. Fizemos o tronco da árvore com crepom torcido, e as folhas com camurça e usamos de molde para as folhas, nossas mãos fechadas. De repente Lucas fala:

- Está faltando só o céu.

Pergunto:

- O que é o céu gente? Lucas está dizendo que falta o céu.

O próprio Lucas responde:

- O céu fica lá em cima das árvores em cima de tudo. Quando não tem telhado é céu.

Respondi:

- Legal Lucas! Mas o que podemos utilizar para expressar o céu?

Luíza logo pegou o papel crepom. Henrique pegou o algodão e disse:

- Tem que ser algodão como nuvem que tem no céu. Minha mãe falou que a nuvem é igual a um algodão.

Lucas concordou com Henrique, mas Luíza continuou com papel crepom.

Eu disse:

- Pode ser com crepom ou com algodão, tanto faz. Uma nuvem não é de algodão e nem de papel crepom. A gente nem consegue pegar. Parece fofinha, só parece, mas não é. Podemos utilizar os dois.

Luíza pensa e responde:

- Então pode ser algodão, algodão é fofinho. Mas se a nuvem nem dá para pegar é igual o ar.

Enfim eles preferiram o algodão e penduramos nosso cartaz na porta.

Agora estou aqui pensando nessa questão da imagem, da adaptação dos livros, na generosidade. Talvez precise ser mais generosa com meus alunos...

Um abraço,  
Daiana Pilar.

Fonte – A autora (2017).

## 6.4 CONVERSAÇÃO: UM OLHAR GENEROSO

A escrita [pesquisaescrita] é sempre um questionamento, porque a imagem que aparece, aparece sempre como um

problema, uma necessidade de olhar mais fundo no personagem ou na situação, olhar por debaixo do seu preconceito, para tentar enxergar o que há além. Trata-se de duvidar, de romper com o que se veio pensando, para conhecer num sentido profundo (ANDUETTRO, 2012, p. 68).

Mesmo aberta ao encontro, no exercício cartográfico desta “pesquisa-escrita”, por vezes me vejo transitando pelo certo ou pelo errado. Existe certo ou errado? Não, pelo menos nesse processo de “pesquisaescrita”, não. O certo ou o errado nos remete a verdades ou inverdades, o que não se pretende aqui, mas pensar, experienciar, inquietar-se e transformar-se. É nesse movimento que vou percebendo a potência das rodas de leitura como encontros literários. E, ao me encontrar, ao ensaiar, me vejo a pensar de outro modo, diferente do que pensava e noto também esse movimento na fala das crianças, ao problematizar suas representações, experienciando outras formas de pensar. “Por isso a literatura não é um lugar das certezas, mas o território da dúvida. Nada há de mais libertário e revulsivo que a possibilidade que o homem tem de duvidar, de se questionar” (ANDRUETTO, 2012, p. 68).

A carta “uma árvore mais que generosa” me permitiu questionar a forma em que vinha direcionando os encontros. Pensava que tinha que ser tudo em braille, ilustrações em relevo, e etc. Visto que meus alunos serão alfabetizados em braille. Mas, ao ler textos em braille, para meus alunos, logo me vi diante de um obstáculo: leio o braille devagar, eu ia levar um ano para contar uma história. Então comecei a utilizar livros em tinta e braille, mais um obstáculo me apareceu: o repertório de livros publicados em tinta e braille não é muito amplo. Assim, comecei a ler os livros em braille com antecedência a ponto de decorar as histórias no dia da roda de leitura e em outros momentos deixava o livro com antecedência no setor de adaptação, mas que o texto fosse transcrito para o código Braille, e depois lia em tinta, mas mostrava aos alunos o texto em braille.

Nesse contexto, as rodas de leitura foram acontecendo e nesse acontecer me dei conta que as crianças não se importavam se o livro era em braille ou em tinta: apenas queriam estar nas rodas de leitura, onde nos encontramos semanalmente para ouvir, contar e produzir.

E assim, em meio ao movimento das rodas de leitura, que vou percebendo a necessidade de ser mais generosa com meus alunos. Inicialmente tinha a preocupação em oferecer apenas livros em braille para as crianças. Mas porque só livros em braille? Mais uma vez, me pego diante de um olhar já constituído no que diz respeito às crianças com cegueira. É nos

encontros que encontro a possibilidade de questionar o meu olhar, ao abrir, escutar, problematizar, vou aprendendo com as crianças que me ensinam a olhar com olhos de criança, a olhar como a primeira vez, livre das formas disciplinadas de ver como pensa Larrosa (2006, p. 118):

El niño es el portador de una mirada libre, indisciplinada, quizá inocente, quizá selvaje, el portador de una forma de mirar que aún es capaz de sorprender a los ojos. El adulto, por su parte es el propietario de una mirada no infantil, mas infantilizada, es decir, de una mirada disciplinada y normalizada desde la que no hay nada que ver que no haya sido visto antes. Y es el niño el que enseña al adulto a mirar las cosas como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituída.

Bastou apenas contar a história, o desejo era de ouvir a história, bastou apenas descrever as imagens. Quantas coisas produzimos, quantas questões foram levantadas, problematizadas e que talvez não seriam produzidas se tivéssemos que aguardar a transcrição do texto para o braille. As crianças me ensinam que não precisamos (só ou sempre) do sentido visão (conceito biológico), para saber que uma nuvem se parece com algodão, mas que uma nuvem não é algodão. Ao problematizar o encontro reconheço o quanto meu olhar está disciplinado, “Es como si ló que vemos no fuera otra cosa que el lugar sobre el que proyectamos nuestra opinión, nuestro saber y nuestro poder, nuestra arrogancia, nuestras palabras e nuestras ideas, nuestras conclusiones” (LARROSA, 2006, p. 119).

Assim, coloco em questão essa potência dos encontros literários enquanto possibilidade de questionamento e problematizações. Ao escolher o que representaria a nuvem, as crianças problematizaram, produziram conhecimento. E eu mesma com “A árvore generosa”, percebi que precisaria ser mais generosa com as crianças. Foi preciso olhar com... E não olhar para ou sobre. O olhar com as crianças me permitiu perceber que, naquele momento, mais importante que adaptar um texto era atender o desejo da aluna em saber o que dizia aquele livro.

Às vezes um olhar sobre, pode nos impedir de fazer coisas juntos, estamos sempre em busca de algo que achamos melhor para o outro, quando paramos, escutamos o outro e percebemos que de outro modo basta, e já não pensamos para ou sobre o outro, mas com o outro. Ao olhar com as crianças percebo:

La mirada de los niños, a veces se dirige a nosotros. A veces nos interroga, a veces nos interpela, a veces nos pide una

correspondencia, una respuesta. No necesariamente una acción, o una palabra, sino una respuesta. Una respuesta que también puede ser un gesto, o una mirada, tal vez atónita, tal vez serena, tal vez responsable, tal vez impotente, tal vez cansada, pero quizá, en su esencia, silenciosa (LARROSA, 2006, p. 119).

Entendo que cada gesto das crianças expressa seus olhares e no encontro percebo que esses olhares exigem de mim um gesto, nem que seja o de questionar o meu próprio olhar. E, envolvidos no processo, vamos nos reinventando, sendo afetados, pelas nossas falas, pelos nossos desejos, pela literatura, pelos encontros sempre problematizando, experienciando, com a literatura a potência dos encontros, aprendendo a olhar.

## 6.5 CARTA: EU SOU ESPECIAL

Fotografia 13 – Carta

Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2017.

Querida amiga,

Estou sentada aqui por entre as árvores da Praça do Ledor, aqui no IBC. Considero esse lugar especial, venho aqui para ler, para pensar, para fazer nada, e também é aqui que costumo escrever para ti, para mim e para outros, às vezes me arrisco a uma poesia ou outra.

Hoje tivemos uma manhã chuvosa, poucos alunos vieram, da minha turma apenas Lucas. Pensei em não contar a história que havia separado, mas logo voltei atrás ao ouvi-lo:

- Tia, hoje é dia de roda de leitura né?

Lembrei-me logo da fala de sua mãe na entrada informando-me que não iria levá-lo por conta da chuva, mas ele disse que era dia de história e não podia faltar. Logo o respondi.

- Sim Lucas. Hoje é o dia.

E, assim sentamos, ele e eu, próximos à janela envolvidos pelo som da água que após se encontrar com as folhas das árvores caía em pingos ao chão, nos permitindo também sentir um cheirinho maravilhoso da terra molhada.

Em meio a esses sentidos abri o livro “A maior flor do mundo” de José Saramago (2001). O autor se faz personagem para questionar sua capacidade em escrever para crianças visto que, para ele, as histórias infantis >



devem ser escritas com palavras bem simples, por isso que gostaria muito de saber escrever com essas palavras. Depois se arrisca contando a história de um menino que morava numa aldeia e que um dia ao brincar teve a oportunidade de ultrapassar os limites geográficos daquela aldeia a ponto de ficar no impasse de ir ou não ir e foi. No limite do caminho encontrou uma flor murcha voltou em busca de água para flor e encontrou em um rio distante, não havia um recipiente para colocar a água, assim encheu suas mãos e levou a água para a flor, mas era pouco e ficou a buscar água por 20 vezes. Muito cansado, dormiu ao lado daquela flor que, ao ser molhada, cresceu e abrigou a sombra aquele menino... a flor era tão grande que da aldeia podia ser vista e foi assim que os pais do menino o encontraram ao abrigo de uma pétala.

Depois da história ficamos conversando sobre a atitude do menino. Lucas me disse que o menino ficou cansado, pois foi 20 vezes pegar água longe. Diante dessa fala eu o perguntei:

- Por que será que ele fez isso, né?

Ficamos por alguns minutos em silêncio ao ouvir somente o som que vinha de lá de fora. Achei que não ouviria nenhuma resposta a minha pergunta, mas, de repente o silêncio foi interrompido e Lucas me respondeu:

- Tia ele fez isso porque ama a flor. A gente só faz isso quando ama. Você me ama?

- Te amo sim.

Ele, inquieto, talvez com minha resposta curta, pergunta:

- Por que você me ama?

Não esperava tal pergunta e para respondê-lo recorri ao uso de alguns adjetivos e disse:

- Porque sou sua professora e você é um menino, inteligente, agradável, gosta de conversar... enfim você é um menino especial.

Ele demonstrou-se feliz ao ouvir cada adjetivo. Mas quando ouviu a palavra especial não pensou duas vezes e logo me respondeu:

- Você não pode me amar porque sou especial, eu sou especial, mas eu sei fazer outras coisas.

Foi nesse momento que me dei por conta dos usos e sentidos da palavra “especial” e percebi que havia ali entre meu aluno e eu, um estranhamento que me permitiu sair da zona de conforto em que estava. Um estranhamento carregado por outras perguntas que rapidamente passaram pela minha cabeça: O que é ser especial? Quais os sentidos desta palavra? Eu a usei para dizer que o fato de ser inteligente, agradável gostar de conversar o tornava notável, isto era o especial para mim ali, naquele momento. E nesse movimento de segundos perguntei:

- O que é ser especial para você?

Ele respondeu:



- Sei que não enxergo, por isso falam que sou especial, mas eu sou muito inteligente eu sei fazer outras coisas.

Logo me expliquei perguntando para ele o que era uma manga, rapidamente ele respondeu:

- É uma fruta!

Uma fruta também. Mas isso que cobre seu ombro e faz parte da sua camisa também se chama manga. As palavras são assim às vezes são iguais, mas querem dizer coisas diferentes. Quando eu falo que você é especial para mim é pelo fato de você gostar de conversar e eu também, gostar de história, etc. Ele sorriu e disse:

- É mesmo!

Depois da conversa fiquei inquieta pensando sobre o que as palavras fazem com a gente? Os sentidos que as mesmas podem carregar? A situação me fez até entender o porquê que Saramago, personagem da história que contei, acha que as histórias para crianças devem ser escritas com palavras simples, pois há crianças não gostam de perder tempo com palavras complicadas. Por que complicamos as palavras? Afinal, o que está dentro da palavra especial?

Em breve lhe conto mais,

Daiana Pilar.

Fonte – A autora (2017).

## 6.6 CONVERSAÇÃO: PALAVRAS E EFEITOS

Estranho esse tremor ao experimentar sensivelmente as palavras. Esperar que talvez, algum dia, um pensamento, vindo de não sabe onde, se deixe surpreender numa frase, vinda de não se sabe o quê. Ou ao contrário. E vivê-lo. E escrevê-lo. Estranha forma de amor, de amizade (LARROSA, 2012, p. 9).

A palavra especial ocupou por algum tempo meus pensamentos. Recorri a um dicionário na busca por sua definição. Individual, particular, próprio, peculiar, específico, típico, exclusivo, privativo, reservado, etc., foram algumas das definições que encontrei. Fechei. O movimento de buscar um significado no dicionário provocou em mim um estranhamento, um vácuo, um vazio, como se as palavras estivessem ali, mas ao mesmo tempo não me dissessem nada, ou dissessem o nada. O nada, o vácuo,

o vazio também são formas de dizer. “E ao fechar o dicionário, começa uma rebelião da palavra, a dança da palavra, a abertura infinita da palavra” (SKLIAR, 2012, p. 37). Assim, me lembrei do livro “Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença” de Carlos Skliar (2012), já havia lido em 2017, mas o desejo pela palavra me permitiu abri-lo novamente. Sabia que ali não encontraria nenhuma definição, mas o movimento já não era por uma definição, mas pelas palavras e seus efeitos. Para Skliar (2012, p. 37):

Não existe dicionário que possa ser aquilo que foi, é e será a palavra. No dicionário, a palavra é um *dever ser antológico*. Nele repousam somente os restos aparentes das palavras, sua estática languidez, sua verdade sempre trêmula e aterrorizada. Ali se fixa só o duplo virtual da palavra, a virtualidade do que dizer ante nenhum rosto, a virtualidade do que quer dizer *dizer*.[...] Por isso, não se há de buscar no dicionário aquilo que não se buscou na vida. Não se há de encontrar no dicionário aquilo que não se encontrou na vida. Não se há de saber no dicionário aquilo que não se soube na vida.

Desse modo, talvez, possamos pensar em dicionários que nos mostrem não um sentido único e restrito de uma palavra, mas sim que tenha a ver com as sensações, com a vida e menos com significados, como o fez Ambrose Bierce (2016), em “Dicionário do Diabo”, ao subverter o sentido habitualmente atribuído às palavras, dando-as outros sentidos, mais ligados às sensações, o autor assume um papel de diabo ao inventar um dicionário politicamente incorreto, que foge da lógica dos significados, um dicionário que tem mais a ver com os efeitos, algo que nos permite a possibilidade de pensar, buscar outros sentidos. Acredito como Skliar na impossibilidade de se descobrir apenas nos dicionários convencionais aquilo que não se descobriu na vida. Mais do que os significados, são os sentidos e efeitos, as experiências com as palavras. Isso não se encontra em dicionários. A palavra tem disso, pode nos provocar, nos deixar sem palavras, fazer pensar as palavras.

Palavras que, como tantas outras, talvez possam deixar a marca e vacuidade das palavras, incorporar outros corpos, decompor o próprio pensamento, fazer-nos olhar o olhar, intuir a poética que é do outro, desmesurar o tempo, contradizer o dito (e vice-versa), adiar a morte (SKLIAR, 2012, p. 17).

No exercício de olhar o olhar, decompor o pensamento, sentir a marca e vacuidade da palavra, me desencontrei. Foi nesse momento que me dei por conta dos usos e sentidos da palavra “especial” e percebi que havia ali entre meu aluno e eu, um estranhamento que me permitiu sair da zona de conforto em que estava (parte da carta “... eu sou especial...”). Segundo Skliar (2012) toda palavra se torna presente a partir do momento em que o ser se desencontra. Assim pude pensar na palavra especial, pude estranhar sair da zona de conforto, me desencontrar. Um desencontro produzido pelo encontro entre o sentido que atribui para a palavra e o sentido atribuído por meu aluno. Nesse movimento sou afetada pelos efeitos do encontro e desencontro, vou alimentando minhas inquietações, assim como o menino, personagem da história de Saramago alimenta a flor.

Penso, ainda, em nossas falas expressadas na carta “... eu sou especial...”:

– [...] sou sua professora e você é um menino, inteligente, agradável, gosta de conversar... enfim você é um menino especial.

[...]

– Sei que não enxergo, por isso falam que sou especial, mas eu sou muito inteligente, eu sei fazer outras coisas.

Percebo que nosso encontro foi atravessado pela palavra especial: de um lado a ideia de destaque que indica presença e do outro a ideia de falta que indica ausência. Penso ao problematizar minha fala que talvez não precisasse de um “enfim você é especial”, é como se o ser inteligente, agradável, etc., não me bastasse. Porque precisei de um enfim? Problematizo também o fato do meu aluno, ainda criança, já sentir essa necessidade de justificar sua condição, entendida do ponto de vista biológico como uma falta, evidenciando sua inteligência e o fato de saber outras coisas. Talvez ambos, meu aluno e eu, naquele momento estivéssemos marcados pela ideia da palavra, essa que encontramos nos dicionários, ou que nos são transmitidas por meio dos discursos.

Lembro-me das palavras de Charles Chaplin no filme *O grande ditador* quando disse que “pensamos muito e sentimos pouco” (1940), pensamos no sentido de termos muitas ideias, pois Chaplin se referia às máquinas, às tecnologias das fábricas, eu diria que idealizamos muito e sentimos pouco. Aqui eu me refiro à necessidade de sentirmos mais as palavras, visto que são muitos os significados que elas podem nos transmitir, mas precisamos sentir. E o sentir não está no dicionário e nem nos discursos homogêneos, mas na vida, no encontro, precisamos viver a palavra, sem se esconder de seus efeitos. “A cada pronúnciação fazemos e nos fazemos

algo com a palavra: amamos e odiamos, escapamos e voltamos, ficamos em silêncio e fugirmos, destroçados do silêncio” (SKLIAR, 2012, p. 36).

Talvez a simplicidade a qual Saramago se refere em “A maior flor do mundo” quando diz que as histórias para crianças devem ser escritas com palavras simples, pois as crianças não gostam de perder tempo com palavras complicadas (parte da carta (carta “... eu sou especial...”), diga respeito justamente aos efeitos e não aos significados. Temos limitado muito as palavras atribuindo-as significados, isto é, complicado muito as palavras. Simplificar, talvez exija uma mudança do olhar, “... isto é, voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado” (SKLIAR, 2003, p. 20). Talvez, ainda, na simplicidade das palavras possamos encontrar sua marca e vacuidade, sua profundidade, seus vazios...

E experimentando as palavras, seja no encontro, nas leituras, com Skliar, Larrosa, Saramago, Chaplin e no processo de produção dessa “pesquisaescrita” que sigo com as palavras de Larrosa: “Estranho, esse ofício de experimentar palavras” (LARROSA, 2012, p. 9).

## 6.7 CARTA: UM SILÊNCIO QUE FALA

Fotografia 14 – Carta

Rio de Janeiro, 05 de julho de 2018.

Querida amiga,

Gostaria de compartilhar contigo meus silêncios, um provocado por uma dor momentânea e outro pelo pensar que tem permitido expressar-me nestas palavras que lhe escrevo. Problematizo o quão estranho é essa arte de conviver, de ensinar, aprender, nos encontrar, educar. Penso que não se trata de uma relação harmônica como muitos sugerem ser. Mas vamos ao primeiro silêncio que invadiu o nosso encontro desta manhã de quinta-feira: estávamos meus alunos e eu, separei um dito clássico da literatura infantil “Cachinhos dourados”. A ideia era explorar a história com os sons, os objetos. Para tal achei interessante levar alguns itens que aparecem na história, tais como panelas, colheres de pau, pratos de diversos tamanhos, entre outros. Estavam todos participativos, fizemos os passos de cachinhos caminhando sobre as folhas secas da floresta... etc. Em meio a história, ao manusearmos as colheres e a panela para o mingau, me distrai e uma das crianças ao movimentar a colher me deu, obvio que sem

intenção, uma colherada nos lábios. Na hora um silêncio tomou conta da sala, meus olhos se encheram de água, me segurei para não chorar, não queria preocupá-los, todos ficaram quietos como se o silêncio ali naquele momento fosse uma regra. Ninguém falava nada. Com o lábio inferior inchado, precisei me ausentar da sala, quando, retornei todos preocupados queriam saber se eu estava bem. Ai sim, expliquei o ocorrido e conversamos sobre. Meu lábio, ainda inchado, virou motivo de pesquisa... ficamos ali conversando e o final da história deixamos para outro dia. Depois do nosso encontro fiquei em silêncio, não mais provocado pela dor, mas agora pelo meu pensar. Algo naquele silêncio do momento em que fui atingida me chamou atenção, sabe, estou pensando nas nossas relações, nos estranhamentos, no educar. Talvez educar e aprender seja isso: estranhar. Neste caso, o imprevisto físico é apenas uma brecha que me serve de alavanca para problematizar essa imprevisibilidade do encontro com o outro. O silêncio provocou-me o pensamento. E nesse movimento o meu pensar segue em direção as relações, ao saber, a aprendizagem, a educação como um acontecimento passível de incertezas, azares, estranhamentos... Acho que o ato de educar tem muito mais a ver com um encontro imprevisível do que com essa relação harmônica que andam querendo nos vender por aí. E você, o que pensa sobre?

Um abraço,  
Daiana Pilar.

Fonte - A autora (2018).

## 6.8 CONVERSAÇÃO: EDUCAR TAMBÉM É ESTRANHAR

[...] callar es sintoma de una prudente distancia con lo que ocurre alrededor; algo así como omitirse del mundo para pensar el mundo, algo así como suspenderse en la altura para luego, más tarde, recomponer em palavras el barulho incesante e imcompresible del universo (SKLIAR, 2011, p. 338).

No silêncio, inicialmente provocado por uma dor física que senti, pensei, problematizei e busquei palavras que dessem conta de conversar sobre minhas inquietações. Clarice Lispector (1968), em *Crônicas ao Jornal do Brasil* disse: “Há um grande silêncio dentro de mim. E esse silêncio tem sido a fonte de minhas palavras”, talvez seja assim, o silêncio tenha sido fonte de minhas palavras, no silêncio problematizo e busco palavras para

pensar a educação como um encontro, um encontro ético, vivido, que inclui incertezas, estranhamentos, dúvidas, alegrias e tristezas. Ao dividir com as crianças o que me passa, os acontecimentos do dia a dia, escutá-los e senti-los vou me tornando outra, afinal tantas coisas têm acontecido quando nos encontramos, ao nos relacionarmos, quantas aprendizagens. Talvez o educar tenha muito a ver com isso, um encontrar-se eticamente, isto é aberta, sensível às alegrias, sofrimentos, etc. Assim vamos aprendendo, e o aprender ao qual me refiro aqui “es aprender a decifrar los signos que se desparraman a lo largo de la vida e que están en cualquier sitio. A cualquier hora. En cualquier texto. Incluso en el silencio. También en la escuela (SKLIAR, 2011, p. 132).

Penso na convivência educativa enquanto espaço e tempo de encontro, em que estamos juntos e fazemos coisas juntos e fazer coisas juntos não demanda necessariamente uma relação harmônica, ao contrário, trata-se de um espaço de incertezas, estranhamentos, descobrimento das fragilidades, etc.

Así, el “estar juntos” no supone un valor intrínseco o una virtud en sí misma: se trataría más bien de una descripción- más que de una definición- sobre lo que ocurre en la cotidianidad de las comunidades, matizada no solo por la potencia del encuentro no la capacidad de desarrollar un proyecto común, sino también por la impotencia, por el desencuentro, en fin, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades (SKLIAR, 2017, p. 75).

Skliar nos permite pensar na impossibilidade de sustentar a ideia de que as relações no espaço escolar acontecem, ou devem acontecer de forma harmônica, visto que o “estar juntos” não se trata apenas de se estar próximos em concordância, mas sim envolve conflitos, discordâncias, dificuldades para conversar, para compreender, etc. No encontro que cito na carta não havia pensado na possibilidade de levar uma colherada na boca, trata-se de um ocorrido imprevisível, mas que aqui me serve para pensar justamente nos desencontros, nos estranhamentos que também estão presentes nesse processo educacional, nem sempre marcados por ações visíveis como foi o caso.

Los encuentros que nos recomponen en la diferencia, en la relación de alteridad, no son previstos ni programables sino inesperados, porque se dan en medio del azar y ellos mismos son azar. Se dan con tensiones que generan el movimiento mismo de reconposición de los cuerpos y, en estas

tensiones, lo que hemos de procurar es resistir a las fuerzas que debilitan nuestra potencia de hacer cosas por la vida, la propia y la de otros, tanto como dirigir nuestros esfuerzos a la composición de un cuerpo más alegre y más potente en los encuentros que propician la *creación de nuevas formas de vivir en común exponiéndonos al otro de la diferencia* (SKLIAR; TÉLLEZ, 2017, p. 130).

Skliar e Téllez (2017) colocam a necessidade de um outro modo de exercer a educação, de forma a romper com as práticas dominantes que são realizadas sob a luz de um modelo preestabelecido, que tem mais a ver com o preparo, com métodos, que buscam resultados. Esse outro modo de educar está ligado à possibilidade de crítica e criação, um educar sem receitas, sem regras pré-estabelecidas, onde as perguntas não tenham respostas a priori, mas possibilitem o pensamento, “amando el movimiento de aprender em encuentros a-pares” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2017, p. 45).

O fato de pensar a educação sem modelos preestabelecidos não significa não planejar, não desejar. Na carta esse movimento fica claro quando digo: Meu lábio ainda inchado virou motivo de pesquisa... Ficamos ali conversando e o final da história deixamos para outro dia. Poderia ter dado continuidade a história que havia planejado, mas naquele momento não achei pertinente ignorar o que havia acontecido e assim meu lábio machucado passou a ser o tema de nosso encontro. Ao longo dos encontros entre nós muitas coisas planejei e desejei para nós, e não aconteceram, outras aconteceram e ainda outras que só passaram a fazer parte do registro dos meus desejos depois que aconteceram. Nesses movimentos entre silêncios, palavras, incertezas, alegrias e tristeza, ensinamos e aprendemos.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar -. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender... (DELEUZE, 2006, p.159).

Nesse sentido que tenho pensado o educar, o aprender, o ensinar, o tornar-se professor, estudante, etc., como práticas imprevisíveis, passíveis também de estranhamentos. Trata-se de uma relação habitada por sentidos, efeitos que se produzem numa dimensão ética que tem no encontro da alteridade sua potência. A relação educativa, talvez tenha mais a ver com esses movimentos de estranhamentos, e menos a ver com os méto-



dos ou receitas predefinidos, talvez precisemos, como início, apenas da presença do outro, da diferença, dos silêncios produzidos entre nós, nas incertezas, nas ausências das palavras...

# 7

## POUSOS... UM FECHAMENTO

Ao ler e reler essa composição vou percebendo o quanto sou afetada, pelos encontros, pela experiência literária, pela força de um coletivo que se faz nessa “*pesquisaescrita*”. Penso em tudo que tem me atravessado e que, talvez, não atravessaria se não fossem os encontros com crianças com cegueira, se não fossem os encontros com o coletivo, com os docentes, com os textos, as disciplinas cursadas e tantos outros... Encontros que me tiram da ordem, me descompõem.

Penso na organização que escolhi para esta “*pesquisaescrita*”, na carta de abertura... voos, nas cartas a uma amiga, nas conversações, na carta de fechamento... pousos. E me vejo a questionar o movimento de fechar. Por que uma carta de fechamento? É possível fechar? O que fechar? O encontro com o coletivo reforça mais ainda meu questionamento, visto que o fechar também provocou estranhamentos em outras pessoas.

Assim penso: fechar não é encerrar, fechar não é concluir, fechar não é finalizar. Fecha-se o que se abre, ou se abre o que foi fechado. Portanto, o fechar é movimento. Assim como o pousar é um movimento. É necessário fechar, pousar.”O gesto do pousar indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom” (KASTRUP, 2009, p. 43).

Nesse movimento de pousar para fechar, dar zoom, lanço-me novamente por entre voos e pousos inquietantes nas leituras e releituras desta “*pesquisaescrita*”. Movimento-me pelo texto e a cada releitura que faço me vejo afetada e penso: qual o sentido desta “*pesquisaescrita*”? Quais os efeitos desta “*pesquisaescrita*” em mim?

Marquand (2001, p. 64) escreveu que “las historias han de ser narradas” é nesse sentido que “*pesquisoescrevo*” para narrar, dividir o que me passa, acreditando na importância de dar, compartilhar minha experiência, não para apresentar um modelo, mas para, talvez, possibilitar o pensamento, produzir inquietações. Marquand (2001, p. 64) continua dizendo que as histórias “no son predecibles como procesos regulados por leyes naturales o como acciones planificadas, porque solo se convierten en historias cuando sucede algo imprevisto”. O sentido desta “*pesquisaescrita*” está aberto justamente ao imprevisto, às incertezas que me possibilitaram o “*pesquisarescrever*”. Talvez nem tenha um sentido previsto, já que o sentido num exercício cartográfico não é algo dado, a ser descoberto, mas talvez algo

criado a ser inventado. Talvez seja esse o sentido: inventar outras formas de fazer, pensar, ver, de “pesquisescrever” essa experiência.

Ao dar zoom para fechar, me desloco por entre os movimentos que permitiram esta composição: o gesto da escuta, a experiência dos encontros, o exercício da problematização, entre outros, que possibilitaram efeitos. Foram muitos movimentos, penso em cada um e percebo que ambos sugerem um gesto em comum: o gesto de abertura.

Um gesto de abertura que me permitiu escutar, “... outras imagens, outras letras, outras línguas, outros acordes, outros batuques, e transes, outros colares e penas. As combinações parecem infinitas” (ARANTES, 2015, p. 93). Nesse processo, escutei a voz de um coletivo múltiplo, a voz das crianças com cegueira, das conversas... No processo, precisei falar e silenciar, às vezes para escutar minha própria voz. Escutei para mudar, para pensar, para tentar, para voltar, para continuar, para rascunhar, para compor, para decompor, recomeçar, inventar... É, foi necessário escutar... e assim a “pesquisaescrita” foi se compondo “por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 61).

Um gesto de abertura para deixar-se tocar, para a experiência, a experiência como “uma atração afetiva, uma espécie de abertura, uma receptividade aos acontecimentos em nossa volta, que nos abre para o encontro” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 137), o encontro com um território, o encontro com crianças com cegueira, sujeitos desta “pesquisaescrita” que me permitiram ver, sentir e pensar de outros modos, o encontro outras formas de “pesquisescrever”. Encontros que permitiram que este ensaio fosse ganhando fluxos com o tempo, no processo, e fosse seguindo cultivando algo: talvez a arte do encontro.

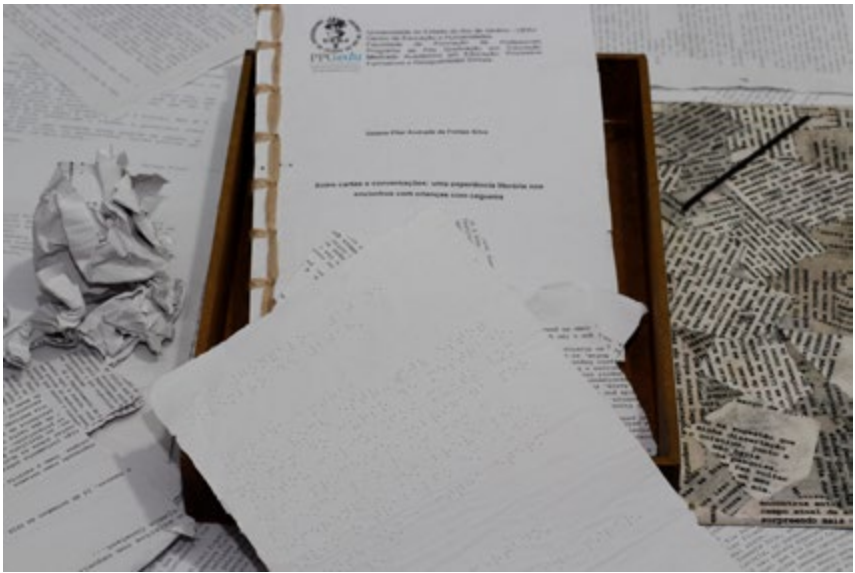
Uma abertura para a problematização, para as inquietações que surgiram no processo, a problematização do olhar, das normas, das palavras e dos gestos. Foi necessário problematizar, questionar, não para encontrar respostas, mas para pensar. Pensar é problematizar, trata-se de “uma ação ousada que invoca a colocação contínua de problemas e a interrogação do sujeito implicado em saberes e poderes” (LEMONS; ROCHA, 2015, p. 185). Penso que o exercício cartográfico me permitiu narrar um processo permeado de problematizações: nas cartas, nas conversações, nas imagens, nas expressões poéticas, nos encontros e na experiência da “pesquisaescrita”.

Ao pousar percebo que outros efeitos se produzem em mim para além dos narrados aqui e, a cada vez que leio sinto-me outra, percebo que já não

sou eu. Talvez seja esse o movimento de tornar-se “professorapesquisadora”. Sinto que sou feita de restos, sobras daquilo que foi dito e daquilo que não foi dito, mas que pensei dizer, ou mesmo nem sequer pensei, mas que ficou de alguma forma, seja nas palavras, nos papéis feitos dos restos, nas imagens ou mesmo em seus efeitos.

Sinto que o fechar, pousar, dar zoom a este ensaio permitirá talvez, a mim ou ao outro que, ao abrir, possa inventar outros sentidos, lançar-se ao voo com outros olhares, com outros modos de ver, experienciar uma nova ou a mesma paisagem de outras formas, dar outro zoom, viver... seguir vivendo.

Fotografia 15 - Versão primária do trabalho.



Fonte - A autora (2018).

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. 2000. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Disponível em [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/124\\_nilda\\_alves.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/124_nilda_alves.pdf). Acesso em: 5 ago. 2017.

ALVES, RUBEN. *Religião e repressão*. São Paulo: Loyola-Teológica, 2005.

ANDUETTRO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARANTES, Ester Maria de Magalhães. Escutar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleici (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 93-96.

BARROS, Laura Pozzana de; KATRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARTHES, Roland. *Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BIERCE, Ambrose. *O dicionário do diabo*. Tradução de Rogério W. Galindo. São Paulo: Editora Carambaia, 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto Federal nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Mensagem de veto Vigência Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

CHAPLIN, Charles. *O grande ditador*. Filme estadunidense de 1940. Gênero comedia dramática e satírica. Crítica, escrito, protagonizado e dirigido por Charles Chaplin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-IV4t5onobY>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. O que é ser educador hoje? da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUÍ, Marilena de Sousa; FREIRE, Paulo. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 353-70.

CLARETO, Sonia Maria; VEIGA, Ana Lygia V. S.. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A (org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 31- 47.

CLÍMACO, Júlia Campos. *Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial*. FLASCO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Academica Argentina, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 11-16.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996. p. 83-96.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 1.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2004. p.12-47.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Uma conversa, o que é? Para que é que serve? *In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2004. p.12-47.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto. *In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 111-122.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. *Nas entrelinhas do talvez: Derrida e a literatura*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Ed. Via Verita, 2014.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARRASCHIN, Cleici. Rumores discretos de um abecedário de pesquisa. *In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARRASCHIN, Cleici (org.). Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 9-12.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 9 e 30 de janeiro de 1980*. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault-do-governo-dos-vivos.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade e política: ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária Passagens, 2006a. p. 144-162.

FOUCAULT, Michel A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade e política: ditos e escritos V.* Rio de Janeiro: Forense Universitária Passagens, 2006b. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade: a vontade de saber.* Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder.* Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 243-276.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde.* Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2015.

GUTIÉRREZ, Daniela. Eros pedagógico. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (coord.). Entre pedagogia y literatura.* Buenos Aires: Miño & Dávila, 2013. p. 165-185.

KASTRUP, Virgínia. Cartografias literárias. *In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS Eduardo. Políticas da cognição.* Porto Alegre: Sulina, 2015a. p. 267-295.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do Cartógrafo. *In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia. Inventar. *In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). Pesquisar na diferença: um abecedário.* Porto Alegre: Sulina, 2015b. p. 141-143.

LARROSA, Jorge. Epílogo: a arte da conversa. *In: SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improavável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-224.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011a.



LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cynthia Farina. Edição Kindle. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiencia y formación. (Entrevista por Alfredo J.da Veiga Neto). In: *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Edição Kindle. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LARROSA, Jorge. Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine e infancia. In: DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela (comp.) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la Imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2006. p. 113-134.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, p. 27-43, jan/jun. 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. Prólogo: uma experiência sensível com a palavra. In: SKLIAR, Carlos. *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p.7-9.

LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (coord.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2013. p. 25-39.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; ROCHA, Marisa Lopes da. Pensar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleici (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 183-185.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos recíprocos (Prefácio). In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 7-11.

LISPECTOR, Clarice. Anonimato. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 2, 10 fev, 1968. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_08/111140](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_08/111140). Acesso em: 3 ago. 2018.

LISPECTOR, Clarice. Um sopro de vida. (Pulsações). 3. ed. Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LUNARDI, Márcia Lise. Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial. Educação, dez 2002. Disponível em: [www.educacaonline.pro.br](http://www.educacaonline.pro.br). Acesso em: 5 maio 2017.

MANSO, Carolina Cardoso. *Narrativas do não ver: (re) criações do corpo e do cegar*. Niterói: EDUFF, 2015.

MARQUARD, Odo. *Filosofía de la compensación: escritos sobre antropología filosófica*. Barcelona: Paidós, 2001.

MARTINS, Bruno Sena. *A cegueira como transgressão corporal: dos corpos marcados aos corpos que marcam*. 2006a. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/255623458>. Acesso em: 21 maio 2018.

MARTINS, Bruno Sena. *E se eu fosse cego: narrativas silenciadas da deficiência*. Lisboa: Afrontamentos, 2006b.

MARTINS, Bruno Sena. *Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas*. 2006c. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/32705>. Acesso em: 21 maio 2018.

MÈLICH, Joan-Carles. *Transformaciones: três ensayos de filosofia de la educación*. Madrid: Miño y Dávila editores, 2006.

MOEHLECKE, Vilene. Oficinar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.167-170.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 26-51.

MOREY, Miguel. Kantspromenade, invitación a la lectura de Walter Benjamin. *Revista Creación*, Madrid, n. 1, p. 1-11, abr. 1990. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/view/1422414gq39f343/BBF006.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. *A institucionalização do invisível*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

NEVES, Claudia Abbês Baêta. Desejar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 69-72.

O Grande Ditador. Charles Chaplin. EUA, 1940. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-IV4t5onobY>. Acesso em: 22 abr. 2018.

ORLANDI, Luiz B. L. *Um gosto pelos encontros*. Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). São Paulo: 2014. Disponível em: <https://deleuze.online/wp-content/uploads/2014/10/Um-gosto-pelos-encontros-Artigo-de-Luiz-Orlandi1.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PASSETTI, Edson. *Éticas dos amigos: invenções libertárias da vida*. São Paulo: Imaginário, 2003.

PASSETTI, Edson. Diferir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 81-83.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009 a. p.17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de.. Por uma política da narratividade. In. KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009 b. p.151-171.

POGGI, Tatiana. *Faces do extremo: uma análise do neofascismo nos Estados Unidos da América (1970-2020)*. 2012. Tese (Doutorado em História Social)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

RIBETTO, Anelice. Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita. Niterói, UFF, 2009. Disponível em: [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/TESE%20ANELICE%20RIBETTO.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/TESE%20ANELICE%20RIBETTO.pdf). Acesso em: 24 jul. 2017.

RIBETTO, Anelice (org.). *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas* (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. Lisboa: Caminho, 2001.

SEPULVEDA, José; SEPULVEDA, Yuri.; SEPULVEDA, Denize. Neofascismo e Educação em um contexto de fundamentalismo cristão religioso. In: *(Neo)Fascismos e Educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

Silva, Daiana Pilar. *Obras literárias que contemplam a diversidade: uma experiência como professora de apoio na área de deficiência visual*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)–Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011.

SILVERSTEIN, Shel. *A árvore generosa (1983)*. Trad. de Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SKLIAR, Carlos. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre Educación, Filosofía y Literatura*. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2011.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.24, p.15-32, jul/dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. Palabras de la normalidad. Imágenes de la normalidad. In: DUSSEL, Inés; GUITIERREZ, Daniela (compilado por). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantia: OSDE, 2006.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2017.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Revista Pro-posições*, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, jul./nov. 2001.

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy. *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc libros, 2017.

VASCONCELLOS, Maria Helena Falcão. Literatura para quê? *In*: MORAES, Marcia, KASTRUP, Virgínia (org). Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 212-223.

ZANELLA, Andrea Vieira. Olhar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.171-173.

ZANELLA, Andrea Vieira; FURTADO, Janaína Rocha. Resistir. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.207-208.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Ediouro, 2009.

## APÊNDICE: TEXTO DE DEFESA

Bom dia,

É com muita alegria que compartilho com vocês este momento de defesa de minha dissertação de mestrado em educação: “Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira”. Minha e de muitos, que em sua maioria estão aqui presentes: obrigada coletivo, familiares, amigos, professoras. Muitos coautores, entre outros que embora não estejam aqui também são coautores deste trabalho: agradeço imensamente às crianças do Instituto Benjamin Constant que a cada encontro me tornam professora.

Por dias fiquei pensando no que diria hoje, em como faria esta apresentação. Como dizer? Pensei então, ser uma boa abertura compartilhar aqui com vocês uma pergunta da Leila Domingues Machado, que me foi apresentada por uma professora deste programa de mestrado, numa manhã de segunda feira, como esta, ao cursar a primeira disciplina deste programa, estava lá no quadro: “que estamos ajudando a fazer daquilo que tem sido feito de nós?” Esta pergunta vem me acompanhando durante todo esse processo, ao me encontrar com crianças com cegueira, ao *pesquisarescrever*, no exercício de cursar um mestrado e produzir uma dissertação. Confesso que não a entendi muito bem assim que me foi apresentada, pensei como assim “que estamos ajudando a fazer daquilo que tem sido feito de nós?” Por vezes, esse pensar chegava a ser angustiante... Mas os poucos fui sentindo seus efeitos em mim. Uma pergunta que talvez não almeje respostas, mas capaz de produzir efeitos, pensamentos... A compartilho aqui, hoje, pois acredito que a produção desta *pesquisa-escrita* muito tenha a ver com esta pergunta: uma *pesquisaescrita* que não busca respostas, certezas, mas que tem a ver com isso, com os efeitos. Sua composição, seu processo de produção, o *pesquisarescrever* para resistir, tudo isso, expressa um compromisso ético, estético e político. Pensei ser preciso saber o que tem sido feito de nós para talvez pensar em que estamos ajudando a fazer. Talvez este trabalho, tenha me ajudado ou possa nos ajudar a pensar a questão, ou mesmo seja um modo resistência ao que tem sido feito de nós.

Antes mesmo de estar no curso de mestrado, ao me encontrar com as crianças no exercício da docência, fui desfazendo algumas certezas em mim, ideias preconceituosas que tinha a respeito dos sujeitos que vivem de outros modos, diferentes dos modos de vida historicamente padro-

nizados. Pensava que crianças com cegueira haviam de ser quietinhas, tímidas... nossa quantas coisas pensava a respeito do outro! Afinal por que eu pensava assim? Talvez seja isso havia sido feito de mim. Assim, foi crescendo em mim a necessidade de dizer, narrar essas certezas que tinha, e que de algum modo foram se transformando em incertezas no encontro com as crianças.

Desse modo ingressei no curso de Mestrado em educação e meu desejo de narrar foi metodologicamente se materializando num exercício cartográfico ensaístico de *pesquisescrever*, o que se passa entre nós, uma professora e as crianças, quando nos encontramos para sentir, ouvir e produzir histórias, quais os efeitos destes encontros? Encontros, como possibilidade de experiência, a criação de algo entre nós, algo que nos permita sair transformado. É no encontro, nesse meio de ploriferação, de acordo com Neves, “ que os corpos expressam sua potência de afetar e ser afetado. É nele que o desejar flui e cria mundos agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em sua múltiplas experiências” (2015, p. 69).

Mas nem sempre as formas tradicionais de dizer, escrever e fazer pesquisa dão conta de narrar o que nos acontece nos encontros, seus efeitos. Foi necessário problematizar essas formas. Mas como? De que modo dizer? Em que língua? Nesse sentido o exercício cartográfico me veio como possibilidade de acompanhar um processo, permitindo modos outros de expressão, novas formas de dizer, narrar os efeitos dos encontros. Vale lembrar que, de acordo com Passos, kastrup e Escóssia:

A cartografia propõe uma reversão metodológica...Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor...O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ... a precisão não é tomada como exatidão, mas como um compromisso e interesse , como implicação na realidade (2009, p.10).

No exercício cartográfico, em meio aos encontros, a *pesquisescrita* foi sendo tecida e nesse movimento lancei-me como um pássaro, por entre voos e pousos incertos, relacionando outros modos de existência a outros modos de escrita, diferente dos modos legitimados na academia, nem melhor e nem pior, apenas outro. O texto foi se compondo de um modo outro: ensaístico. O ensaio surge como efeito do exercício cartográfico, se materializando entre cartas a uma amiga e conversações. A escrita das



cartas a uma amiga se configurou como expressão do que nos passa no cotidiano, sem pretensões, expectativas, sem juízos de certo ou errado, apenas compartilho com minha amiga, os encontros com crianças com cegueira. A amizade me veio como relação potente, como possibilidade máxima de expressão da diferença. Permito-me nas conversões problematizar todos os efeitos das experiências colocadas nas cartas a uma amiga, e ainda conversando com outros interlocutores.

O fazer artístico de composição dos papeis se implica a proposta metodológica ensaística do trabalho, expressando também o tornar-se outro no movimento do *pesquisaescrever*, a partir da experiência do encontro, daquilo que não está dito, mas nos acontece, nos passa. Como nos permite pensar Larrosa (2004, p.32):

Pode se dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero de escrita... o ensaio é um modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como escrita que dá o que pensar, e o modo experimental por último da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma pensante metamorfose.

É assim, que no gesto artesanal componho um papel produzido pelas sobras, restos, rebotalhos de papeis que foram se acumulando ao longo do processo da “pesquisaescrita”. Aquilo que seria lixo se torna outro, um papel amassado, corrugado, macio, diferente em sua cor, texturas, espessuras, mas um papel... um papel outro.

Nesse movimento de um fazer outro, componho essa defesa comparilhando com vocês uma “carta a uma amiga” produzida às vésperas deste encontro, mas que muito diz do trabalho aqui apresentado. E também um vídeo que expressa os movimentos de produção do papel, um vídeo outro, onde não busquei omitir os sons, pois considero que também fazem parte de todo esse processo. Vamos à carta:

Fotografia 16 – Carta

São Gonçalo, 8 de novembro de 2018.

Querida amiga,

Estou às vésperas de minha defesa! Quero lhe agradecer pela sua ami-



zade, por estar presente neste processo do pesquisarescrever, em que me torno outra. Toda composição do trabalho se organizou entre as cartas que lhe escrevo e as conversações, por isso lhe agradeço, assim como agradeço aos interlocutores que me permitiram cada conversação: Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Virgínia Kastrop, Eduardo Passos, Francisco Ortega, e tantos outros.

Vou lhe contar um pouquinho da composição do trabalho organizada em: Voos... uma abertura; Movimentos; Experienciando: entre passagens, territórios e singularidades; Encontros; e Pousos... um fechamento... outras aberturas. Por entre estas composições expressei algumas imagens, que colocarei no slide, e escritas poéticas, que irei imprimir no papel artesanal e entregarei aos presentes. Ambos são também efeitos da pesquisaescrita em mim.

Em Voos... uma abertura, falo da composição do trabalho dando pistas relacionadas ao meu desejo na pesquisaescrita, seu contorno metodológico e conceitos envolvidos. Falo de minha pretensão em sair dos discursos médicos que classifica os sujeitos a partir da falta.

Nos “Movimentos” expressei minha trajetória até o curso de mestrado, falo da força do coletivo, nesse processo de pesquisaescrita, potencializando o pesquisarescrever enquanto exercício cartográfico, que não se faz de modo prescritivo por regras já prontas e nem pressupõe objetivos previamente estabelecidos (PASSOS; BARROS, 2009).

Posteriormente vou “Experienciando: entre passagens, territórios e singularidades” minha chegada ao IBC, minhas impressões com foco no território e nos sujeitos. Um território habitado por muitos sujeitos, uns que não enxergam com os olhos, mas muitas vezes conseguem ou se permitem ver e outros, como eu, que enxergam com os olhos mas nem sempre conseguem, ou se permitem ver. Os sujeitos, crianças com cegueira, me ensinaram a ver de outros modos, me ensinaram a ver além da norma, me ensinaram também a ouvir, sentir, pensar na cegueira, não como falta mas como condição. Coisas que antes não via. Crianças que me convidaram a ver... a olhar com olhos de criança. A cada encontro e continuarão a me ensinar.

E nos “Encontros” materializo meus pensamentos potencializando seus efeitos, talvez para pensarmos nos gestos mínimos, um gesto de leitura, um gesto generoso, na potência da literatura, não como gênero, repertório de obras, mas como possibilidade de linguagem que permite dizer tudo sobre qualquer coisa de diferentes formas e fora do poder. Nas palavras, seus efeitos e seus significados. No educar como relação de estranhamentos e não apenas uma relação harmônica.

Em “Pousos... um fechamento” além de narrar os efeitos de todo esse processo de pesquisarescrever, coloquei ao fechar uma imagem em que aparecem cartasa uma amiga espalhadas, algumas amassadas, expressando os restos, a caixa em que guardo a pesquisaescrita em sua forma artesanal, >

aberta com o texto dissertativo a sua frente, e a frente do texto dissertativo uma carta em braille, expressando a diferença. Nesta versão artesanal as cartas que lhe escrevo foram anexadas ao corpo do texto em seu papel original, bem este você já conhece. Trata-se de uma imagem que talvez possibilite outras aberturas... A considero importante, pois nela aparece o trabalho em sua versão artesanal diferente da versão outra, que será entregue a biblioteca, seguindo as exigências acadêmicas.

Estou pensando também em após entregar a versão da biblioteca buscar, um modo de disponibilidade do texto, na versão em braille ou em áudio, considero muito importante esse gesto e acho que você vai gostar. Como você prefere?

Bem vou fechando por aqui. Conto com suas energias positivas para o dia da defesa.

Um abraço,

Daiana Pilar.

Fonte - A autora (2018).

O vídeo: um papel outro, disponível em: <https://youtu.be/vOhFX-4-hEW8>

Retorno aqui a pergunta que compartilhei com vocês na abertura desta defesa, aquela que embora não tenha sido a questão do meu trabalho, é talvez a minha questão de curso de mestrado, ou melhor uma questão de vida. A repito: “que estamos ajudando a fazer daquilo que tem sido feito de nós?” Uma pergunta que me será eterna, por isso entendo como uma questão de vida. Tenho pensado muito no que tem sido feito de nós (no que tem sido feito de mim) e continuarei a pensar. Nesse movimento de pensar vou sentindo uma necessidade de resistir. Afinal o que estamos ajudando a fazer? (o que estou ajudando a fazer?). E essa produção dissertativa é isso: resistência. A resistência a qual me refiro não se trata de uma oposição entre partes, mas sim uma possibilidade de abertura, a outros modos, modos de ver, sentir, saber, modos de vida dos sujeitos, crianças com cegueira, modos de *pesquisarescrever* na academia. Assim vos apresento: Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira.

Obrigada.