



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Formação de Professores**

Rejane Lucia Amarante de Macedo do Nascimento

**Costurografando e problematizando a educação dos (chamados)  
alunos com deficiências através da relação entre mãe-professora-  
costureira e filho**

São Gonçalo  
2018

Rejane Lucia Amarante de Macedo do Nascimento

**Costurografando e problematizando a educação dos (chamados) alunos com  
deficiências através da relação entre mãe-professora-costureira e filho**

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



Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Anelice Astrid Ribetto

São Gonçalo

2018

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

N244 Nascimento, Rejane Lucia Amarante de Macedo do.  
Costurografando e problematizando a educação dos (chamados)  
alunos com deficiências através da relação entre mãe-professora-  
costureira e filho / Rejane Lucia Amarante de Macedo do  
Nascimento. – 2018.  
148f.

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

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

CDU 376.4

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

---

Assinatura

---

Data

Rejane Lucia Amarante de Macedo do Nascimento

**Costurografando e problematizando a educação dos (chamados) alunos com deficiências através da relação entre mãe-professora-costureira e filho**

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

Aprovada em : 06 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Anelice Ribetto (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Regina de Jesús

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Perez

Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Ignacio Calderón Almendros

Universidad de Málaga

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denize Sepúlveda

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — UERJ

São Gonçalo

2018

## DEDICATÓRIA

*“Duas vidas, um encontro.*

*Eu e você.*

*Mãe e filho.*

*Um amor para toda vida.”*

*Victor, meu filho.*

*“A alegria de outras experiências.*

*Meu menino levado. O irmão de Victor.*

*A você meu amor e gratidão.”*

*Davi, meu caçula, irmão de Victor.*

*“Tantas histórias e você sempre comigo.*

*Escolhas, erros e acertos.*

*Dias de lutas, vitórias e fracassos.*

*Mulher guerreira, incansável e protetora.*

*Seu apoio, minha base.*

*Para você, minha mãe, meu carinho, afeto e gratidão.*

*Alair, minha mãe e companheira de muitas andanças.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar forças para viver e por sua infinita misericórdia.

À minha orientadora Anelice Ribetto, que vem me acompanhando nesse processo, sendo uma grande incentivadora e companheira de luta.

À minha irmã Rogéria, grande amiga, companheira em todas as horas e um porto seguro para mim e meus filhos. Amo-te.

Às minhas sobrinhas Appoena e Mayara, meus amores, grandes companheiras de Victor e Davi.

Ao meu cunhado Júlio, meus familiares (Tios e primas), minha avó Dadá, meus tios Jaci e Laís, que participaram da vida de Victor e que sempre o acolheram com carinho.

Às escolas por onde passei nos municípios de Maricá e São Gonçalo – RJ, que acolheram a mim e a Victor, por onde tivemos o privilégio de nos encontrar com pessoas, coisas, relações e gestos que nos ajudaram a compor essa escrita, ao Centro Educacional Azevedo Lima, a Nova Escola, a Escola Municipal Alfredo de Freitas Dias Gomes, a Escola Municipal Ataliba de Macedo Domingues, A Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano, Escola Municipal Carlos Magno Legentil de Mattos, Escola Especial Rynalda Rodrigues da Silva e ao Nair – Instituição (Núcleo de Atividades Recreativas e Interativas para Jovens e Adultos no Município de Maricá – RJ).

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

Às colegas da orientação coletiva – Leidiane, Silvia, Kamila, Celinha, Rafaela, Daiana, Sara, Arina, Vanessa, Bruna e Vannina – Companheiras de escrita e luta, que com suas vozes me ajudaram a compor essa dissertação, sendo coautoras desta pesquisa.

Aos professores Ignacio Calderón Almendros, Carmem Perez, Denize Sepúlveda e Regina de Jesus pela leitura cuidadosa e atenta, pelos questionamentos e contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao PPGEDU por toda demonstração de resistência e força nesses momentos difíceis que estamos atravessando, de um desmonte da universidade pública e

mesmo assim ainda acreditam e dedicam suas forças na formação de pesquisadores. E aos encontros e desencontro que aqui não cabem e não foram citados, mas fazem parte dessa história e escrita outra.

## SOU FEITA DE RETALHOS

“Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na  
alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser  
quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam  
mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz de pedaços de outras gentes que vão  
se tomando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um  
retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me  
permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles  
possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso  
bordado de ‘nós’.”

*Cora Coralina*



## RESUMO

NASCIMENTO, Rejane Lucia Amarante de Macedo do. *Costurografando e problematizando a educação dos (chamados) alunos com deficiências através da relação entre mãe-professora-costureira e filho*. 2018. 148f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

O texto apresenta uma discussão sobre a escolarização dos (chamados) alunos com deficiências em diferentes contextos educacionais, através da relação entre uma mãe-professora-costureira e seu filho. O foco do estudo é a produção de vida entre mãe e filho, seus efeitos e sentidos, partindo das implicações de um caso individual que narrado politicamente, reverbera no coletivo. A pesquisa utiliza inicialmente a cartografia como método de pesquisa-intervenção que pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador e não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos pré-estabelecidos. Ao cartografar o percurso da pesquisa surge um novo contorno metodológico: a costurografia. O verbo costurografar - Costurar, unir, juntar, relacionar leitura, teoria, costura e escrita. Um modo de ir costurando palavras. A escolha por fazer pesquisa na complexidade dos gestos, velocidades, lentidões, experimentações, dizeres e não-dizeres. No capítulo I começa uma composição com os primeiros retalhos de vida, entre mãe e filho, o que movimenta esta pesquisa. No capítulo II um memorial de formação reafirma a vida, permeada por perguntas e inquietações. O capítulo III se apresenta escrito como um verbete composto de linhas discursivas, que ora se encontram, ora se afirmam, ora se tencionam, ora se contradizem: linhas discursivas que operam produzindo o Victor como singularidade. No capítulo IV é feita uma problematização a respeito da Educação Especial no Brasil e a escolarização de Victor, trazendo crônicas entre mãe, estudante, políticas públicas e escola. No capítulo V são apresentados os achados de uma pesquisa (entre) escolas possíveis, família, universidade e movimentos sociais, para discutir os modos de ser e aprender nas escolas que atravessam as políticas de inclusão. No capítulo VI é puxado um último fio... espaços possíveis para a escolarização, para costurografar e problematizar o processo de inclusão das (chamadas) pessoas com deficiências. Esta dissertação afirma – costurograficamente- através do tecido de uma história de vida como relação, a necessidade de inventarmos outros sentidos para a inclusão escolar das (chamadas) pessoas com deficiências: uma história singular que se reconhece apenas como gesto político no coletivo.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Costurografia. Escolarização dos (chamados) alunos com deficiências.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Rejane Lucia Amarante de Macedo do. *Costurography and problematizing the education of (called) disabled students through the relationship between mother-teacher-seamstress and child*. 2018. 148f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The text presents a discussion about the schooling of (called) students with disabilities in different educational contexts, through the relationship between a teacher-seamstress and her child. The focus of the study is the production of life between mother and child, their effects and senses, starting from the implications of an individual case that narrated politically, reverberates in the collective. The research initially uses cartography as a method of research-intervention that presupposes an orientation of the work of the researcher and is not done in a prescriptive way, by rules already ready, nor with pre-established objectives. When mapping the course of research, a new methodological outline emerges: the costurography. The entry sew - Sew, join, join, relate reading, theory, sewing and writing. A way to go by sewing words. The choice to do research in the complexity of gestures, speeds, slowness, experimentations, sayings and non-sayings. In chapter I begins a composition with the first fragments of life, between mother and child, which moves this research. In chapter II a memorial of formation reaffirms life, permeated by questions and concerns. Chapter III is written as an entry composed of discursive lines, which are now found, sometimes affirmed, sometimes intended, sometimes contradicted: discursive lines that operate producing the Victor as a singularity. In chapter IV a problematization is made regarding Special Education in Brazil and the schooling of Victor, bringing chronicles between mother, student, public policies and school. Chapter V presents the findings of a research (among) possible schools, family, university and social movements, to discuss ways of being and learning in schools that cross inclusion policies. Chapter VI draws a last thread ... possible spaces for schooling, to sew and to problematize the process of inclusion of (called) people with disabilities. This dissertation states, through the fabric of a life history as a relation, the need to invent other meanings for the school inclusion of (called) people with disabilities: a singular history that is recognized only as a political gesture in the collective.

Keywords: Special and Inclusive Education. Costurography. Schooling of (called) students with disabilities.

## SUMÁRIO

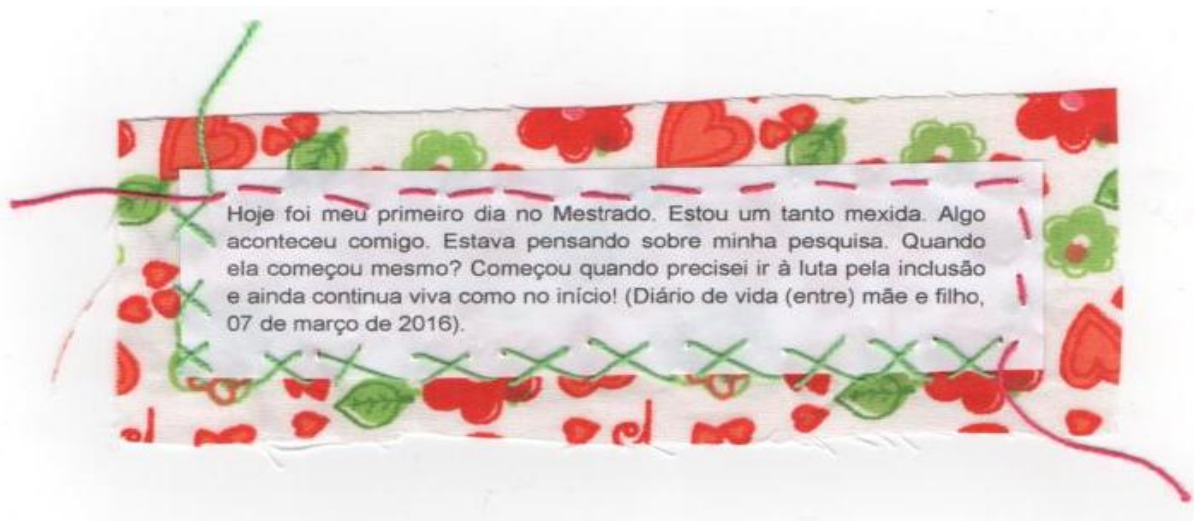
	<b>COSTUROGRAFANDO RETALHOS DE VIDA... O QUE MOVIMENTA ESTA PESQUISA? .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>MEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO... CHEIO DE PERGUNTAS. CHEIO DE VIDA .....</b>	<b>53</b>
<b>2</b>	<b>VICTOR – UMA SINGULARIDADE MÚLTIPLA... .....</b>	<b>64</b>
<b>2.1</b>	<b>Victor Hugo Amarante de Macedo Custódio .....</b>	<b>66</b>
<b>2.2</b>	<b>Acrescentando, costurografando outros retalhos da vida - Uma breve biografia do Victor... .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3</b>	<b>Victor: Pessoa com retardo mental moderado (CID: F 71) .....</b>	<b>72</b>
<b>2.4</b>	<b>Victor... .....</b>	<b>73</b>
<b>2.5</b>	<b>Victor: Pessoa com deficiência intelectual – Conceito Jurídico ..</b>	<b>78</b>
<b>2.6</b>	<b>Victor pelo Victor... .....</b>	<b>79</b>
<b>2.7</b>	<b>Victor: o aluno... .....</b>	<b>82</b>
<b>3</b>	<b>PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A ESCOLARIZAÇÃO DE VICTOR: CRÔNICAS ENTRE MÃE, ALUNO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLA .....</b>	<b>85</b>
<b>3.1</b>	<b>Uma primeira costura entre vida e as Políticas de Educação Especial no Brasil .....</b>	<b>89</b>
<b>3.2</b>	<b>O que acontece na escola? .....</b>	<b>112</b>
<b>3.3</b>	<b>Outra linha se desenrola e volta .....</b>	<b>116</b>
<b>4</b>	<b>OS ACHADOS DE UMA PESQUISA (ENTRE) ESCOLAS POSSÍVEIS, FAMÍLIA, UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS .....</b>	<b>128</b>
	<b>UMA COSTURA NO RETALHO FINAL .....</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>

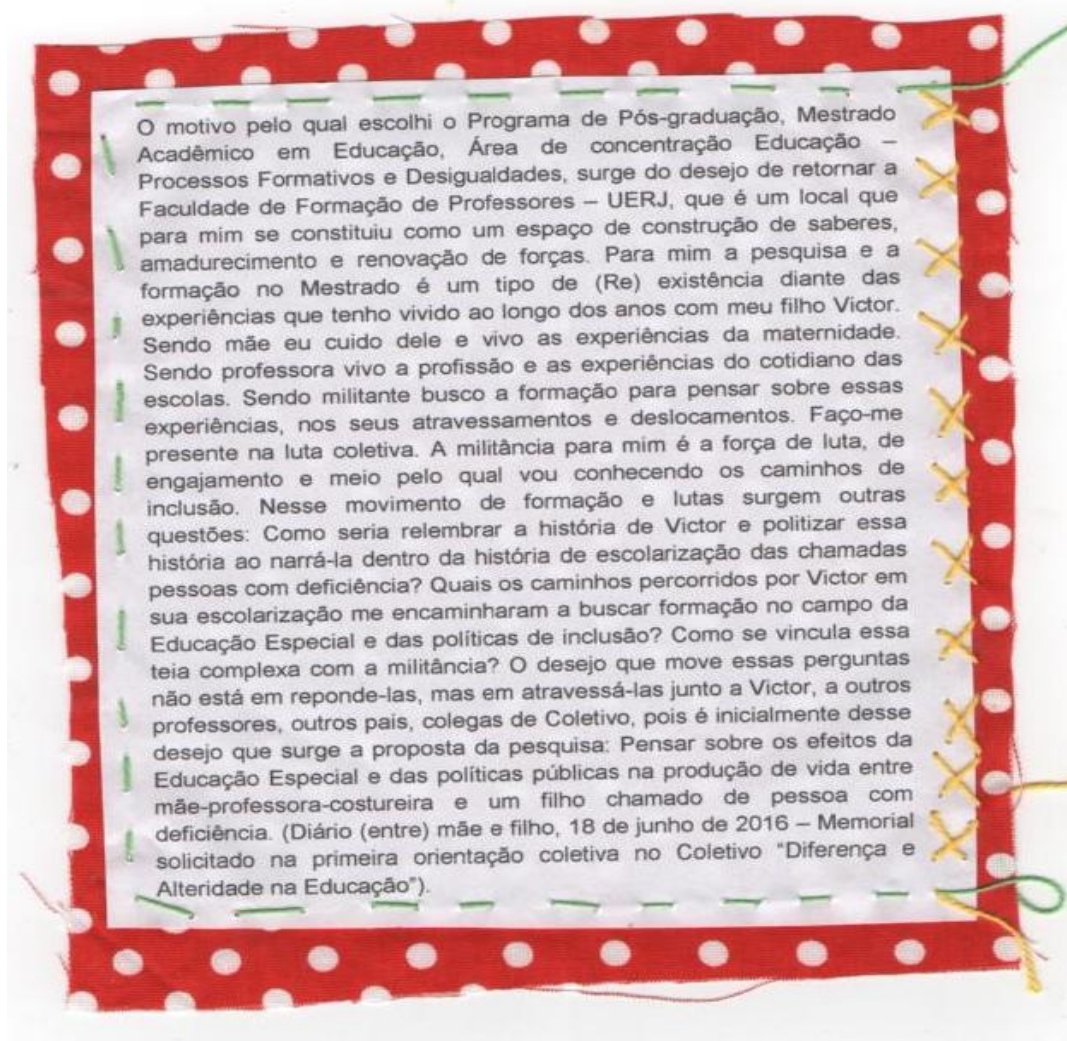
## COSTUROGRAFANDO RETALHOS DE VIDA... O QUE MOVIMENTA ESTA PESQUISA?



*Mãe o suficiente*

*Eu sempre quis ser mãe...  
Desde pequena eu brincava com minhas bonecas  
E ensaiava isso!  
Entre bonecas e brincadeiras fui crescendo.  
Neste faz de conta a maternidade se potencializou  
Dentro de mim.  
Bem cedo fui mãe.  
Era uma menina querendo crescer e cuidar do "outro."  
A maternidade então se fez.  
No entanto o sonho realizado se deparou  
Com uma realidade nua e crua.  
A maternidade, para mim, chegou de uma forma diferente.  
Quando eu era criança...  
E ensaiava ser mãe...  
Eu escolhia minhas bonecas.  
Quería as que tinham cabelos longos,  
Olhos expressivos e estética "perfeita".  
Quando a gente se torna mãe isso não acontece!  
Já na gestação idealizamos o "filho perfeito".  
Desejamos isso porque queremos o bem dele.  
O amor não cabe no peito.  
Ele é partilhado.  
No meu caso eu precisei abandonar aquele sonho de menina  
Que brincava com suas bonecas "perfeitas".  
Precisei crescer rápido para me tornar...  
Mãe o suficiente. [...]*





O motivo pelo qual escolhi o Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, Área de concentração Educação – Processos Formativos e Desigualdades, surge do desejo de retornar a Faculdade de Formação de Professores – UERJ, que é um local que para mim se constituiu como um espaço de construção de saberes, amadurecimento e renovação de forças. Para mim a pesquisa e a formação no Mestrado é um tipo de (Re) existência diante das experiências que tenho vivido ao longo dos anos com meu filho Victor. Sendo mãe eu cuido dele e vivo as experiências da maternidade. Sendo professora vivo a profissão e as experiências do cotidiano das escolas. Sendo militante busco a formação para pensar sobre essas experiências, nos seus atravessamentos e deslocamentos. Faço-me presente na luta coletiva. A militância para mim é a força de luta, de engajamento e meio pelo qual vou conhecendo os caminhos de inclusão. Nesse movimento de formação e lutas surgem outras questões: Como seria relembrar a história de Victor e politizar essa história ao narrá-la dentro da história de escolarização das chamadas pessoas com deficiência? Quais os caminhos percorridos por Victor em sua escolarização me encaminham a buscar formação no campo da Educação Especial e das políticas de inclusão? Como se vincula essa teia complexa com a militância? O desejo que move essas perguntas não está em reponde-las, mas em atravessá-las junto a Victor, a outros professores, outros pais, colegas de Coletivo, pois é inicialmente desse desejo que surge a proposta da pesquisa: Pensar sobre os efeitos da Educação Especial e das políticas públicas na produção de vida entre mãe-professora-costureira e um filho chamado de pessoa com deficiência. (Diário (entre) mãe e filho, 18 de junho de 2016 – Memorial solicitado na primeira orientação coletiva no Coletivo "Diferença e Alteridade na Educação").

“Como é fácil e difícil voltar no tempo...” Fácil porque algumas imagens trazem sensação de alegria e certo saudosismo. Difícil porque outras produzem certo desconforto e até tristeza. É algo tão intenso e real que faz meu coração disparar. A memória se apresenta como um processo de evocar lembranças e carrega o potencial de existência. Ela é o principal recurso de referência ao passado, pois “não temos nada melhor do que a memória para significar algo que aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela”. (RICOEUR, 2007, p. 40) As palavras não saem. Algumas vezes falo sobre a história do meu filho Victor com muita facilidade. Outras vezes tenho dificuldades, sofro ao contar tudo que vivemos juntos em nossas vidas.

Pensando à escrita como um movimento, como produção existencial e coletiva, escolho escrever e viver. Escrever e narrar a história de Victor. Seguir experimentando. Benjamin afirma que o narrador, nas histórias que conta, recorre ao

acervo de experiências de vida, tanto as suas como as experiências relatadas por outros (1985). Então ao narrar, penso também em levantar poeira e provocar. Para isso, começo a compor esta escrita trazendo a metáfora do labirinto de que nos fala o “mito” (KERÉNYI, 1993), em que Teseu recebe de Ariadne um fio que o orienta pelo labirinto, onde encontrou e matou o Minotauro. Este fio me ajuda a me orientar no labirinto da realidade onde me coloco, transito e sinto tudo que já vivi. Ginzburg, afirma que “o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade” (GINZBURG, 2007, p. 7) e seu encontro com os “rastros do passado”<sup>1</sup>, nos possibilita contar histórias, que mantém relações com vários elementos (a verdade, a invenção, a ficção).

Ao começar a produzir meu problema de pesquisa, quando me proponho pensar sobre os efeitos da Educação Especial e das políticas públicas na produção de vida entre mãe e filho, opto por fazer isso através do uso da narrativa. Benjamin afirma que “a arte de narrar está em vias de extinção.” (BENJAMIN, 1985, p. 197) e por isso, a narrativa se apresenta como um desejo de intercambiar experiências, de trazer ressurgências do passado e de alguma maneira inventar o presente. Estes são os primeiros passos da pesquisa. “A mistura de realidade e ficção, de verdade e possibilidade, estiveram no cerne das elaborações artísticas deste século” (GINZBURG, 2007, p. 334), e sendo assim, a pesquisa que começo a experimentar se apresenta cheia de conflitos, desafios, empréstimos, recíprocos, ficções... Não é possível me enclausurar em velhas certezas. Sigo assim pensando em narrar, servindo-me de rastros do passado, elementos do presente e desejos futuros, para escrever.

Mergulhada no processo de pesquisa, começo a leitura do livro: Pesquisar nas Diferenças – Um Abecedário, que apresenta a proposta de criar um abecedário a partir de palavras propostas pelo processo de pesquisar. Ao percorrer as páginas, me encontro com o verbo bricolar. A partir da leitura do capítulo que trata sobre este verbo, proponho-me a invocá-lo para trilhar os percursos iniciais da pesquisa, remontando, reinventando e compondo uma escrita baseada em uma história de

---

1 Para Ginzburg “existe uma relação, entre os fios do relato e os rastros do passado, que os historiadores procurariam, de acordo com o autor, contar histórias verdadeiras (ainda que estas possam manter ligações estreitas com o falso), ao construir seu objeto de pesquisa e expor seus resultados sob a forma de uma narrativa, mesmo que peculiar”. (GINZBURG, 2007, p. 336)

vida bricolada. Segundo Maraschin e Raniere (2012), o *bricoleur*<sup>2</sup> busca uma estética próxima ao tradicionalmente belo. Em um referencial bricolado “os procedimentos e mesmo o problema, mudam consideravelmente no transcurso do pesquisar.” (MARASCHIN; RANIERE, 2012, p. 42) A bricolagem como um caminho inicial para uma escolha estética. Esta leitura inicial me encaminha a apresentar o meu texto escrito, bricolado, utilizando a força expressiva da produção de uma colcha de retalhos. A costura sempre fez parte da minha vida. Minha mãe e tias são costureiras. Aprendi a costurar quando era criança. Começo pensar a escrita como retalhos, diversos, unidos, sobrepostos, costurados para compor uma colcha, o texto. Era a bricolagem como aproximação inicial entre pesquisar, escrever e costurar. Com isso, operando como um *bricoleur*, sigo inicialmente atenta às linguagens que encontrei - disponível a de certo modo devorar os elementos possíveis, disponíveis -para a composição da pesquisa.

Um texto-colcha-de-retalhos. Nesta escrita-experimentação, as fontes que utilizo no texto, se apresentam como retalhos de diferentes texturas e tamanhos, costurados, que seguem fazendo uma composição. Palavras-retalhos. As singularidades de cada uma delas ajudam a compor o texto através de uma escrita costurada. Utilizo também diferentes recuos para provocar, forçar o olhar a se deslocar no papel, problematizar a escrita, e assim, trago uma proposta de pensar em outra forma de se fazer pesquisa: assumindo o múltiplo, o plural, o diverso. A variação de letras, recuos e materiais seguem na composição de alguns efeitos, provocativos. Trago, além disso, música, poesia, costuras, retalhos de tecidos e trechos de um diário. O texto. Uma forma outra de escrever, de me perder e me encontrar. A escrita como “uma prática da disparidade. Ao mesmo tempo regrada e desejante. Um trabalho de avaliação e escolha de elementos heterogêneos.” (MACHADO, 2004, p. 148)

A escrita que me tira do lugar da escrita *normatizada* e prescritiva, utilizada majoritariamente nas universidades. Ainda segundo Machado (2004, convencionou-se chamar a esta forma de escrever como sendo “escrita acadêmica”, elegendo-a como “a forma prioritária e reconhecida de expressão dos estudos e pesquisas

---

2 O *bricoleur* é um substantivo francês, aplicado a quem se põe a realizar pequenos reparos mesmo não sendo um especialista da área, se propondo a fazer consertar, pintar e no caso desta pesquisa, costurar para compor uma bricolagem. (MARASCHIN; RANIERE, 2012, p. 41)



realizadas nas universidades.” (MACHADO, p. 147) Proponho-me a colocar minha escrita em outro movimento, tentando fugir de me acimentar por esses padrões.

Se há regras e formas de dizeres sancionadas e hierarquizadas, se estamos circunscritos por gramáticas que pautam diferentes tipos de escrita, que nos exigem que comecemos as frases com maiúsculas e as encerremos com ponto final, entre uma e outra circunstância regrada está o trabalho de transfigurar a vida em uma escrita, de tal modo viva e indomável que nem um ponto final possa reter o jorro de pensar, do inventar, do soltar-se então desencadeado pelas inquietações e potências que nos interrogam. (LINHARES, 2016, p. 8)

Como proposta de escrita, apresento outra forma ou uma forma *outra* de escrever um texto acadêmico. Skliar (2003) afirma que carecemos de uma escrita que nos subverta, nos antagonize, nos paradoxize. Tento fazer isso como uma escolha política, não apenas para romper as regras, mas para tencionar, problematizar a escrita, os modos de escrever na Academia. O que Freire aponta pelo gosto da *rebeldia*, estimulando a "capacidade de arriscar-se, aventurar-se e de certa forma buscar ir além de alguns condicionantes". (SKLIAR, 2001, p. 28) Trazer a possibilidade de novos caminhos, também válidos, de escrever dentro da Academia. Penso em escrever para potencializar a vida, para conversar, escrever e seguir diferindo e criando, enquanto escrevo e costuro.

Durante a escrita muitos sentimentos vão reverberando e com isso, começo também a costurar manualmente uma colcha de retalhos<sup>3</sup> utilizando linha, agulha, tecido e tinta, que é um dos meios pelos quais escolho narrar esta história. Esta costura dos retalhos se dá através do alinhar e do chulear<sup>4</sup>: dar ponto de costura ligeiro na borda de um tecido, para que não desfie. Uma colcha de retalhos coloridos, diversos, múltiplos e com desenhos feitos também a mão, possibilitando, através de movimentos, falar sobre vida. A escrita e a costura. A costura que vai se dando bem próxima do escrever.

Fazer esta escolha não é fácil. É também arriscar-se a “transfigurar a vida em uma escrita” (LINHARES, 2016, p. 7) e dela fazê-la viva e indomável. Não sei ainda

---

3 A colcha de retalhos se apresenta nesta pesquisa, como um dispositivo que se alia aos processos de criação do pesquisador, revelando a potência de fazer falar, fazer ver e estabelecer relações. (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 79)

4 O chulear – Sugestão dada, durante a pesquisa, pelo Professor Doutor José Valter Pereira – Valter Filé - Professor Adjunto da UFRRJ/Instituto Multidisciplinar - Campus Nova Iguaçu-RJ. Sua atuação integra prática pedagógica, pesquisa e desenvolvimento de ações nos espaços acadêmicos e nos movimentos culturais e sociais.



se cada ponto final encerra o que procuro narrar em cada frase. Não sei se o ponto consegue conter o jorro de viver. Escrever é um grande desafio. Seguir por um caminho e aceitar pisar seu chão, pelas curvas e topar os desafios de experimentar outro terreno. Não é possível seguir sem pensar nas armadilhas que surgirão enquanto escrevo. Para falar da vida, em uma escrita viva e movente, penso ser importante atentar para aos estranhamentos, mistérios e complexidade que vão tomando espaço nesta aventura de escrever e costurar. Muitos são os esforços e movimentos que preciso buscar e sendo assim, sinto que escrever também é um pouco, sofrer, sentir e tatear.

### **Começando a costurar uma escrita**

Os caminhos percorridos produziram diversas experiências. Fomos, Victor e eu, fazendo “um percurso, uma passagem”. (LARROSA, 2011, p. 7) Durante este movimento, tais experiências foram nos formando, nos transformando. A experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p. 21) A escrita do texto parte destas experiências de vida, no campo da memória, evocando algumas lembranças que não seguirão um tempo linear, retilíneo, pois “[...] nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança”. (RICOEUR, 2007, p. 24). Ao contrário disso, creio que durante a pesquisa, passado e presente seguirão se entrecruzando em movimentos ondulados, talvez ziguezagueados como pontos de costura. A memória que de alguma forma se atualiza. Um exercício inicial de tentar se esgotar em busca do passado, mesmo sabendo ser essa uma tarefa impossível. Penso que ao atualizá-la de certa forma toma corpo, como lembranças que se traduzem em “[...] palavras que produzem sentidos, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. (LARROSA, 2002, p. 20) Segundo esse autor, as palavras determinam nosso pensamento. Nós pensamos por palavras, é através delas que damos sentido, ao que fazemos e ao que somos.

As palavras seguem costuradas no texto e no caminhar deste percurso encontro-me no mestrado começando a produzir minha pesquisa. O contexto no qual esta pesquisa vai sendo produzida se dá em meio a diversos ataques a UERJ, Universidade a qual, faço parte como aluna. Ao longo de vários anos, tem

acontecido um verdadeiro ataque a instituição, por parte do governo. Vale ainda destacar que:

A educação pública, em seus diferentes níveis, vem recebendo intensos ataques no sentido da desestruturação do seu caráter público, gratuito, laico e socialmente referenciado. O ensino superior sofre com o corte de verbas, que tem se intensificado, para garantir o financiamento do setor privado, desconsiderando as necessidades para a manutenção do tripé ensino-pesquisa-extensão, base de sustentação das instituições públicas de ensino superior. As universidades públicas estaduais, municipais, federais e os institutos federais, Faetec e Cefet, nunca foram tão atacados. As verbas que já eram insuficientes para a manutenção, com os sucessivos cortes, hoje impactam de forma desastrosa essas instituições. Limita-se cada vez mais sua autonomia didático-científica, administrativa e financeira. Com a aprovação da Emenda Constitucional 95, que congela os investimentos públicos por 20 anos, a educação pública, gratuita e de qualidade está fortemente ameaçada. Não há, por exemplo, destinação de verba para investimento na previsão orçamentária das instituições federais de ensino para 2018. Outro exemplo de ataque contundente são os sucessivos atrasos e parcelamentos de salários, que têm sido promovidos nos estados do RJ, RS, RN e MG. O cotidiano das instituições de ensino já sofre com a suspensão de concursos, contratação de professores voluntários, corte de bolsas de estudo, pesquisa e extensão, corte nas verbas para manutenção, congelamento, parcelamento e atraso de salários, congelamento de progressões e promoções, demissão de trabalhadoras/es terceirizadas/os em massa, etc.". (ASDUERJ, 2017)<sup>5</sup>

Apesar de todo este cenário que o governo denomina como “crise”, a UERJ e todos aqueles que fazem parte dela, seja trabalhando ou estudando, seguem resistindo. É o que Foucault (1988) chama de *resistências no plural*, “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, [...] prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício.” (FOUCAULT, 1988, p. 91)

As leituras dos textos, as conversas, as discussões no Coletivo de pesquisa têm apontado algumas pistas que me aproximam do movimento da vida, como “linhas da composição da experiência”. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 11) Sinto que não sou mais a mesma e no decorrer do percurso, as experiências me afetam, me movem para outro modo de ver e de pensar. É algo outro, completamente outro, radicalmente outro, que me leva a pensar sobre coisas que eu não havia pensado antes. O que Larrosa (2011) chama de princípio de alteridade:

---

<sup>5</sup> ASDUERJ - Associação de Docentes da UER. Rua São Francisco Xavier, 524 - 1º andar - bloco D - sala 1026 . Maracanã - Rio de Janeiro - RJ Tels: 21 2334-0060. Manifesto da Frente Nacional em Defesa das Instituições Públicas de Ensino Superior. Sexta, 20 outubro 2017 21:01. Disponível em: <https://www.asduerj.org.br/index.php/component/content/article/80-historia-da-associacao/333manifesto-da-frente-nacional-em-defesa-das-instituicoes-publicas-de-ensino-superior>.

“Porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro.” (LARROSA, 2011, p. 6)

Participo semanalmente de um grupo de pesquisa de orientação coletiva<sup>6</sup>, que é composto pela professora que orienta minha pesquisa, outros alunos, colegas de mestrado, estudantes de graduação/bolsistas de iniciação científica e ouvintes. Durante a escrita do texto me referirei ao grupo de pesquisa utilizando a expressão “Coletivo”. Nos encontramos para conversar e problematizar os textos produzidos individual e coletivamente. Com isso, produzi uma primeira escrita de um texto relatando a história de vida do meu filho Victor e a minha. Ao fazer o exercício da escrita surgiram lembranças em meio a lágrimas. Fiz um esforço para colocar no papel os acontecimentos, o registro das nossas histórias. Comecei também a escrita de um *Diário de campo*<sup>7</sup>, que nesta pesquisa se apresenta como um dispositivo, que é dessa forma, sempre uma série de práticas e de funcionamentos que produzem efeitos. (KASTRUP; BARROS, 2009) Este dispositivo será importante para expressão do que passa entre nós. Decido dar um nome a ele: *Diário entre mãe e filho*, que se apresenta também na pesquisa como um grande companheiro. Tive resistência, mas fui escrevendo... Escrevendo... Posso dizer que tive certo temor quando comecei a escrever sobre o cotidiano da pesquisa.

---

6 Grupo de pesquisa de orientação coletiva refere-se ao 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 problematizamos 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. Por outro lado, e coerente com essa problematização da norma, colocamos 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. 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/>). O Coletivo é aberto e se reúne as segundas-feiras de 14 a 17 na FFP-UERJ. Os projetos de pesquisa contam com financiamento da FAPERJ (Jovem Cientista de Nosso Estado e Iniciação Científica) da UERJ (PROCIENCIA) e do CNPQ (Iniciação científica).

7 Diário de campo que Lourau denomina de *hors-texte*, o acaso dos encontros, os acontecimentos ocorridos durante a pesquisa. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2012, p. 131-132)

O diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o “como fazer” das normas, mas o “como foi feito” da prática). Tal conhecimento possibilita compreender melhor as condições de produção da vida intelectual e evita a construção daquilo que chamarei “lado mágico” ou “ilusório” da pesquisa (fantasias, em torno da CIENTIFICIDADE, geradas pela “asséptica” leitura dos resultados finais”). (LOURAU, 1993, p. 77)

Neste sentido me interessa entender como dispositivo o que Deleuze apresenta:

Uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras. (DELEUZE, 1990, p. 155)

Assim me proponho também a pensar que o dispositivo não possui modo e nem contorno definitivo. É composto por diversas linhas que se cruzam, entrecruzam, tencionam e se atravessam. Implica *linhas de força*, operando idas e vindas, entre o ver e o dizer e, não cessam de penetrar coisas e palavras. São, antes de tudo, relacionadas entre si e ao tentar desemaranhar estas linhas, opto por percorrer terras desconhecidas. (DELEUZE, 1990, p. 156) Ao longo da escrita do texto trarei outros dispositivos. Cada um deles tem na sua força, um modo de ver sem ser visto, pois às vezes não os percebemos, mas eles estão ali, potentes, produzindo subjetividades e outorgando efeitos e sentidos. Segundo Kastrup e Barros (2009), “trabalhar com dispositivos implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-los a funcionar”. (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 79)

Escrevi um primeiro texto e enviei às pessoas que fazem parte do Coletivo. O modo pelo qual a orientação coletiva funciona se dá, a partir da produção escrita do texto pelo pesquisador e o envio posterior para as pessoas que compõem O Coletivo. A partir daí cada um faz a leitura do texto, acrescentando comentários, reenviando para o pesquisador. Depois disso, nos reunimos para uma orientação do texto, onde todos participam através da exposição dos comentários, problematizações e mediante a um amplo debate sobre o texto em questão. Estes são alguns dos movimentos da orientação coletiva. As contribuições do Coletivo sobre o meu texto levaram-me ao encontro de pistas, conduzindo-me a pensar outros caminhos na pesquisa. Comecei a problematizar a minha fala e o que eu

escrevi no texto inicial considerado *objeto de estudo* e minha fala sobre ele. Não foi fácil, mas optei pela *travessia*<sup>8</sup>.

Eis meu primeiro texto em itálica e entre parênteses, os comentários do Coletivo de pesquisa:

Tudo começou com o seu nascimento. Era o desejo de ser mãe, mesmo cedo aos 19 anos. Eu era muito nova, mas já me achava pronta para ser mãe. Victor nasceu antes do tempo, no oitavo mês de gestação. Queria estar perto de mim logo e teve pressa. Foi difícil pensar que eu poderia ter perdido ele ali, logo que nasceu. Passamos juntos, por este primeiro desafio. Nos primeiros meses a minha falta de experiência, me impediu, acredito, de perceber que ele tinha problemas no desenvolvimento psicomotor: Minha avó, bisavó de Victor, vivia me dizendo que ele era muito “molinho”. Eu estava feliz em ser mãe e não percebia que algo estava acontecendo com ele. Todas as coisas foram atrasando: firmar o pescoço, sentar e engatinhar.

(o grupo pergunta: Veja como esse discurso médico aparece mais forte que a sua fala... pense sobre isso... o que faz com que assumamos “naturalmente” esse discurso?).

Um dia fui pegá-lo ao berço e ele estava paralisado. Foi um choque. Fomos para a emergência e um médico desconhecido que o atendeu me disse friamente: \_ Mãe o seu filho tem um “quadro neurológico”. Fiquei sem chão e desmaiei. Acordei deitada em uma cama do mesmo hospital em que Victor estava e dali comecei a viver uma nova realidade. No outro dia, depois de uma noite mal dormida, eu não era mais a mesma mãe. Eu estava pisando em nuvens, desnorreada e sem acreditar. Fiquei horas olhando pra Victor e naquele dia, passei o tempo todo chorando e não havia ninguém que pudesse me consolar. Não me esqueço nunca daquele dia. A partir daí comecei uma peregrinação. Estávamos no ano de 1996 e naquela época as pessoas que souberam da notícia começaram a me dizer: \_ Seu filho é mongolóide, retardado, tem problema... (Primeiro texto enviado para orientação coletiva - Abril de 2016).

No primeiro dia em que o meu texto foi discutido pelo Coletivo, várias questões me afetaram, provocando em mim muitas sensações. Cheguei radiante para a orientação coletiva. Eu estava lá no Grupo, mas era tudo uma grande novidade! Estávamos sentadas e a orientação coletiva começou. Ouí o que cada uma tinha a me dizer. As palavras me provocaram e tiraram o chão. Eu tentava manter a aparência de que estava tudo bem, mas não estava. Cada fala, cada comentário, pareciam flechas que vinham ao meu encontro e penetravam a minha carne. Naquele momento eu comecei a falar sem parar. Cada comentário lançado era rebatido por mim ou com uma justificativa ou uma explicação. De alguma forma eu tentava falar mais que todo mundo ali. Aquilo tudo que eu ouvia ia me afetando,

---

8 A palavra travessia aqui diz respeito ao que Skliar (2014) define como sendo “a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo”, trazendo-a como uma proposta onde “o educador deveria viajar, deixar passar o que já sabe, atravessar o que não sabe”. (SKLIAR, 2014, p. 21)

me provocando. Tive vontade de chorar naquele momento, mas não chorei. Tive vontade de falar que eu estava mexida com a fala do grupo, mas eu me calei. Queria fugir, sair correndo dali. Hoje ao escrever sobre o que aconteceu neste dia, fico pensando o porquê da fala do grupo ter me afetado tanto? Eu era uma aluna de mestrado que havia chegado à Universidade com muitas histórias. Carregava uma mala muito pesada, cheia de tudo que eu vivi, mas que não tinha, ainda, parado para contar sobre a minha vida daquela forma. Eu me abri com o Grupo. Era a experiência da escrita coletiva.



Fonte: Página do Facebook do Coletivo Diferenças e Alteridade em Educação, 2018. Efeitos da autora.

A orientação coletiva durou mais de duas horas. Eu estava destroçada por dentro e exausta. Tinha vontade de correr para casa e abraçar o Victor. O encontro com o Coletivo terminou e eu fui para casa. Terminou mesmo? Acho que não! Saímos pelo corredor conversando, eu e o Grupo. Fui embora pensando sobre tudo que aconteceu. Durante o percurso do ônibus iniciei conversa com uma colega do mestrado que estava no momento da discussão do meu texto. Ela me chamou atenção para o termo *especial* que costumo usar para me referir ao meu filho Victor que foi diagnosticado com deficiência intelectual. *Especial* é como também o discurso jurídico<sup>9</sup> chama as pessoas diagnosticadas com alguma deficiência.

---

9 Skliar (2015) enfatiza a existência de um sistema jurídico adaptado, criterioso, justo, apropriado à situação mundial, regional e local das pessoas com deficiência, mas levanta uma questão sobre em que medida as linguagens jurídicas atendem ou refletem, a partir de sua própria linguagem e

A colega me perguntou por que me referia a ele dessa forma? Nunca parei para pensar nisso. Sentia-me atravessada por esta pergunta. Segurei o choro. Ela desceu do ônibus e eu continuei o percurso até chegar a minha casa. Segui a viagem olhando pela janela e comecei a chorar. Pensava em tanta coisa. Pensei até em não voltar mais para a Universidade. Queria fugir daquilo tudo. Eu queria fugir de mim mesma, de tudo que eu precisava parar para pensar, para perceber e assim me deixar afetar sobre as experiências entre Victor e eu. O Coletivo me falou sobre isso. Minha pesquisa não se tratava em contar da história de uma mãe e um filho. Seria um grande desafio, alertou o Grupo, trazer à tona, sentir na pele e escrever o entre na história de Victor e *eu*<sup>10</sup>. Fiquei pensando se *eu* conseguiria fazer isso. Se na correria da vida *eu* seria capaz de parar e pensar sobre os efeitos produzidos nesta relação. Se *eu*... “Aqui cada eu já era multidão, multiplicidade interna e externamente exposta a uma complexa heterogênesse” [...]. (ORLANDI, 2000, p. 2) Abri o portão de casa e quando entrei na sala Victor estava no sofá. Sentei do lado dele. Não consegui abraçá-lo.

Eu só chorava. Minha mãe estava na minha casa porque fica com meus filhos para que eu possa trabalhar e estudar. Ela sempre esteve ao meu lado em toda minha vida. Abriu mão de viver muitas coisas para ajudar a mim e a minha irmã. Minha mãe pegou um copo com água e me deu. Perguntou o que tinha acontecido e eu falei que iria contar a história de Victor na Universidade. Ela disparou: “Você vai fazer isso? Respondi que sim!” Senti a fala dela um tanto temerosa. Acredito que ela percebeu o quanto eu estava abalada. Conte o que tinha acontecido na orientação coletiva, tudo o que o Coletivo me disse. Foi um primeiro desabafo, mas ainda estava muito angustiada. Mais uma vez engoli o choro. Limpei o rosto e fui fazer um café.

---

estrutura, isto é, da própria fisionomia, sua proclamação permanente sobre esta questão em particular. (SKLIAR, 2015, p. 16)

10. A palavra eu aqui e em outros momentos do texto aparece como elemento disparador que me leva a um questionamento: “O que eu estou ajudando a fazer de mim mesmo?”. (ORLANDI, 2000, p. 2)



Acordei cedo no outro dia e não conseguia parar de pensar no que aconteceu. A fala do Coletivo, as vozes, aquelas vozes, não saíam da minha cabeça. Foi uma experiência de certa forma dolorosa que “deixou um vestígio em mim, uma marca, um rastro, uma ferida”. (LARROSA, 2011, p. 8) Digo dolorosa porque durante a orientação coletiva o Coletivo me chamou atenção para o fato de que escrevi um primeiro texto reduzindo Victor a um diagnóstico. Naquele momento, afetada pela experiência de estar discutindo meu texto com o Coletivo, alguma coisa aconteceu comigo.

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2016, p. 5-6)

Comecei a me dar conta de que assumi naturalmente os discursos médico e jurídico sem problematizá-los. Naturalizei os discursos e eles eram marcas muito presentes na minha vida. Por conta disso, enxergava Victor a partir do laudo médico que foi atribuído a ele e dava muita ênfase a isso. Pesquisava muito sobre a doença que estava descrita, também estudava sobre as leis que garantiam seus direitos. O meu olhar focava muito a doença, as leis e não enxergava muito a pessoa, os sentimentos, o seu cotidiano. Nunca pensei sobre o fato de o laudo médico ter sido construído em um curto espaço de tempo entre médico e criança. Um corpo a ser controlado. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015) Quem era o Victor para além do que estava descrito no laudo médico? Quem era o Victor? Parei para



pensar sobre tudo isso e comecei a me dar conta de que eu realmente o reduzia a um diagnóstico. Me senti de certo modo preconceituosa. Além disso, percebi que fui me apropriando de expressões que culturalmente usamos e que foram incorporadas a minha fala: *especial*<sup>11</sup>, por exemplo.

Referia-me muito a Victor utilizando a palavra “especial” e não me preocupava em falar sobre quem era ele. Parecia que eu estava mais preocupada em descrevê-lo, do que em conhecê-lo. As palavras criaram uma realidade que eu mesma não tinha me dado conta racionalmente. Era isso que fazia, pensava e que estava presente no meu texto. Tudo isso causava incômodo. Não era somente o fato da fala do Coletivo ter mexido tanto comigo. Não me sentia ofendida e nem magoada. Não era isso. Alguma coisa estava acontecendo dentro de mim. A fala do Coletivo realmente me provocou, afetou, fazendo-me pensar sobre coisas das quais não havia pensado antes. Não foi a fala em si, mas sim o efeito da fala que produziu uma experiência que tirou de certa forma meu chão. Foi como padecer por alguns instantes. Aquele encontro com o Grupo me proporcionou sair de mim para outra coisa. Era um dos movimentos da pesquisa e eu como “sujeito da experiência” me deixei afetar, padecer... (LARROSA, 2011, p. 8) Eu estava envolvida com este movimento e então precisei de uns dias para retomar a pesquisa.

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto — e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras — quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. (LISPECTOR, 1992, p. 6)

A vida inventa!  
A gente principia as coisas,  
no não saber por que,  
e desde aí perde o poder de continuação  
porque a vida é mutirão de todos,  
por todos remexida e temperada.  
Fragmentos do livro "Grande sertão Veredas" de  
Guimarães Rosa

E agora o que fazer? “Assim como acontece com outros verbos, o fazer está sempre em desdobramentos, em dobras e redobras e mesmo em sobre dobras.”

---

11 O termo especial aparece em alguns documentos, servindo para nomear as pessoas que apresentam “necessidades educacionais especiais” e é utilizado pelo discurso jurídico. (BRASIL, 2008; 2009)

(ORLANDI, 2000, p. 2) Foi no primeiro texto da orientação coletiva que comecei a esvaziar aquela mala que eu trazia. Escrevi e mostrei às colegas o que eu tinha de muito particular. Escrevi o texto, com muita entrega e nele fui falando sobre a vida que construí. Ao fazer isso fiz uma escolha crucial no que diz respeito ao campo metodológico desta pesquisa, pois assumi uma *política da narratividade* para a escrita, como “uma posição que tomamos quando em relação ao mundo e a si mesmo e definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece”. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151)

A pesquisa traria a história de vida de Victor e a minha, meio que vivida na correria, sacrifícios, dor, lutas, escolhas, pessoas e histórias. No entanto, na primeira escrita do meu texto eu não tinha ainda, me dado conta de que não era apenas contar uma história, narrando fatos através da atualização de memórias. Seria narrar o que se viveu não só utilizando a memória, mas também o corpo todo, que responde a grande potência de existir e reexistir. A força da narrativa. (BENJAMIN, 1985) A vida que é inscrita ao ser vivida. Ela é dentro e fora. A história de vida narrada não apenas “como um problema teórico, mas um problema político”. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151) Ainda segundo estes autores, “narramos casos. Mas qual é o sentido de um caso individual?”. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 158) Parar para pensar sobre a vida? O Coletivo me alertou sobre isso, pois não teria como contar esta história desarticulada das políticas que sempre estiveram em jogo na produção de vida entre Victor e eu, mãe e filho. Precisaria me implicar politicamente.<sup>12</sup>

Era preciso assumir uma tomada de posição, que começaria a me implicar politicamente com o objeto de pesquisa. Até aquele dia, eu não tinha parado mesmo e feito isso. O *eu* virou “um espaço-tempo de guerra”, cujos “verbos que compunham a vida”, esse “mim mesmo”, estavam de certa forma “endurecidos”. (ORLANDI, 2000, p. 18) Era como se eu percorresse 20 anos em 15 páginas. Escrevi sobre a história de nossas vidas, sem politizá-la. Tentei colocar para fora o que estava de algum modo preso. Nunca tinha feito isso desta forma. Algumas questões foram surgindo: Como seria relembrar a história de Victor e politizar essa história ao narrá-la dentro da história da escolarização das (chamadas) pessoas com deficiência?

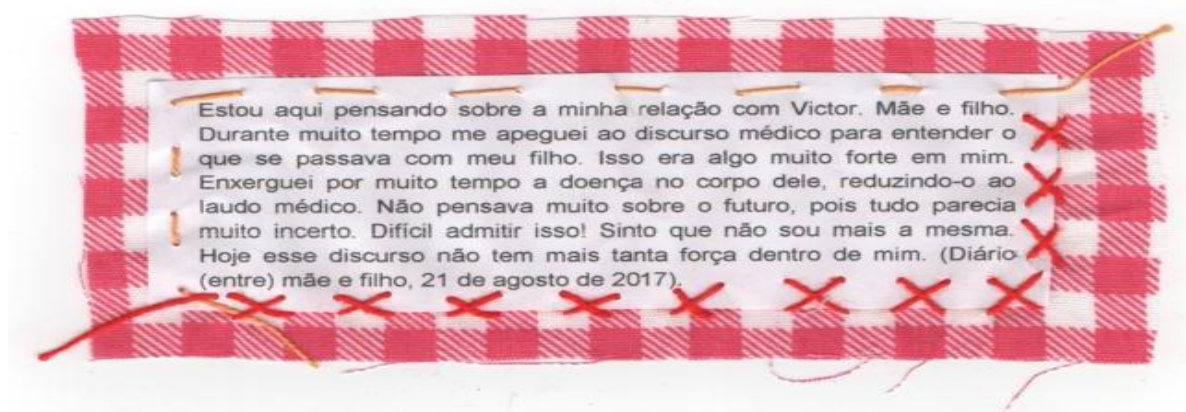
---

12“O conceito de política no sentido ampliado, que não se restringe ao domínio específico das práticas do Estado”. (PASSOS; BARROS, 2010 p. 151) Ainda segundo Foucault (1977), a política se faz também em arranjos locais, por microrrelações, indicando esta dimensão micropolítica das relações de poder. (Apud PASSOS; BARROS, 2010 p. 151)

Quais os caminhos percorridos por Victor em sua escolarização me conduziram a buscar formação no campo de estudos da educação especial e das políticas de inclusão? Como se vincula essa teia complexa com a militância?

Achei então que precisava pensar sobre o problema de pesquisa. Minha orientadora conversou comigo e disse que eu precisava encontrar o *entre*<sup>13</sup> na história de vida de Victor e eu. Os efeitos, as Potências<sup>14</sup> e aquilo que tira o chão. Forçar o olho a olhar e o pensamento a pensar outras coisas. “Dar a ver mais do que acreditamos ver” (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 10), sobre aquilo que fomos experimentando na produção de vida. Precisava atentar para algumas coisas que me passavam. “Isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”. (LARROSA, 2011, p. 5) e neste movimento de alteridade “a experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível”. (LARROSA, 2011, p. 6) Fiquei muito pensativa e comecei a delimitar mais o objeto de pesquisa. Estava disponível, sensível e atenta a tudo que estava acontecendo nesta fase inicial. Comecei então a pensar sobre tudo isso e então fiz uma escolha crucial: a pesquisa não se tratava de contar a história de vida de um filho e uma mãe, mas sim de problematizar a escolarização das (chamadas) pessoas com deficiência a partir da relação entre mãe e filho. Era o *entre* da relação, os efeitos, o “meio que não era uma média, mas sim o lugar onde as coisas adquirem velocidade”. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 36), que serviria como pano de fundo para se pensar sobre algumas questões referentes à educação especial. Como fazer? Foi isso que mais mexeu comigo durante o encontro com o Coletivo. Não foi a forma de dizer, não foi à fala de cada uma. Foi no Coletivo que eu percebi que precisava pensar sobre as experiências que foram atravessando a história de mãe e filho e politizar tudo isso.

A minha escrita começava a se deslocar para outro lugar, e o discurso médico não ocupava mais o mesmo lugar que antes.



Aqui não estou me referindo à fala dos médicos em geral. Trago o discurso médico<sup>15</sup> como um dispositivo de controle, que ao reduzir uma pessoa a uma essência (doença) específica, busca focar naquilo que ela não consegue fazer, na falta. (CANGUILHEM, 1982 apud MOYSÉS, 2001, p. 42) Este discurso, baseado no dispositivo da normalidade,<sup>16</sup> “circunscreve os sujeitos a partir de um conjunto de atributos, inventados pelo discurso da modernidade”. (LUNARDI, 2002, p. 1) Seria um modo de olhar que o reduz a uma patologia. (FOUCAULT, 2010b, p. 212) Para explicar as condições humanas, está ao longo dos anos atribuindo uma série de rótulos e classificações, através de um amplo processo de medicalização<sup>17</sup>.

### **Carimbador Maluco**

#### **Raul Seixas**

Pluct, Plact, Zummm  
 Não vai a lugar nenhum  
 Tem que ser selado, registrado, carimbado  
 Avaliado e rotulado se quiser voar!  
 Se quiser voar  
 Pra lua, a taxa é alta  
 Pro sol, identidade,  
 Mas já pro seu foguete viajar pelo universo  
 É preciso o meu carimbo dando, sim simsim

15 O discurso médico a partir do olhar clínico que torna a doença no corpo do doente legível plenamente, enunciável, que espreita, penetra mais e mais, sabendo reger, controlar e decidir. (Foucault, 1980 apud MOYSÉS, 2001, p. 140-158)

16 Segundo Lunardi (2002), “o dispositivo da normalidade pode aparecer sob a forma de correção, de reabilitação, de práticas pedagógicas terapêuticas que a partir de um saber médico-científico, surge nas instituições no final do século XIX, a fim de humanizar, civilizar e corrigir os indivíduos perigosos para a população e para sim mesmos.” (LUNARDI, 2002, p. 2)

17 Foucault (1980) aponta que a Medicalização é um processo pelo qual a Medicina vem, “desde seu início estendendo sua normatividade a todas as áreas da vida humana, colocando-se como capaz de resolver os problemas que afligem a sociedade e, ainda mais, apontando para um futuro em que esses problemas não mais existam, graças a sua atuação.” (apud MOYSÉS, 2001, p. 84)

Mas ora, vejam só, já estou gostando de vocês  
 Aventura como esta eu nunca experimentei  
 O que eu queria mesmo era ir com vocês  
 Mas já que eu não posso, boa viagem!  
 E até outra vez!  
 Agora o Plunct, Plact, Zummm  
 Pode partir sem problema algum  
 Boa viagem!

“O dispositivo da medicalização transforma problemas políticos, sociais e culturais em questões pessoais a serem tratadas ou medicadas”. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 2) Afirmções e diagnósticos se somam a uma rede de explicações patológicas, transformadas em discursos, que constituem dispositivos que determinam o lugar daqueles que não se enquadram na *norma*.<sup>18</sup> Pessoas que são classificadas, catalogadas, medidas, seguindo uma regra, por comparação. Esta regra as individualiza, buscando através de parâmetros, os desvios, nomeando-as como anormais. (LUNARDI, 2002, p. 3) O discurso médico que sabe e decide. A norma e a normalidade como dispositivos que operam, para classificar e medir. Foucault (2000 apud LUNARDI, 2002, p. 3), afirma a medicina como uma política do detalhe, que dá atenção ao corpo doente, estudando, analisando, controlando-o e, de diversas formas, tratando e recuperando.

A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores”. (FOUCAULT, 2010a, p. 212)

Interessa aqui, pensar esses discursos não como falas que reverberam repletas de significados, mas como “práticas que formam sistematicamente os objetos que falam”. (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, 2012, p. 60)

No discurso médico "eu encontrei um chão", uma ancoragem que parecia explicar a vida de Victor. O discurso operava em mim, sobre mim e agia sobre minhas ações e pensamentos. Isso de alguma forma me tranquilizava. Era um dispositivo que agia e operava pelo processo de medicalização. Pensei que poderia trilhar outros caminhos a partir das contribuições do Coletivo. Comecei a me deixar afetar sobre coisas que não havia pensado antes.

---

18 Lunardi (2002) cita Ewald (1993) que apresenta o conceito de norma como “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade sem verticalidade”. (LUNARDI, 2002, p. 3)

Existe, es claro, una práctica de medicalización directamente orientada hacia el cuerpo (del) deficiente, pero existe, sobre todo, una medicalización de la vida cotidiana, de la pedagogía, de la escolarización, de la sexualidad. En otras palabras: la medicalización debe ser entendida como una ideología dominante. (SKLIAR, 2000, p. 6)

Surge o desejo de problematizar o que foi vivido. “Pesquisa-desejo forjada no abismo do não saber, em busca de algo a inventar [...]”. (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 10) Percebo que as experiências de vida deixaram marcas no que eu sou, penso e sinto. Fui transitando pela existência.

Revisitei os acontecimentos e com isso experimentei outras experiências. Comecei a pensar sobre os comentários do Coletivo sobre o meu texto e me senti como “um escritor que passa a habitar um labirinto”. (CLARETTO; VEIGA, 2016, p. 32) Percebi que algumas concepções, preconceitos e ideias do “senso comum”<sup>19</sup> de certa forma encontravam-se enraizadas e presentes em mim. No entanto, algo aconteceu após a discussão coletiva do texto e com isso, refiz o percurso, tentando encontrar um ponto de partida, me propondo a caminhar para outras direções. Foram surgindo outras perguntas: Por que ao contar a história do Victor me apropriei do DISCURSO MÉDICO<sup>20</sup> de uma forma tão natural? Eu reduzi Victor a um diagnóstico? Após receber o diagnóstico inicial sobre Victor eu não me considerava a mesma mãe? Por que fiquei, naquele momento por horas olhando para Victor? O que o meu olhar procurava? Estas questões que me atravessam, apontam para o discurso médico como um dispositivo “muito sutil por técnicas minuciosas e íntimas”, (LUNARDI, 2002, p. 3), e este, assume uma posição estratégica, que vai se concretizando, evidenciando uma relação de poder e controle sobre os corpos. (AGAMBEN, 2005, p. 10)

Segundo Deleuze (1990), cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao trazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela. Sendo assim, acredito que ao naturalizar o discurso médico, a força deste dispositivo estava ali, latente, pois apesar de percebê-lo, e ter conhecimento sobre ele, eu não conseguia ter

---

19 Segundo Cotrim (2002), o “[...] vasto conjunto de concepções geralmente aceitas como verdadeiras em determinado meio social recebe o nome de senso comum.” (COTRIM, 2002, p. 46)

20 O discurso médico aqui aparece escrito em caixa alta, para tentar provocar nos leitores a sensação de domínio que ele exerce sobre os corpos; O saber que este discurso produz, segundo Foucault (2010b), foi historicamente produzindo discursos, resistências, formas de saber e poder. (apud CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 7)

consciência, até então, do quanto ele controlava o meu modo de agir e pensar: o quanto esse dispositivo tinha operado em mim a partir de um potente processo de subjetivação. (DELEUZE, 1990) De certo modo, nele, eu agia. Mas não estou dizendo *eu* na condição individual, mas atravessando por mim, na condição de sujeito político e coletivo, porque pensando ainda neste dispositivo, além de operar pela naturalização, o mesmo também, segundo Agamben (2005), tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. Com isso, ele se funde e dissemina cada vez mais no âmbito da vida. Busca, através de uma série de práticas e discursos, saberes aplicáveis e ações que são além de muitas outras coisas mecanismos de controle: produzem subjetividades.

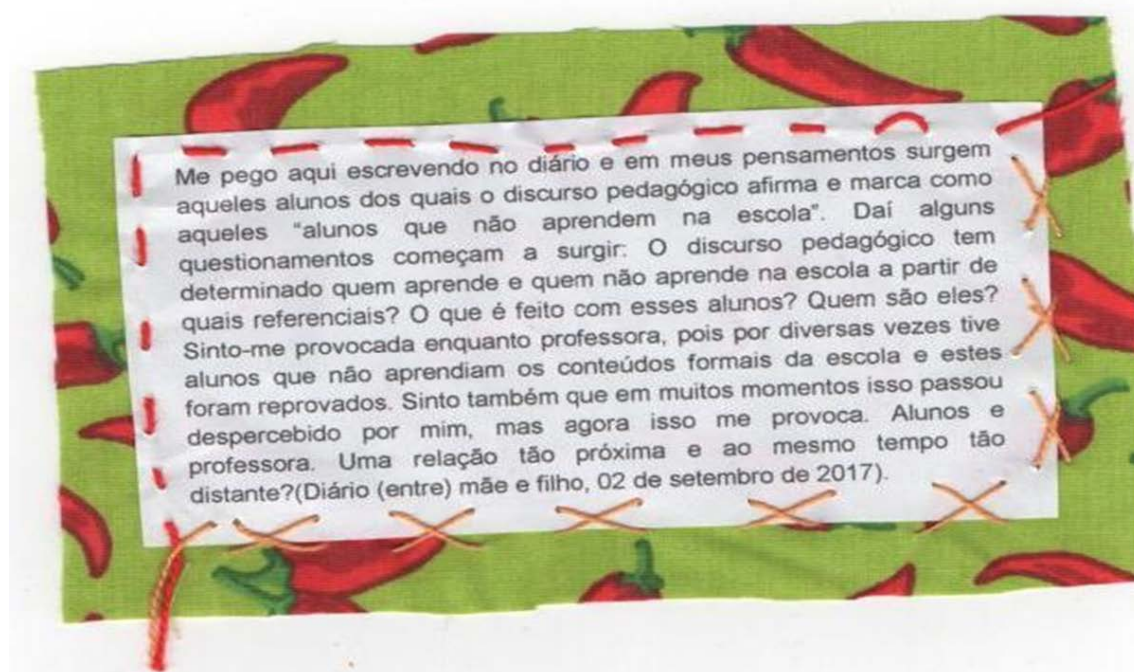
Sentia-me mexida com a fala do Coletivo. Por que isso estava acontecendo comigo? O que pode um Grupo?. (CLARETTO; VEIGA, 2016, p. 33) Outros sentidos foram produzidos naquele encontro e continuaram depois. Era algo “exterior a mim, estranho... Um passar daquilo que não sou eu” (LARROSA, 2011, p. 6), mas que me afetava como uma espada encravada no peito. Nunca senti isso antes. Era “algo outro, radicalmente outro.” (LARROSA, 2011) Foi disparado em mim.

Depois de um tempo comecei a perceber no cruzamento da história de vida do Victor e da minha, que existia mesmo um *entre* que era composto por muitas coisas, dentre elas, percepções, desejos, concepções, preconceitos enraizados, histórias, políticas... Eu encontrei um caminho para narrar esta história, retornando a ela, no *entre*, para dela sair. (PASSOS; BARROS, 2010, p. 159) Isso precisava ser problematizado. Para, além disso, comecei a pensar também na minha pesquisa. Contar a história de vida entre mãe e filho. Que importância teria? Deleuze e Guattari (1977) afirmam que “o caso individual (familiar, conjugal. Etc.) tende a ir ao encontro de outros casos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26 apud BARROS; PASSOS, 2010, p. 162) e por isso, penso que a importância de narrar esta história se deve ao fato de que, através deste movimento, os relatos poderão reverberar em outros casos, desestabilizando e gerando fragmentos intensivos, dando passagem às forças que o habitam.

Os movimentos da pesquisa se debruçariam apenas sobre o objeto de estudo? Pensei que não. Era muito, além disso. Contar a história entre mãe e filho para fazer reverberar aquilo que foi vivido. Para pensar sobre a produção de sentido que há nesta relação. Fazer minha voz e a de outras mães ecoarem e assim pensar

que nós e nossos filhos temos muito a conversar com a Universidade. Esta aproximação, talvez ainda um pouco marginal, pelas bordas, começa a acontecer.

Uma pesquisa para fazer sentir a relação *entre* mãe e filho, percebendo os efeitos produzidos na escolarização das (chamadas) pessoas com deficiência. Para fins desta pesquisa opto por me referir as pessoas com deficiência através da expressão: *Os (chamados) alunos com deficiência e/ou as (chamadas) pessoas com deficiência*. Digo “chamados/chamadas”, porque quem enfatiza que são pessoas com deficiência é o discurso médico, jurídico e outros discursos. Farei isso somente quando precisar trazer a discussão referente o discurso médico, às leis e às políticas de educação especial ou sempre que um momento bem específico necessitar. Em alguns momentos do texto também utilizarei a expressão “os (chamados) alunos com deficiências”. Penso através desta expressão, evidenciar uma marca presente no discurso pedagógico, que diz respeito aos “alunos que não aprendem na escola”, ou que tem um “tempo diferente de aprendizado”, ou ainda “dificuldades de aprendizagem”. O objetivo não é nomeá-las, pois penso junto com Lispector (1992), que não é possível reduzir uma pessoa “a uma palavra. Qual palavra a representa?”



Não pretendo enfatizar a deficiência como uma “marca, um estigma, um diferencialismo, cuja descrição resulta de um longo processo de construção e invenção deferencial”. (SKLIAR, 2015, p. 25). Pensar “a deficiência como diferença”,



como “algo que se produz entre nós”, “nem melhores, nem piores”, apenas “diferenças que nos convidam a dar boas-vindas, a ter hospitalidade e responsabilidade”. (SKLIAR, 2015, p. 25-26). Creio que em alguns momentos afirmar a diferença é sim importante, dependendo do contexto no qual eu me propor a penetrar. Não para diferir ou comparar-se. Às vezes é preciso invocar as *diferenças* para que direitos sejam garantidos. Fazer isso, não é se impor ao outro, agredir, mas talvez seja, em determinados momentos, uma maneira de tentar sobreviver, se fazer visível na sociedade. Invocar as diferenças não para marcar, apontar, rotular... Falar sobre elas porque às vezes é preciso dizer que as diferenças não encerram ou limitam as pessoas, mas elas podem ser necessárias, por exemplo, para seguir afirmando a luta e resistindo.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (SANTOS, 2003, p. 56)

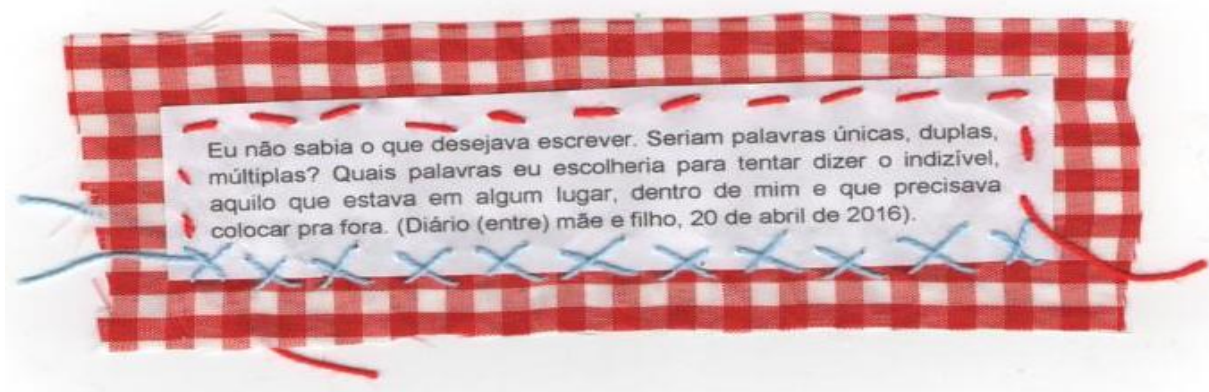
Através das discussões com o Coletivo, percebi que não só o discurso médico era uma marca forte no meu texto, mas também havia rastros do discurso jurídico do campo da Educação Especial. Qual era o objetivo disso, qual era o peso? Não se pode perder de vista que ambos têm o seu valor. “O discurso legal tem o seu valor, bem como os discursos clínico e pedagógico, mas como pesquisadoras que tem a inclusão como um desafio permanente, temos que continuar lançando questões a nós mesmas [...]”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 113) Por muito tempo o discurso médico serviu como base na minha vida. O diagnóstico inicial que os médicos deram ao Victor foi quando ele tinha dez meses. Acredito que me peguei ao laudo médico para seguir em frente depois disso. Eu achava que precisava estudar e levar aos médicos para ele se desenvolver. Vivi vinte e um anos me agarrando nisso. Não parava pra pensar que como toda criança ele se desenvolveria independentemente de qualquer diagnóstico. Eu queria descobrir o que Victor tinha. Queria saber o nome da doença. Existia uma “preocupação excessiva com o diagnóstico da deficiência”. (LUNARDI, 2002, p. 4) Levei-o em muitos médicos e buscava uma resposta. Não encontrei. Quais eram as minhas expectativas com relação ao desenvolvimento de Victor? Uma médica me disse que eu deveria estar preparada para o pior: Victor não iria, segundo ela, falar e andar. No entanto, ele falou com um

ano e meio. Andou com quase três anos. Foucault (2010b), fala sobre “o desenvolvimento de um poder sobre a vida, a partir do qual os saberes médicos passam a permear todas as esferas sociais e constituem-se como relações de poder”. (apud CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 7)

Ao trazer estas lembranças e deixando-me afetar pela experiência de viver por muitos anos presa a um laudo médico sobre meu filho, penso que busquei um chão, algo que pudesse explicar o que se passava com Victor. Eu me agarrei a isso por muito tempo. Como mãe eu não podia desistir do meu filho, mesmo diante da afirmativa do discurso médico de que ele teria dificuldades para se desenvolver. Precisava insistir e acreditar. Hoje problematizando tudo isso, penso que de algum modo eu imaginava muitas outras possibilidades para o Victor que não o reduziam apenas a um laudo médico. Este movimento de reflexão despertou em mim o desejo e a necessidade de dialogar com outro discurso, o das diferenças. “A proposta ética de deslocar o olhar sobre os sujeitos marcados como “diferentes”, para um olhar sobre nós, sobre aquilo que - acontece pedagogicamente- entre nós”, na relação, na vida. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 26)

O discurso sobre as diferenças me afetava, levando-me a estar disponível e sensível para pensar, de outra forma, sobre a história de Victor. Comecei a entrar neste diálogo pensando encontrar outras possibilidades de construção para o meu texto, como por exemplo, pensar no que Skliar (2010) chama de “estar juntos” na educação. (SKLIAR, 2010, p. 102) Segundo o autor é preciso pensar sobre a presença das (chamadas) pessoas com deficiência dentro das escolas e para, além disso, perguntar sobre sua existência, afeição e sobre as tensões que supõe a convivência, pois “no será que conviver consiste em interrogar aquello que nos passa com los demás, entre los demás?”(SKLIAR, 2010). Ao contar a história de vida entre mãe e filho precisaria pensar em muitas coisas e dentre elas, seria aquilo que se passa entre Victor e eu.

No caminhar da pesquisa, outras possibilidades foram tomando forma e assim fui me colocando cada vez mais disponível sensível à escuta e disposta a fazer uma travessia para outros percursos. Enfim meu texto precisava ser revisitado.



Volto ao meu texto. O primeiro texto que escrevi e apresentei na orientação coletiva. Precisei me perder um pouco para depois voltar a lê-lo e me encontrar em outro lugar. Fiz então uma escolha ética e política crucial “[...] de apreender os movimentos coletivos de apropriação e invenção da vida que favoreçam a produção de existências singulares.” (PAULON, 2005, p. 21) A releitura provocou em mim certa explosão e foi libertador ler novamente. Era o mesmo texto, mas eu não era mais a mesma. Em instante as palavras foram criando asas, bailavam no ar e ressoavam aos meus ouvidos. Foram me levando a outros caminhos, lugares que ainda não tinha visitado.

Retrato do artista quando coisa  
 A maior riqueza do homem  
 é sua incompletude.  
 Nesse ponto sou abastado.  
 Palavras que me aceitam  
 como sou  
 — eu não aceito.  
 Não aguento ser apenas  
 um sujeito que abre  
 portas, que puxa  
 válvulas, que olha o  
 relógio, que compra pão  
 às 6 da tarde, que vai  
 lá fora, que aponta lápis,  
 que vê a uva etc. etc.  
 Perdoai. Mas eu  
 preciso ser Outros.  
 Eu penso renovar o homem  
 usando borboletas.  
 (Manoel de Barros)

Leio em voz alta o meu texto e gravo o que estou lendo. Depois ouço uma, duas, três vezes... Percebo algumas coisas, como por exemplo, o uso de palavras macias, suaves aos meus ouvidos. Eram palavras vestidas por mim e que foram

empregadas de forma natural, pois eu me apropriei deste discurso para dar conta da “denominação do outro e da necessidade em delimitar e limitar a perturbação do outro”. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165) Digo que eram macias porque procurava usar, por exemplo, a palavra *especial* para falar sobre Victor. Era uma forma carinhosa e protetiva de falar sobre ele, pois eu evitava termos como mongoloide, retardado e até mesmo deficiente Estes termos eram utilizados pela sociedade em geral na época que Victor nasceu, no ano de 1996. No entanto depois de me deixar atravessar por novas experiências, me vejo, na orientação coletiva e no encontro com o Coletivo, com um discurso incorporado, ainda não problematizado, que reduzia o meu olhar a um olhar que marca e que “*é este que silencia o outro*”. (MOYSÉS, 2001, p. 172)

Eu atravesso as coisas  
 - e no meio da travessia não vejo!  
 - só estava era entretido na ideia dos lugares  
 De saída e de chegada.  
 Assaz o senhor sabe: a gente quer  
 Passar um rio a nado, e passa;  
 Mas vai dar na outra banda  
 É num ponto muito mais embaixo,  
 Bem diverso do que primeiro se pensou.  
 Viver não é muito perigoso? (p. 33).  
 Fragmentos do livro: O grande sertão veredas  
 Guimarães Rosa

Comecei a me mover mais no sentido de pensar sobre esse olhar que define “quem são e como são os outros”. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165) Era de certa forma uma necessidade de nomear o outro. Então veio a pergunta: Por que faço isso? Falo sobre o Victor apontando quem é ele ou como é ele? O que está por trás disso? Sinto-me implicada com estas questões e me abro a experimentar outros modos de dar a perceber este *outro*. Assim construo um novo olhar e me coloco disponível a experiência.

Algo me vem e proponho estar aberta a minha própria transformação. Neste movimento assumo-me como um sujeito aberto, sensível, vulnerável, e me deixo atravessar por estes acontecimentos.



Começo a reescrita do texto, procurando não apenas relatar uma história de vida, mas trazer o entre, nas experiências que foram produzidas na história vida de uma mãe-professora e seu filho Victor.

Penso agora encaminhar a pesquisa colocando-me implicada por aquilo que me proponho a pesquisar. Vou assumindo esta proposta à medida que opto por pensar o acontecimento como foco, no plano da experiência, que busca não explicá-los, mas que vai além das condições que o criaram, “produzindo a diferença, o inédito, um novo espaço-tempo”. (PAULON, 2005, p. 21) Trago o exercício de contar “isso que me passa, não que passe ante a mim, ou frente a mim, quer dizer, em mim”. (LARROSA, 2011, p. 6). Este é o lugar da experiência e este será um dos caminhos a seguir nesta pesquisa. Vamos então!

Mas como descrever essas questões sem inventar novamente o outro, sem mascará-lo, sem designá-lo, sem emudecê-lo, sem deixá-lo tenso com a fixação do diferente, sem constituí-lo num simples ventríloquo da nossa mesmidade, sem transformá-lo em uma espacialidade exterior da nossa (in) diferença?. (SKLIAR, 2002, p. 5)

Vamos tentar...



Victor Hugo Amarante de Macedo Custódio é um jovem de 21 anos, dito pelo discurso médico e jurídico, pessoa com deficiência intelectual. Por muito tempo eu me referia a ele utilizando o termo *especial* ou com deficiência intelectual, mas penso já não ser necessário “denominar o outro”. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165) Abandono a ideia da deficiência como uma marca, como um diferencialismo e proponho pensá-la enquanto diferença, o que caminha entre nós, o que se dá entre nós e produz alteridade. (SKLIAR, 2015) Sigo a pesquisa colocando-o como protagonista. Então apresento a vocês o meu filho Victor Hugo. Ele é chamado por todos pelo primeiro nome: Victor. Escolhi este nome porque admirava a obra de Victor Hugo, um artista francês, poeta e ativista pelos direitos humanos que viveu no século XIX. Achava que era um nome forte e decidi dá-lo ao meu filho.

A história do seu nascimento começa no dia 30 de novembro de 1996. Fui mãe aos 19 anos. Este foi o meu desejo. Victor teve pressa de chegar ao mundo e nasceu de uma gestação de oito meses. Aconteceram alguns problemas no parto e ele precisou ficar internado por um tempo. Foi difícil pensar que eu poderia ter perdido Victor ali, logo que nasceu. Passamos juntos por este primeiro desafio.

Logo ao nascer, os médicos diagnosticaram que Victor tinha um quadro de estrabismo e me disseram que ele deveria fazer acompanhamento médico. Afirmaram também que mais tarde ele teria que ser submetido a uma cirurgia. “O olhar médico espreita, penetra, perscruta, mais e mais, em busca das qualidades da doença”. (MOYSÉS, 2001, p. 145) Eu não sabia o que era isso e perguntei ao pediatra que o acompanhava se havia cura. Victor começou a usar óculos com quatro meses de idade.

Um dia minha avó me falou que achava que o Victor estava demorando a firmar o pescoço, a sentar e a engatinhar. Ela vivia me dizendo que ele era muito “molinho”. Eu estava feliz em ser mãe e seguia vivendo a maternidade de forma intensa. Não dei muita importância para o que minha avó me disse. Determinado dia, quando Victor tinha 10 meses, fui pegá-lo ao berço e ele não se mexia. Foi um choque. Fomos para a emergência e um médico desconhecido que o atendeu me disse de forma direta: \_ Mãe, o seu filho tem um “quadro neurológico”. Fiquei sem chão e desmaiei.

Acordei deitada em uma cama do mesmo hospital em que Victor estava internado e então comecei a pensar sobre o que estava acontecendo. Depois de uma noite mal dormida, eu não sabia o que fazer. Estava pisando em nuvens,

desnorteada e sem acreditar no que estava acontecendo. A notícia que veio ao meu encontro e me fez desmoronar. Silenciei-me, mas por dentro não aceitava isso. Encarava ali uma nova realidade e aceitei aquele diagnóstico sem questionar. Por que assumi esta postura? Fiquei horas olhando pra Victor. Era o olhar que silenciava o outro. (MOYSÉS, 2001) O olhar que procurava a doença no corpo dele e que naquele momento tomei como verdade, apropriando-me do diagnóstico, sem criticar o discurso médico direcionado ao meu filho Victor. Passei a noite chorando e não havia ninguém que pudesse me consolar. Eu não “era mais a mesma mãe.” Por que pensei desta forma? Eu não era a mesma mãe? Ao problematizar tudo que vivi naquela época, me desloco para outro lugar, para pensar sobre o que eu idealizei sobre ser mãe. Sentia-me diferente do que eu era pelo fato da maternidade ter tomado outro rumo? “O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema biológico individual”. (MOYSÉS, 2001, p. 176) Naquela época eu cheguei a pensar que Victor tinha alguma doença séria. Eu não tinha muita informação sobre o assunto.

O que eu idealizei sobre maternidade? Ao problematizar o meu discurso e ao tentar responder alguns questionamentos, trago a cena possíveis pistas. Digo possíveis porque depois da releitura do meu primeiro texto já “não sou a mesma que antes, já não posso olhar-me impávido no espelho”. (LARROSA, 2011, p. 10) Talvez minha reação fosse um misto de desespero, tristeza e preocupação com o futuro. O que iria acontecer? Não esqueço nunca daquele dia. Acredito que eu não era a mesma mãe porque aquela experiência havia me afetado, produzido algum efeito em mim e que já não permitia mais que eu continuasse a ser eu mesma. Este é o movimento da vida.

Minhas primeiras atitudes buscavam encontrar respostas para tentar entender tudo o que estava acontecendo com Victor. Batia-me o desespero. Procurei outros médicos na esperança de derrubar este diagnóstico inicial. Todos os outros que procurei o afirmavam. Estávamos no ano de 1996 e naquela época algumas pessoas que souberam da notícia sobre o meu filho Victor começaram a me dizer: \_ Seu filho é mongoloide, retardado, tem problema... Inicialmente eu mesma definia Victor a partir dos efeitos de cada palavra que escutava. (SKLIAR, 2014) Algumas pessoas olhavam para ele demonstrando pena, espanto ou repulsa. Eu também olhava para Victor e não aceitava o fato dele ter uma doença. Difícil hoje admitir

isso. Era assim mesmo: “O outro deficiente funciona como depositário de todos os males [...]”. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165)

Minha mãe e eu fomos pedir ajuda a um médico vizinho nosso, mas ele nos disse que achava melhor não intervir nesta situação por questões de ética e por sermos muito próximos. Ficamos chateadas. Ela entrou na luta comigo. Saiu pela rua pedindo ajuda. Chegou um dia em casa com um livro que achou no lixo deste médico que era nosso vizinho. O livro era intitulado: “Manual de Pediatria – Doenças da Infância”. A princípio achei uma loucura da minha mãe, mas depois vi que ela estava tão desesperada quanto eu. Comecei a desfolhar o livro. Nele havia fotos de crianças com alguma doença e a descrição com textos bem completos, com linguagem médica.

Deitei Victor na cama. Eu olhava as páginas do livro e olhava para Victor. Procurava naquelas doenças descritas no livro, alguma que apontasse o que Victor tinha, o que os médicos diagnosticaram. O meu olhar procurava a doença no corpo dele. “O olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide, portanto pode reger. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar; [...]”. (MOYSÉS, 2001, p. 176) Passei a noite quase em claro lendo o livro e procurando as palavras que eu não conhecia no dicionário. No outro dia acordei, deixei Victor com minha mãe e fui para a biblioteca da Universidade Federal Fluminense pesquisar sobre as doenças neurológicas da infância. Fui por iniciativa própria. Cheguei à biblioteca e peguei uns livros. Tirei algumas fotocópias e copiei informações a mão mesmo. Fui para casa estudar os textos. Depois disso comecei a busca por diversos médicos, clínicas e hospitais.

Algum tempo depois durante uma consulta, recebi um receituário médico com um encaminhamento para rastreamento genético, descrevendo os seguintes sintomas: “Olhos pequenos e separados, retração na mandíbula, implantação baixa das orelhas, etc.” A partir destas características os médicos elaboraram o primeiro laudo, apontando o caso do Victor como quadro de “Retardo Neuropsicomotor.” Eu não entendia muito bem do que se tratava.

Primeiro laudo e encaminhamento que diagnosticavam, segundo os médicos, que Victor tinha uma doença, datados em 1996.



MEC-UFF-HUAP  
NEONATOLOGIA/W. PSICUIATRIA INFANTIL

RECÉM NASCIDO DE ALTO RISCO

RESUMO DE ALTA

I - IDENTIFICACAO:

Nº PRONTUARIO: 525771 DATA NASC.: 30. 11. 96. SEXO: M.  
NOME MAE: Rosine Amarante de Azevedo  
NOME PAI: \_\_\_\_\_  
DATA DA ALTA: 16 / 12 / 96.

II - GESTACAO (idade gestacional / Intercorrência)

Fez pu-natal mais de 10 consultas, amniocentese percutânea (10 dias - parto- alta), neg. toxemia, Hipertensão, Diabetes, ITU na última semana de gestação. Capuzco 385.60. Mãe 0+

III - PARTO (Tipo / Intercorrência / Reanimação / Apgar)

Parto cesáreo. Balça nata 10 dias (Parto- alta). ITU na última semana gestação usou apalato líquido amniótico natural. Spojor 9/10. Fez pu-natal mais de 10 consultas.

IV - PERIODO NEONATAL (peso / estatura / perímetro cefálico ao nascer / intercorrência / último hematocrito / hemoglobina / medicamentos usados / ultrassonografia? - resultado)

Peso 3460 g. Est 51cm. RN A7 UDRU na  
Apresentou icterícia na primeira 48h. Bilirrubina colhida fase alta - hepatocultura negativa. Fez Pb acentuado. Apresentou H.C alterado.  
Fez 14 dias orofurina, Amelacina  
alta LM ao Nio

Fonte: Resumo de alta da Maternidade ( Neonatologia e Psiquiatria).

uff HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ANTONIO PEDRO  
RECEITUÁRIO

NOME \_\_\_\_\_  
ENDEREÇO \_\_\_\_\_  
SERVIÇO \_\_\_\_\_ PRONT. \_\_\_\_\_

À Oftalmologia  
Prezado Colega!  
Dejo a futeleza de  
me encaminhar um resumo  
do quadro clínico de Victor.  
Hijo A.M. Custódio, para fins  
de poder dar encaminhamento  
à pesquisa genética do  
proposito. Afideco!  
e Aconselhamento Genético.

9/6/98  
DATA MÉDICO

oftalmoplegia??  
citomegalovirus: IgG (+)  
IgM (-)

Fonte: Encaminhamento a Oftalmologia solicitado pelo Setor de Aconselhamento Genético.

Victor foi submetido inicialmente a muitos exames, mas ninguém descobria o que ele tinha. Eu fazia tudo que me ensinavam para ajudá-lo. Foi encaminhado ao Hospital Universitário Antônio Pedro e a Associação Fluminense de Reabilitação, ambos localizados no município de Niterói, que fica no estado do Rio de Janeiro. Fazia no hospital atendimento clínico e na instituição de reabilitação Estimulação Precoce, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia. Íamos quase todos os dias para os tratamentos. Parei de trabalhar, de me cuidar...

Eu já era formada professora nesta época. Conclui o curso Normal em 1994, antes do nascimento do Victor. Cheguei a trabalhar em duas escolas ao mesmo tempo, mas depois que ele nasceu parei de atuar. Esqueci um pouco de mim. Só vivia para o Victor. Nesse mesmo período muita coisa aconteceu. O pai de Victor foi

embora das nossas vidas quando ele tinha um ano e dez meses. Foi à opção que ele fez. Ficamos eu e Victor.

Continuei a luta. Eu não tinha emprego e precisava cuidar do meu filho. Fiz de tudo um pouco: Faxina na casa da vizinha; Vendi sanduíche natural na praia de Charitas, localizada no município de Niterói-Rio de Janeiro; Dei aula de reforço escolar em casa. Minha mãe esteve comigo e com ele neste momento.

Victor começou a falar aos poucos, a sentar, engatinhar... Tudo no tempo dele. Aos dois anos e dez meses ele andou. Felicidade! Essa foi apalavra. Lembrome do dia, não me esqueço. Foi assim: Voltamos da Fisioterapia e coloquei Victor sentado no chão da sala. Ele se levantou, agarrou na mesinha de centro e andou. Ele andou! Confesso que tive medo dele nunca andar. Alguns médicos cogitaram isso. Victor venceu esta etapa!

Puxando um fio... Agora eu fui "ser professora"!

"O correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.  
Fragmentos do livro "Grande sertão Veredas"  
de Guimarães Rosa.



Minha irmã conseguiu um emprego na escola que ela trabalhava, perto da nossa casa. Era a oportunidade que surgia para eu retornar ao mercado de trabalho como professora. Há algum tempo não exercia minha profissão. Fui trabalhar em uma escola e deixei Victor com minha mãe. Era no período da tarde... Difícil! Victor tinha tratamento a tarde, mas eu precisei fazer uma escolha naquele momento. Escolhi o emprego e parei o tratamento de reabilitação dele. Passei por um momento financeiro difícil e tive que vender alguns móveis, eletrodomésticos e roupas. Com o dinheiro das vendas fomos sobrevivendo por um tempo, mas chegou um momento que não tinha mais como nos manter. Conte a história de Victor e a minha na escola. As reações foram as mais diversas. Muita gente começou a me ajudar e a Victor. Trabalhei lá por um ano e ia me dedicando à profissão, a maternidade e aos tratamentos médicos que Victor fazia (consultas médicas com hora marcada onde eu solicitava a diretora da escola que eu pudesse faltar ao trabalho para levá-lo).

Depois de um tempo arranjei um emprego em outra escola maior. Desta vez Victor foi comigo. Ele começou a estudar lá. Foi a primeira vez que frequentou a escola. Tive receio em levá-lo por medo de não o aceitarem. Trabalhei por um tempo nessa escola e novas oportunidades foram surgindo. Eu dava aulas também em casa, trabalhando com reforço escolar. Isso complementava a minha renda.

Ao voltar no tempo, neste tempo de muitos lugares e andanças lembro-me do poema de Fernando Pessoa:

Há um tempo

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas ...  
Que já têm a forma do nosso corpo ...  
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos  
mesmos lugares ...

É o tempo da travessia ...  
E se não ousarmos fazê-la ...  
Teremos ficado ... para sempre ...  
À margem de nós mesmos...



## Costurando a pesquisa: Retalhos, leitura e escrita



Nesta colcha de retalhos que vou compondo no decorrer da minha vida como mãe – professora - costureira, a atualização das memórias sobre minha vida acadêmica e profissional que tem se desenhado em muitas superfícies ao longo da produção de vida entre Victor e eu, vão ganhando contornos. A memória como vida.

Durante essa pesquisa, a cartografia tem orientado o percurso e este não está sendo feito de modo prescritivo e nem com regras prontas. (PASSOS; BARROS, 2009) Cartografar este percurso não é fácil, mas possível “A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos pré-estabelecidos”. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17) A produção da pesquisa me motiva e me orienta a estar sensível e aberta ao que eu e Victor estamos vivendo.

Ao refletir sobre os movimentos da vida e sobre alguns caminhos que já trilhei, comecei então a pensar sobre a possibilidade de aproximar a escrita deste texto com o costurar, pensando-a como uma experiência que me movia. Fui me assumindo como uma pesquisadora-costureira, que busca entre linhas, pontos e costuras formas para compor um texto. A própria atitude cartográfica me deu a abertura para pensar e inventar outro conceito metodológico. Era um desejo inicial que foi se ampliando e tomando força, pensando em unir, juntar, compor com

retalhos, uma colcha, costurados com muitos fios, fios outros... Muitos pontos, pontos outros... Linhas que passam pelas experiências entre mãe e filho.

E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LARROSA, 2002, p. 21)

Fui pensando, a partir das leituras e experiências que me passam, outros modos de seguir pesquisando. Nos primeiros escritos que foram compondo este texto, segui escrevendo e chorando, lendo e experimentando, me deixando atravessar. Precisava colocar em análise as implicações. Precisava também desnaturalizar algumas coisas e pensar sobre verdades que apareciam como marcas no texto que estava compondo. Sentia uma vontade, um desejo de que a escrita me provocasse ainda mais, fazendo “uma passagem, deixando em mim um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida”. (LARROSA, 2011, p. 8) Ao optar por esta pesquisa, pensava que não queria ocupar o lugar da mãe sofredora e nem da mãe heroína. Pensava em fazer uma escrita generosa, onde os escritos da pesquisa pudessem de alguma forma se espalhar, criar asas e se mover por aí. Seria uma possibilidade de como mãe, compor um texto, utilizando implicações que supõe, dentre outras coisas, a análise das forças que atravessam a história do Victor e a minha, que constituem também o encontro com a pesquisa, seus efeitos. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2012, p. 131-132) Seria um movimento de constante interrogação - criação, pensando na emergência de outros modos de pensamento-ação-pesquisa. Como seria isso?

Corpo implicado com planos de visão que, ao ultrapassarem o conjunto sensório-motor-perceber, agir e sentir-, lançam bases para a criação de novas imagens de mundo-imagens-pensamento-, prenes de potência de outros modos de fazer ver, para além do empírico, para além do corpo orgânico, para além do tempo cronológico, que apenas assinala posições notáveis no curso dos acontecimentos. Posições capazes de fazer emergir potências de transmutação, de invenção. (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 9)

Era preciso encontrar um caminho? Seria isso? Pensei que não. Fui me deixando afetar pela escrita do texto e então outros caminhos que não havia experimentado foram emergindo. Eles poderiam ser inventados, criados, construídos e costurados. Isso aconteceria com a escrita, com as experiências e também entre

as lembranças e os esquecimentos, o esforço da recordação, pensando assim problematizar esta dimensão presente nesta relação materna.

Escrever nem uma coisa nem outra  
A fim de dizer todas  
Ou, pelo menos, nenhuma.  
Assim, ao poeta faz bem Desexplicar  
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.  
(Manoel de Barros)

A palavra costurar atravessava os meus pensamentos e com ela as leituras e escritas produzidas no caminho da pesquisa. Peguei meu diário. Parecia que desta vez ele queria falar comigo. Não sei... Comecei a escrever nele e as palavras foram rompendo em mim como melodias. Era uma escrita que mergulhava na criação/invenção. (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012) Segui pensando em me desviar de armadilhas que poderiam surgir no percurso, como por exemplo, descrições ou narrativas marcadas pela significação, a explicação e a interpretação. O diário neste momento permitiu como rizoma imprimir o que eu estava sentindo, aquilo que me afetava... Os atravessamentos. Comecei a intervir e pensar que “vida é rizoma, e pode ser percorrida em diversas direções, sendo reinventada em cada viagem e por cada um que a percorre”. (ROMAGNOLI, 2009, p. 172) Ele se constituía de fragmentos e, por isso, não era escrito em um tempo burocrático. Era acêntrico, com múltiplas entradas e não havia um único sentido para experimentá-lo. Seguiu uma força performática, “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”. (DELEUZE E GUATTARI, 2000, p. 21)

O desejo de pensar sobre a escrita e, estar aberta a discuti-la, me provocava e com isso surgiam novas questões: Como eu faria para contar uma história entre mãe e filho para compor uma pesquisa acadêmica? Eu iria me expor? Expor o Victor? Era um desejo e depois se tornou uma escolha. Precisaria não apenas contar, mas buscar através dessa história, problematizar e politizar o que vivemos. Era aquilo que estava no passado, mas que tomava forma, formas outras, sentidos outros ao ser atualizado no presente.

Dá-me a tua mão: Vou agora te contar como entrei no inexpressivo que sempre foi a minha busca cega e secreta. De como entrei naquilo que existe entre o número um e o número dois, de como vi a linha de mistério e fogo, e que é linha sub-reptícia. Entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir

- nos interstícios da matéria primordial está à linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio". (Clarice Lispector - Dá-me a Tua Mão)

Neste percurso da pesquisa e a partir destas experimentações, a costura começou a se aproximar ainda mais da pesquisa. Aprendi a costurar quando era menina. Minha mãe me ensinou. Além de professora ela também é costureira. A costura faz parte da minha vida até hoje. Arrisco-me em dizer que vivendo e experimentando sou muitas coisas, tantas coisas, outras coisas... Eu também sou costureira.

Meus escritos foram se apresentando e tomando forma de retalhos. Foi preciso estar munida de um "espanto de existir" para aventurar-se. (GERALDI, 2004, p. 602) Comecei a problematizar isso e então pensei que os acontecimentos descritos no texto poderiam ser unidos, costurados, juntados na composição do texto, assim como em uma colcha de retalhos. "Num exercício, uma experimentação. Uma escrita-experimentação". (CLARETTO; VEIGA, 2016, p. 32) Seria um desafio fazer isso. Que tipo de costura seria essa? Não considerei fácil.

Assim como os retalhos, os acontecimentos se apresentavam de diversas formas, tamanhos, tessituras. Era uma experiência que produzia muitos efeitos em mim. Larrosa (2002) enfatiza que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

A composição do texto demandaria também a disposição para buscar o *entre* nestes acontecimentos, aquilo que "me passa, me afeta" (LARROSA, 2011, p. 6), as experiências produzidas na vida de dois, pela vida dos dois: Mãe e filho. "A escrita do texto se daria por múltiplas entradas, em múltiplos afetos". (LARROSA, 2011, p. 31)

Costurar experiências? Costurar palavras? Optei por estes caminhos.



## Um texto colcha de retalhos



O próprio texto que sigo compondo vai se configurando como um modo outro de escrever, de fazer pesquisa. Um texto colcha-de-retalhos. Suas partes-retalhos-palavras seguem produzidas, costuradas e no meio do processo são sentidas, descartadas, sobrepostas e desencaixadas. Vai se constituindo aí a sua composição de forma prazerosa, catando os fragmentos que formam um conjunto interessante na pesquisa. Ao propor uma escrita da experiência, penso em lançar mão de materiais ligados a vida cotidiana, optando por uma produção ético-estético-política (RIBETTO, 2014), entre nós, Victor e eu. Pensar sobre as inquietações e discutir sobre como pesquisar em educação nos provocam a deslocar, produzir torções, dá a pensar.

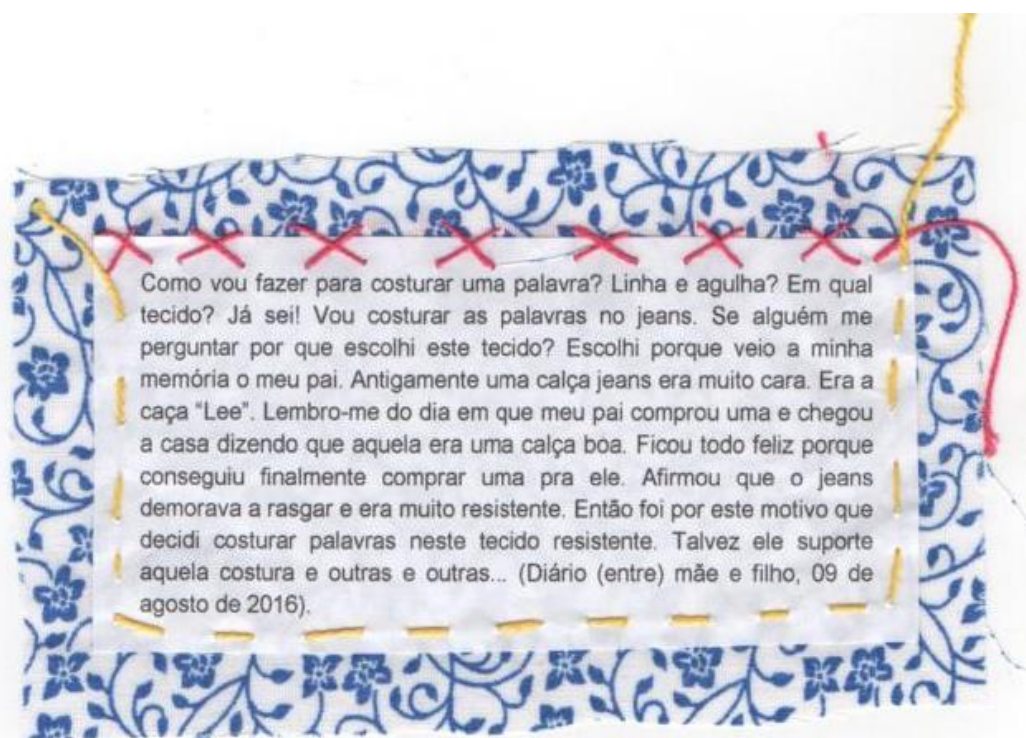
desafio de pesquisar afirmando o amargo sofrimento do pesquisar-viver, sem apresentar resultados, resolver, consertar, dar respostas, mas fundamentalmente tornar visíveis as forças que atravessam a investigação e a escrita enquanto encontro-experiência. (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 38)

### **O apanhador de desperdícios**

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.  
 Tenho em mim um atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos  
 como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato  
 de canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invencionática.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
**Manoel de Barros**

O conceito de *experiência* (LARROSA, 2011) segue ocupando seu lugar nesta pesquisa e me encaminhando para a composição de um verbete criado para definir um modo outro de experimentá-la.



### **Costurografar**

Costurar, unir, juntar, relacionar leitura, teoria, costura e escrita. Um modo de ir costurando palavras.



*Costurografar* foi tomando forma, corpo, movimento, expressão e dando origem a palavra *costurografia* que apresento como palavras costurografadas. O verbete ressoou aos meus ouvidos enquanto eu costurava um retalho na colcha que estou confeccionando.

A pesquisa se encaminhou então para um modo de experimentar a pesquisa na costurografia, um dispositivo que segue direções diferentes e forma processos sempre em desequilíbrio. (DELEUZE, 1990, p. 155) Uma pesquisa-escrita-costurografada no tecido, no papel e em outras superfícies. O texto costurografado para trazer outras composições e formas expressivas (poesia, música, diário), para produzir efeitos e sentidos. Foi o desejo, a escolha ética, estética e política, propondo que “um tipo de escrita viva também irá nos fazer disparar, por um caminho ou outro, com as espessuras e sutilezas da vida, encarando o quanto ela é estranha, misteriosa, complexa, enigmática e incontrolável”. (LINHARES, 2016, p. 8)

Dando continuidade a estes movimentos iniciais de composição de uma escrita, sigo com o desejo de escrever de dentro, sentindo, vivendo, experimentando, com as forças que elejo para costurar estas palavras no papel. Vou com agulha-linha-retalhos, fazendo os primeiros pontos da costura. Pontos iniciais de costura ligeiro. “Uma escrita como política. Uma política de escrita que se engendra no fazer (-se) pesquisa, no fazer (-se) escrita”. (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 34) Encontrar então um jeito de falar, pesquisar, escrever e experimentar. Arrombar as janelas e deixar passar o vento. Escolher os tecidos segundo as estações e as ocasiões. Assim a costurografia vai tomando corpo, forma, fio, linha,

agulha, pano e papel. Palavras, experiências, ética, estética e política, para fazer pesquisa usando vozes e entrelaçando corpos no turbilhão dos acontecimentos.

Costurografar para um fazer pesquisa na complexidade dos gestos, velocidades, lentidões, experimentações, dizeres e não-dizeres. “Consistência que se abre ao infinito, plano que expõe o escrever da pesquisa, na tentativa de deixar vaziar o vivido na escrita acadêmica”. (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 36) Ao fazer isso penso também em usar essas vozes, gestos, para trazer um dizer em travessia e uma escrita submetida às experiências costurografadas.

Pesquisar costurografando é, talvez, arriscar-se a esvaziar, a dizer o que foi e o que passou. Arriscar para buscar a palavra sentida, os rastros e os restos que se tenta recolher no caminho da pesquisa. Costurografar como um gesto ínfimo, tão mínimo. (SKLIAR, 2014) Os vestígios que se encontram na vida seguem presentes na costurografia. Há riscos! Sem riscos não há experiência. Estou falando de uma escrita viva, processual, que acompanha de perto o processo vivido *entre* gentes, coisas, no *entre* pesquisa. (SKLIAR, 2014)

A atitude cartográfica que se aproximada “rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (PASSOS; BARROS, 2010, p. 57), me encaminha a compor uma escrita costurografada. O desejo de pesquisa não é apenas buscar informações, mas estar aberto ao encontro, atenta ao processo como processualidade, escolhendo começar pelo meio, entre pulsações. (PASSOS; BARROS, 2010) Os movimentos da costurografia se constituem por pontos de leitura-costura-escrita que se sucedem sem se separar. A continuidade dos gestos no costurografar como um processo cartografado, em que “cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes”. PASSOS; BARROS, 2010, p. 59)

Há movimento! Há vida!

Ao pensar sobre minha caminhada, percebo que tenho feito percursos desenhados por muitas inquietações e questionamentos. Ser mãe – professora-costureira me impulsiona a seguir em frente junto com meu filho Victor. Busco formação acadêmica e também meios para colaborar com seu crescimento, para contribuir com o coletivo, desenhando os caminhos profissionais e de luta.

Durante este percurso algumas angústias foram superadas e outros questionamentos surgiam: O que eu poderia fazer inicialmente para colaborar com o



Victor? O que ele conseguiria aprender? Noto como ainda o discurso médico-pedagógico estava presente nas minhas perguntas. O que eu precisava estudar para conhecer mais sobre educação especial e inclusiva? Acredito que estas perguntas surgiam porque estava preocupada com a escolarização dele, no que diz respeito ao que ele poderia ou não aprender, ou seja, na verdade estava preocupada com a capacidade ou não do Victor aprender alguma coisa.



Alguns médicos me disseram quando Victor tinha uns três anos, que “talvez ele não aprendesse muita coisa e que eu deveria me preparar para o pior”. Acredito que esta preocupação se manteve enraizada em mim por algum tempo. Assumi como verdade e até bem pouco tempo atrás não havia problematizado isso. Então, busquei por respostas e naquela época imaginei que elas iriam apontar um caminho para seguir. Queria saber mais sobre o diagnóstico dado pelos médicos.

Sim, houve um tempo que me preocupava com o que Victor podia ou não aprender. Eu queria que ele lesse. Mostrava as letras, comprava livros e passava tarefas extras em casa. Penso que naquela época eu não aceitava o Victor ser chamado de “pessoa com deficiência intelectual”. Eu já estava no campo da luta, da militância pelos direitos das (chamadas) pessoas com deficiência, e dentro de mim me resistia a reduzir meu filho apenas aquele diagnóstico.

Continuando a fazer a travessia, coloco-me “sensível, vulnerável e ex/posta” (LARROSA, 2011, p. 7) e penso que estava enganada com relação a muitas coisas

que aconteceram na produção de vida entre Victor e eu. Depois que vivi outras experiências e durante a discussão do meu texto, pude entender que as perguntas nos movem, nos provocam, trazem implicações que dão corpo à pesquisa e para, além disso, produzem novos sentidos. “Daí que a experiência me forma e me transforma”. (LARROSA, 2011) Eu não queria mais perguntar para apenas encontrar respostas, tinha o desejo de continuar a perguntar, perguntar para talvez não encontrar respostas, mas para viver a experiência da travessia.

## 1 MEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO... CHEIO DE PERGUNTAS. CHEIO DE VIDA

### Telha de vidro

Quando a moça da cidade chegou  
veio morar na fazenda,  
na casa velha...  
Tão velha!  
Quem fez aquela casa foi o bisavô...  
Deram-lhe para dormir a camarinha,  
uma alcova sem luzes, tão escura!  
mergulhada na tristura  
de sua treva e de sua única portinha...

A moça não disse nada,  
mas mandou buscar na cidade  
uma telha de vidro...  
Queria que ficasse iluminada  
sua camarinha sem claridade...

Agora,  
o quarto onde ela mora  
é o quarto mais alegre da fazenda,  
tão claro que, ao meio dia, aparece uma  
renda de arabesco de sol nos ladrilhos  
vermelhos,  
que - coitados - tão velhos  
só hoje é que conhecem a luz do dia...  
A luz branca e fria  
também se mete às vezes pelo clarão  
da telha milagrosa...  
Ou alguma estrela audaciosa  
careteia  
no espelho onde a moça se penteia.

Que linda camarinha! Era tão feia!  
- Você me disse um dia  
que sua vida era toda escuridão  
cinzenta,  
fria,  
sem um luar, sem um clarão...  
Por que você não experimenta?  
A moça foi tão bem sucedida...  
Ponha uma telha de vidro em sua vida!

Rachel de Queiroz

Minha formação não se iniciou com o ingresso na graduação e nem com o término dela. Mesmo antes de escolher minha profissão, eu já admirava meus professores. Já me via professora antes mesmo da minha formação. “Então vejo este processo como um processo cheio de encontros e desencontros com pessoas

concretas, com textos, com palavras ditas, com silêncios, com ações, com instituições...” (SKLIAR, 2012, p. 312).

Lembro-me do Jardim de Infância, das mesas e cadeiras pequenas, enfileiradas, da hora do lanche, do parquinho e principalmente da professora de voz tão mansa que eu aprendi a admirar. Eu a imitava. Brincava de escolinha e minhas bonecas eram minhas alunas. Eu queria ser como ela.

Mais tarde, aos nove anos, tive uma professora que também marcou a minha vida. Foi por causa dela que decidi ser professora e, antes mesmo da minha formação eu já havia consolidado este desejo. Eu amava essa professora, porque ela era diferente das outras que eu conhecia. Ela era divertida e dinâmica. Contava histórias da vida dela, conversava com os alunos sobre coisas que não eram da rotina da escola. Queria saber da gente e sobre a gente. Ensinou-nos a brincar com o que se tinha, com jornal e corda. Com tinta feita de farinha de trigo e anilina. Era admirável. Cheguei a dizer a ela que seria professora, e anos mais tarde isso aconteceu.

Em 1994 me formei professora e trabalhamos juntas por três anos no Centro Educacional José do Patrocínio, localizado no município de São Gonçalo - Rio de Janeiro. Tinha orgulho de dizer que fui sua aluna. Aprendi muito com ela enquanto iniciava minha vida profissional.

Durante seis anos (1998 a 2000), ministrei aulas para alunos da Educação Infantil e Alfabetização em uma escola no bairro de Santa Luzia, no município de São Gonçalo. Como já falei anteriormente, foi esta a primeira escola que Victor estudou. Ele tinha dois anos e começou ali a viver sua vida/experiência de escolarização. Neste período comecei a estudar em casa para o vestibular e foi um grande desafio. Precisava estudar mais um pouco, principalmente sobre Educação Especial. Esse era já o meu foco quando pensei em estudar Pedagogia.

No ano 2000 prestei vestibular para Pedagogia para a Faculdade de Formação de Professores/UERJ e consegui passar. Durante o curso surgiram muitas inquietações e eu tinha dificuldades de relacionar o cotidiano da escola em que eu atuava com o que aprendia na Universidade. Foi um grande desafio superado através das experiências acadêmicas que me fizeram experimentar outras formas de ensinar e outras formas de aprender, reinventando o meu fazer pedagógico.



A passagem pela Universidade trouxe-me contribuições importantes para minha formação. Naquela época, entre os anos de 2000 e 2004, pouco se falava sobre Educação Especial, pois não existia nenhuma matéria específica na grade curricular do curso de Pedagogia que eu cursava. Algumas ideias sobre Educação Especial e Inclusiva começavam a ser desenhadas e eu já pesquisava sobre isso. No decorrer das aulas, às vezes surgiam alguns questionamentos e provocações a respeito desta questão. Poucas colegas se aventuravam a fazer perguntas, mas vários eram os relatos sobre as “supostas dificuldades” para dar aula aos (chamados) alunos com deficiências. Todas as dificuldades eram colocadas nos sujeitos [...] “uma ideia obsessiva sobre as diferenças acaba sendo diferencialismo e acaba marcando sujeitos concretos como se fossem equivocados, como se estivessem errados etc”. (SKLIAR, 2012, p. 317)

Sentia-me mexida com este assunto e sempre que podia levantava alguma questão. Quase terminando o curso, tivemos na disciplina de Tópicos Especiais a oportunidade de trazer algumas questões sobre Educação Especial e Inclusiva para nossa aula. Estive algumas vezes com colegas da Universidade na escola que funcionava dentro da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Gonçalo, que fica localizada ao lado da Faculdade de Formação de Professores - UERJ. Foi uma experiência importante e muitas implicações surgiram. Eu pensava, por exemplo, que aqueles alunos que estudavam ali poderiam estar em escolas *comuns*. Por que não estavam? Por que faziam atividades tão *infantilizadas* se tinham idade adulta? Fizemos algumas visitas a esta instituição, na qual tivemos a oportunidade de conviver um pouco com esses alunos. Enfim, algo já me movia, fazendo-me pensar em outras formas de escolarização diferentes daquelas que estava acompanhando ali, naquele momento.

Continuando a costurar os retalhos que vão compondo este texto-colcha-de-retalhos, sigo a escrita pensando que o encontro com os colegas da Universidade, com os professores e com alunos, naquela época, colaborou para que eu pudesse ampliar os meus passos. Acredito que eu não estava preocupada em dar passos largos, velozes... Eles foram meios para que eu pudesse prosseguir na minha formação e me conduziram a pensar de outro jeito.

### **Metamorfose ambulante**

Eu prefiro ser  
 Essa metamorfose ambulante  
 Eu prefiro ser  
 Essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Eu quero dizer  
 Agora o oposto do que eu disse antes  
 Eu prefiro ser  
 Essa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
 Sobre o que é o amor  
 Sobre o que eu nem sei quem sou  
 Se hoje eu sou estrela  
 Amanhã já se apagou  
 Se hoje eu te odeio  
 Amanhã lhe tenho amor  
 Lhe tenho amor  
 Lhe tenho horror  
 Lhe faço amor  
 Eu sou um ator  
 É chato chegar  
 A um objetivo num instante  
 Eu quero viver  
 Nessa metamorfose ambulante  
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.  
 Raul Seixas

Em 2006 comecei a pós-graduação em Educação Básica – Modalidade Gestão Escolar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP. Foi um grande desafio, pois este curso reunia alunos de diferentes graduações. O aprendizado foi muito significativo, e a troca de experiências levantaram vários questionamentos e inquietações. Os debates que aconteciam durante as aulas me aproximavam cada vez mais da escola pública. Eu queria estar lá, dentro dela. Não queria mais ser apenas ouvinte e expectadora das experiências dos meus colegas e professores que trabalhavam nela. O desejo de conhecer mais de perto a escola pública me motivou a fazer concurso público. Queria muito conhecer este universo que eu não tinha ainda experimentado. Então aconteceu. Passei em um concurso da Prefeitura de Maricá para Docente II (Anos Iniciais), em 2006. Deixei a escola particular e mergulhei de cabeça na escola pública. “O que seria a escola? Prefiro não dizer o que a escola é, mas tentar ver o que acontece no seu interior”. (SKLIAR, 2012, p. 316)

No ano de 2006 ainda, comecei a pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro. Acreditava que seria interessante

fazer este curso para me aprofundar sobre o processo de desenvolvimento e construção de conhecimento. Também poderia colaborar com o Victor através da aproximação do que eu aprendia na Universidade, e a sua produção de vida.

Na busca por novas oportunidades em 2009 passei novamente em outro concurso público para Docente II (Anos Iniciais), desta vez para o Município de São Gonçalo, localizado no Rio de Janeiro. Fui trabalhar em uma escola que ficava no bairro conhecido como Arrastão. Foi mais uma experiência importante, pois atuei com turmas de alfabetização e EJA durante quatro anos.

Minha vida acadêmica e profissional foi se expandindo e as inquietações aumentando. Encontrei algumas dificuldades para trabalhar naquela época. Faltavam recursos, as turmas estavam cheias, poucos eram os incentivos para realizar um bom trabalho com os alunos. Eram dificuldades que fui superando junto a outras colegas de trabalho. Fomos à luta. Não era uma luta minha ou delas. Era a luta por um tipo de Educação que proporcione aprendizagens e ampliem sentidos, que valorize a cultura, que se aproxime do cotidiano dos alunos e da comunidade escolar.

Passei a viver a realidade de dois municípios (Maricá e São Gonçalo). Nesta época a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) começava a ser implantada como política pública que chegava às escolas. A Inclusão Escolar tomava corpo e segundo este documento ela diz respeito ao acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>21</sup>, prevendo o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. O termo “necessidades educacionais especiais<sup>22</sup>”, consta neste documento. Eram os primeiros passos efetivos para que estas pessoas estivessem na escola comum e com isso, começaram a surgir diferentes mudanças nas diretrizes políticas federais referentes às propostas de sua escolarização. (PLETSCH, 2014, p. 9)

Outras questões além da matrícula começavam a ser levantadas. Acesso, permanência, currículo adaptado, práticas pedagógicas... Eram coisas novas que chegavam às escolas e traziam certo temor para alguns professores, pais e alunos.

---

21 O público alvo da Educação Especial é designado desta maneira na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008)

22 O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir da Declaração de Salamanca (1994), ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social.

Com isso, fui fazendo o percurso da minha vida profissional e algumas inquietações me levaram a pensar sobre o quanto as políticas públicas de inclusão escolar eram implementadas de formas diferentes nos dois municípios em que eu atuava. Penso que para além destas questões apontadas, faltava naquela época trazer a discussão sobre a convivência e não somente a presença dos alunos com deficiência nas escolas. Sobre esta questão, Skliar (2009) afirma que “la convivencia es, ante todo, unapregunta que solo adquiere sentido – un sentido interminable, es cierto – al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe”. (SKLIAR, 2009, p. 2)

Em 2011, buscando aumentar as possibilidades de fazer outros concursos públicos e ampliar as possibilidades profissionais, fiz pós-graduação em Gestão Educacional - Administração, Supervisão e Orientação Educacional na Universidade Castelo Branco e dei continuidade às pesquisas nas quais eu já estava me dedicando sobre a escola pública.

Com o passar do tempo e com as experiências do cotidiano da escola pública percorri diversos caminhos que me levaram a trabalhar em 2012 na Superintendência de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria de Educação do município de Maricá – Rio de Janeiro. Atuei diretamente com políticas públicas de inclusão escolar, visitando escolas e colaborando com a expansão da Educação Inclusiva deste município.

Neste mesmo período assumi a Coordenação do Atendimento Pedagógico Domiciliar, ofertado para aqueles alunos que devido a algum problema de saúde, (quadro clínico ou algum tipo de deficiência muito grave) não podiam frequentar a escola por algum período ou por tempo prolongado. É um tipo de Atendimento Educacional Especializado previsto no Art. 6 da Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Vivi experiências que me convidavam “a duvidar, perguntar, interrogar o já sabido, a olhar e escutar com mais atenção, a afinar nossa sensibilidade para o que nos passa”. (SKLIAR, 2012, p. 311)

Na busca por formação, conheci a Educação à Distância (EAD), o que contribuiu em muito com a minha vida acadêmica e formação profissional. Após realizar alguns cursos à distância, fui indicada pela Secretaria de Educação de Maricá para ser Tutora e Bolsista do Programa Formação pela Escola nas Ações do FNDE do Ministério da Educação. Era uma boa oportunidade de colaborar com a formação de outros colegas professores.

Prestei um novo concurso público para a Prefeitura de Maricá, e em 2013 assumi a função de Orientadora Educacional. Escolhi este cargo porque nesta função posso atuar junto aos alunos e abraçar diversas questões pedagógicas e sociais que fazem parte da vida deles. Deixei a matrícula de Docente II em São Gonçalo e fiquei com duas matrículas em Maricá.

Em 2013 ainda, abracei mais um desafio e assumi uma Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola Pública do Município de Maricá. Segundo a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009, este é o lugar onde deve ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação<sup>23</sup>. Continuei também com a minha função de Orientadora Educacional em uma escola rural o que me trouxe experiências importantes para a minha formação acadêmica e profissional.

A partir de 2015, fui convidada novamente para fazer parte da equipe da Superintendência de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria de Educação do município de Maricá, e continuei como professora de Sala de Recursos Multifuncional (AEE).

Alguns avanços foram acontecendo no campo da Educação Especial e Inclusiva. Ao refletir sobre estas questões, problematizando as políticas públicas de inclusão, encontro pistas que apontam uma possível *obsessão pela igualdade*. No movimento da pesquisa me questiono sobre que igualdade é esta que se apresenta de forma tão constante no discurso jurídico?

Porque esta obsessão pela igualdade? Não no sentido sociológico do termo, mas ainda assim continuo a pensar o quanto as políticas que falam da diversidade, do outro, em nome do outro, representações dos outros, continuam achando que a igualdade vai ser um resultado final, quando na verdade, para mim, e para muitas outras pessoas, a igualdade é o ponto de partida. (SKLIAR, 2012, p. 317)

Ao olhar para a inclusão como uma emergência no cenário atual, acredito ser importante problematizá-la, fazendo uma crítica a partir do que a tem sustentado: políticas públicas, leis e as formas de materializá-la. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 11-12)

---

23 Segundo a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009, este é o público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Depois de viver diversas experiências de inclusão, continuava a me sentir provocada. Continuava a estudar, e isso foi me conduzindo a buscar novos caminhos. Passei pela Universidade nos cursos de graduação e pós-graduação e sentia que podia ir mais além. Pensei em fazer Mestrado.

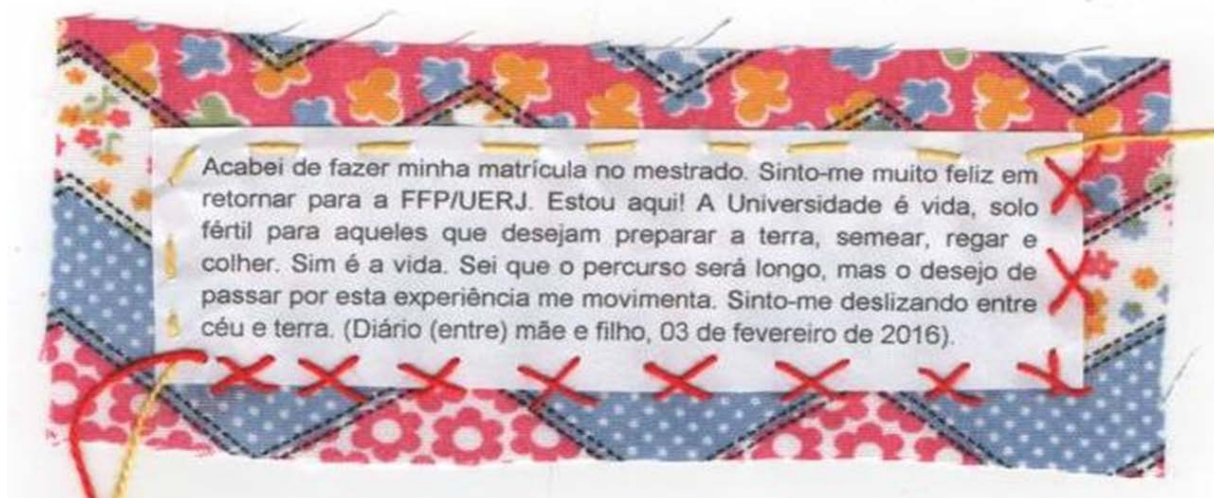
O projeto de pesquisa que enviei para o programa que escolhi começou a ser escrito em 2013. Inicialmente meu desejo era de que a escrita me provocasse a fazer perguntas sobre Inclusão Escolar. Fiz isso. Peguei um caderno e comecei a fazer os primeiros registros. Para, além disso, precisava viver a pesquisa, senti-la, poetizá-la, deixando-a tomar forma e força. Isso contribui com a escrita do projeto. O encontro com outras pessoas, com outros textos, com outras instituições foi fundamental na minha tomada de decisão em fazer o curso de Mestrado. Em setembro de 2015 fiz minha inscrição para concorrer a uma das vagas.

Escolhi o Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado Acadêmico, Área de Concentração Educação - Processos Formativos e Desigualdades, por conta do desejo de retornar a Faculdade de Formação de Professores/ UERJ. Este foi o local onde fiz minha graduação e uma pós-graduação. Mesmo depois da conclusão do curso em 2007 eu sempre procurei estar na Universidade de algum modo: ia a cursos, seminários e palestras. Sentia a necessidade de estar em contato com o campo acadêmico. Era talvez uma maneira de renovar as forças e seguir em frente. O desejo de estar na Universidade era intenso.

Elaborei meu projeto para a linha de pesquisa Políticas Públicas, Direitos e Desigualdades. Passei por todo o processo seletivo e fui aprovada.

Felicidade! Foi o que senti e experimentei.

Retorno à Faculdade de Formação de Professores/FFP em 2016 para prosseguir na minha formação. Início o curso no momento em que é declarada greve de professores e demais funcionários da Instituição. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem passado por um verdadeiro processo de desmonte, onde a falta de investimento em pesquisa, infraestrutura, atraso no pagamento dos salários dos servidores, desencadeia uma série de dificuldades para um funcionamento adequado da instituição. É um momento de luta pela manutenção de um espaço público, forjado, construído e constituído pelas forças daqueles que seguem resistindo ao desejo por parte do Governo de acabar com o Ensino Superior Público gratuito.



Vai se escrevendo e inscrevendo (em mim) a proposta da pesquisa: Pensar sobre os efeitos da Educação Especial e das políticas públicas na produção de vida entre mãe – professora – costureira e um filho *chamado* de pessoa com deficiência. A pretensão desta pesquisa é produzir uma *escrita, costurografada*, com experiências sobre os efeitos desta relação que emergem do campo individual para o coletivo ao serem narrados politicamente. Os efeitos da Educação Especial e das políticas públicas que atravessa vidas. Uma história que reverbera em outras, que dá passagem, tenciona e problematiza a escolarização das (chamadas) pessoas com deficiência. Narrar uma história de produção de vida, seria o que Benjamin (1985) se refere ao dizer: “Assim se imprime na narrativa à marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN, 1985, p. 204)

Trago, esta pesquisa-escrita-cartografada, atravessada por escritos costurografados, dissertativos, poemas, trechos de diários de campo, fotografias e outros, apontando como objeto de análise os atravessamentos e as implicações que compõem o próprio campo de pesquisa.

Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30)

Ainda na apresentação da metodologia da pesquisa, trago a proposta de tecer esta pesquisa então como uma *pesquisa-intervenção*<sup>24</sup>, onde “os procedimentos e mesmo os problemas, mudam consideravelmente no transcurso do pesquisar”. (MARASCHIN; RANIERE, 2012, p. 42) Os movimentos, ponto de partida e chegada são pensados a partir de um mergulho no plano da experiência. (BARROS; PASSOS, 2009)

Como uma colcha de retalhos e através da cartografia, que aqui não será apontada como método a seguir, mas como uma primeira atitude que foi experimentada na pesquisa que [...] “se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados”. (BARROS; PASSOS, 2009, p. 30)

Mergulhada nos efeitos do processo, busquei pistas que orientaram o percurso até a invenção da COSTUROGRAFIA como contorno metodológico desta pesquisa. Como falei, foi a atitude cartográfica que me permitiu sair dela pra criar outra possibilidade de fazer pesquisa e assim costurografar o traçado no plano da experiência, acompanhando os efeitos - no entre objeto, pesquisador e produção do conhecimento - do próprio percurso da investigação. Sigo o caminho metodológico pensando em transformar para conhecer. Os fios da tessitura que seguem são costurados com pontos pequenos e grandes, estreitos e largos, assumindo assim uma variedade instigante. São diferentes texturas que revelam encontros, desencontros, contradições, coerências, vida, cada qual carregado pelos vários territórios transitados que compõem os muitos cenários desta de vida/experiência.

O processo cartográfico “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido [...] concebê-lo como uma obra de arte”. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 12)

A cartografia me levou de encontro a outras possibilidades de compor uma pesquisa e a seguir costurografando e problematizando a própria produção de vida. A costurografia e a cartografia como elementos que se entrecruzam nesta escrita que é experimentada, na composição das forças que ajudam a forjar e de algum

---

12 Paulon (2005) enfatiza a emergência de abordagens metodológicas, que se dispõem a problematizar a relação existente entre pesquisador e ato de pesquisar. Rodrigues e Souza (1987) apresentam a pesquisa-intervenção como um dispositivo de intervenção no qual se afirma o ato político que toda investigação constitui.



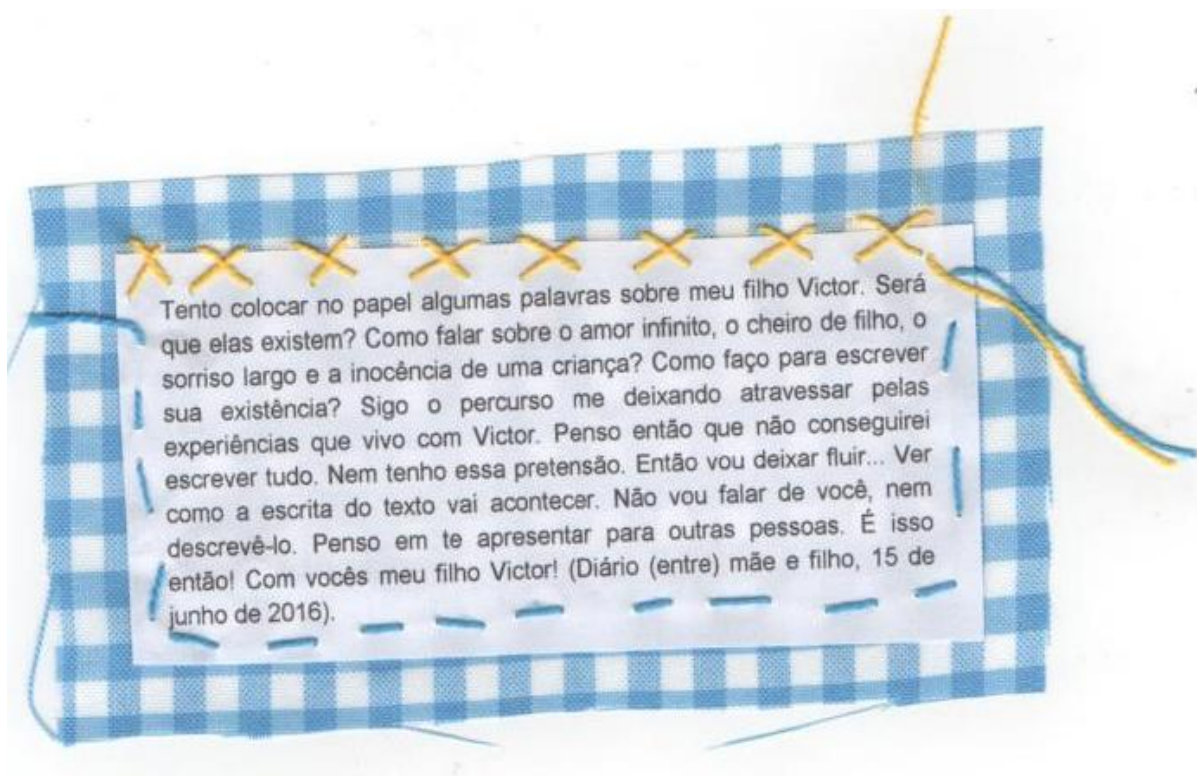
modo aproximar a pesquisa, o pesquisador e o objeto. A partir daqui a costurografia tomará mais força na composição deste texto.



## 2 VICTOR – UMA SINGULARIDADE MÚLTIPLA...

Victor - Um verbete  
Nem menino, nem adulto. Um pouco de tudo disso, para, além disso.  
Horizontes infindáveis, multiplicidade de viver.  
Foge e escapa pelas brechas e arrisca ser quem ele é.

Victor, uma singularidade múltipla se apresenta escrito como um verbete composto de linhas discursivas que ora se encontram, ora se afirmam, ora se tencionam, ora se contradizem: linhas discursivas que operam produzindo o Victor como singularidade e, ao mesmo tempo, são produzidas por ele. Assim se produz a subjetividade. O que interessa aqui não é questionar a veracidade de um discurso para anular o outro, senão entender os efeitos e sentidos que eles produzem na vida da gente. O texto foi escrito enquanto eu costurograva os retalhos... Palavras de dentro para o fora.



### **O nome de Victor**

Vencedor, vitorioso, conquistador  
 Qual sua origem?  
 Dizem que vem do latim  
 Que quer dizer vitorioso  
 Nome usado na antiguidade  
 Por cristãos  
 Foi nome de escritor francês  
 Nome masculino?  
 Bastante popular  
 Com variante Vitor  
 Todas estas explicações  
 Aproximam-se do Victor  
 E ele se aproxima delas  
 Mas quem é o Victor mesmo?  
 Vamos tentar descobrir?

Pergunta pela vida...  
 O menino Victor  
 Veio ao mundo  
 E o mundo até ele  
 Victor ri, chora, faz pirraça  
 Brinca de carrinho e desenha uma guitarra  
 Uns dizem que ele é diferente  
 Ele é um menino de barba?  
 O que ele tem de diferente então?  
 Uma cabeça, duas orelhas,  
 Dois olhos e uma boca  
 Ele vive o mundo do jeito dele  
 E algumas pessoas nunca entenderão isso  
 O que?  
 O quanto é bom viver assim,  
 Feliz como o Victor é.

### **Um universo colorido**

Victor ama o seu quarto  
 Seu lugar, seu espaço  
 Tem um pouco de tudo lá  
 Brinquedo, papel  
 Televisão, rádio  
 Pandeiro, violão  
 Victor ama música  
 Barulho, melodias  
 O quarto é o seu reino  
 Lá ele constrói suas fantasias  
 Vive seus sonhos  
 De menino – jovem  
 E depois descansa  
 Para no outro dia  
 Acordar  
 Disposto a viver a vida  
 Intensamente.

### **O menino – jovem**

Cadê o menino Victor que estava ali?  
 Ele cresceu

Ainda brinca de carrinhos  
Mas já tem barba de homem feito  
Corpo jovem  
Coração de criança  
Victor é robusto  
Escreve e desenha sobre tudo que vê  
Fala sozinho, com os outros  
Com seus brinquedos  
Ri da vida  
Experimenta  
Ele descobre o mundo  
Surpreende  
Embaralha as pessoas do quebra-cabeça  
De sua vida  
Depois as encaixa  
E vive, vive e vive.

## 2.1 Victor Hugo Amarante de Macedo Custódio

Esse é o nome do meu filho Victor. É assim que o chamo, pelo primeiro nome. Ele tem o seu jeito de interpretar a vida, acompanhado por mim que sou sua mãe. A produção de história de vida entre Victor e eu reúne relatos sobre os acontecimentos que nos permitem viver experiências fundamentais para nossas vidas. Elas anunciam outras possibilidades e não as encerram.

Ao escrever este texto paro para pensar, e pensando volto no tempo. As memórias do passado se atualizam e se entrecruzam com o presente, com o que temos vivido com tanta intensidade. Tenho pensado sobre os acontecimentos que marcaram nossas vidas, que nos atravessaram e nos trouxeram aprendizado, proporcionando assim novas tessituras.

Não é comum que uma pesquisa gerada no contexto acadêmico possa comover. Penso que de alguma forma ela pode convocar a mim e a outras pessoas porque realça e move o pensamento, pondo em questão algumas ideias pré-estabelecidas que temos nos apropriado ao longo da vida.

Procuro, ao desenvolver a escrita deste texto, encontrar sentido para os meus passos pela vida. Seria também um período para pensar sobre a história de Victor e a minha, provocando em mim a necessidade de me deslocar para outros lugares. Com isso, estão surgindo outras formas de pensar o mundo e outras maneiras de experimentar a vida, fazendo com que eu problematize algumas questões.

Continuo o percurso pensando sobre coisas que eu nunca tinha pensado. Muitas certezas que tomei para mim e para o Victor de maneira tão rígida e imutável, hoje não tem mais a força que tinham há tempos atrás. Foram desconstruídas.

Nada nesta pesquisa me é indiferente. Os sentimentos surgem como estímulo e de certa forma me perseguem. Às vezes sinto resistência em escrever. Então leio o meu texto em voz alta e me vejo nele. Vejo a existência de Victor e de outras pessoas que encontramos pelo caminho. Fragmentos de vida. Retalhos unidos por linhas de diversas espessuras. Linhas da vida que ajudam a unir e a contar uma história de vida.

A todo o momento da pesquisa estou implicada e sigo motivada pelo desejo de narrar, de conhecer, pela emoção de atualizar as memórias que se escondem e se ampliam. É um processo de indagação, de questionamento, reflexão e diálogo.

## **2.2 Acrescentando, costurografando outros retalhos da vida - Uma breve biografia do Victor...**

Sou mãe de dois meninos, Victor Hugo e Davi. Victor é o meu filho mais velho. Ele é um jovem de 21 anos. De acordo com o discurso médico foi diagnosticado pessoa com deficiência intelectual. Ao longo da escrita deste texto farei a opção de chamá-lo apenas de Victor. Não creio ser necessário falar sobre ele apontando e reforçando a chamada deficiência, embora reconheça que em determinadas situações da vida, onde os direitos das (chamadas) pessoas com deficiência são suprimidos, é preciso reivindicar o cumprimento dos mesmos. Todos temos singularidades. Nem melhores, nem piores, “[...] singularidades, sejam elas psicológicas, sociais, históricas e/ou políticas”. (SKLIAR; SOUZA, 2013, p. 1)

Então vou contar para vocês como o percebo, o sinto, e como o reconheço como pessoa. Não tenho a intenção de descrevê-lo ou representá-lo. Vou escrevendo e mesmo sendo mãe, percebo que tenho ainda muita coisa a descobrir sobre ele e com ele. Considero então “a escrita como encontro com a alteridade, com um desmanchar do idêntico, a escrita como um outramento. Uma estranheza”. (MACHADO, 2004, p. 149)

Victor é o meu filho mais velho e foi filho único até bem pouco tempo atrás. Quando ele estava com 17 anos nasceu o Davi, seu irmão, que hoje está com 3 anos. Os dois estão crescendo juntos e vivendo as experiências de irmãos. Dividem o quarto, as atenções, os brinquedos... São amigos, brigam e fazem as pazes. Victor ensina muitas coisas para o Davi: empurrar os carrinhos, beber água no copo, segurar o lápis e rabiscar a folha de papel. Ele se sente motivado a dar carinho ao Davi e estar perto dele.

Algumas pessoas me perguntam se Victor é agressivo com o Davi? Às vezes fico pensando por que as pessoas perguntam sobre isso. Será que pensam que as (chamadas) pessoas com deficiências apresentam sempre comportamento agressivo? É a velha questão da generalização. A violência está presente em toda parte, infelizmente e, não pode ser atribuída a um grupo restrito. “Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem”. (SKLIAR; SOUZA, 2013, p. 7)

A família de Victor é numerosa. Ele tem bisavó, avós maternos e paternos, tias e tios, primas e primos. Por diversos motivos da vida, Victor não tem contato com o pai desde os dois anos de idade. Eu o criei sozinha e, em muitos momentos tive o apoio de minha mãe, irmã e sobrinhas. A força das mulheres na minha vida e na de Victor. Essa mulher que escolhe ser muitas coisas e que se desdobra para viver e lutar. Estas são as minhas referências de vida. Lembro-me que por diversas vezes participei da Festa do Dia dos Pais na escola que ele frequentava. Algumas pessoas não entendiam o que eu estava fazendo, misturada aos pais que iam ver seus filhos nas apresentações. Victor fazia as apresentações, dançava, cantava e no final vinha correndo me entregar o presente e me dizia: “- Mãe! Feliz dia dos pais!” Eu simplesmente o abraçava.

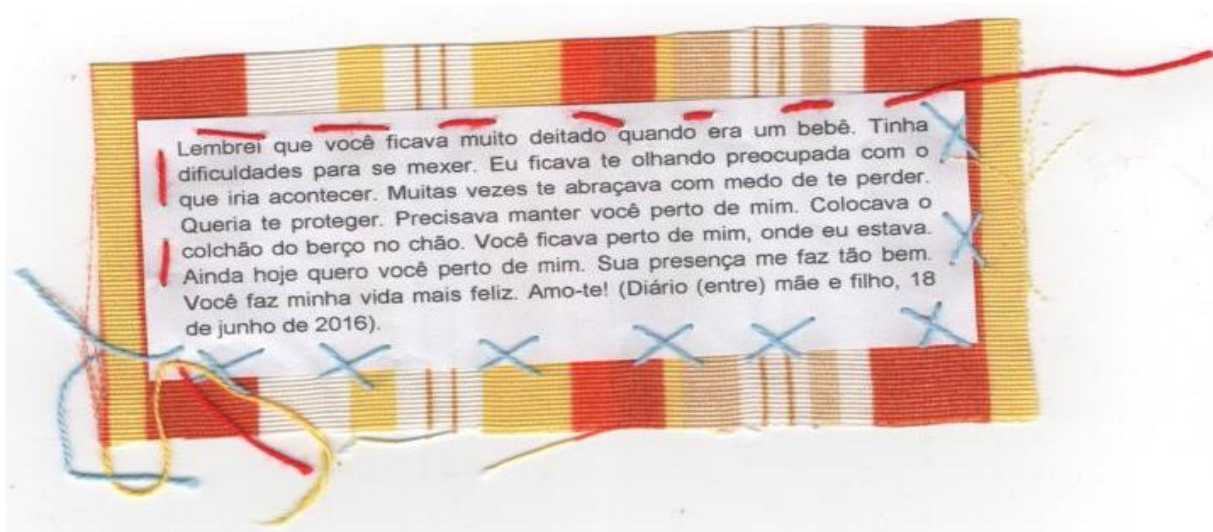
Um dia Victor me perguntou se eu também era o pai dele. Eu disse que poderia ser o pai dele. Então, ao longo destes anos sou a mãe e o pai dele e seguimos as nossas vidas felizes do nosso jeito.

Na nossa família, Victor foi o primeiro caso de diagnóstico de pessoa com deficiência. Em 1996, ano do seu nascimento, esse diagnóstico trazia muitas incertezas e preconceitos. Ele cresceu em um ambiente acolhedor, tendo contato direto com sua avó Alair, a tia Rogéria e as primas Appoena e Mayara... As primas cresceram com ele, pois tem a mesma faixa etária. Os demais membros da família

esboçaram reações diversas. Alguns nunca tocaram no assunto da chamada deficiência do Victor. Outros me apoiaram e ajudaram em alguns momentos difíceis que enfrentamos: Meus tios Jaci e Laís; minha avó Dadá e outros membros da família por parte da minha mãe. Também existiram aqueles que demonstravam preconceito ou falta de interesse pelo assunto. Não estou aqui para julgá-los nem ao menos dizer simplesmente que suas atitudes foram erradas. O desconhecido nos causa estranheza. Nosso olhar persegue o que é perfeito, por conta da necessidade humana do apelo à visão.

Vigiamo-nos uns aos outros para não dizer aquelas palavras que (nos) ferem, para evitar aqueles gestos tocos e pomposos, para que os nomes não (nos) sejam incômodos, para denunciar as formas e as superfícies não benignas de representar (-nos) o outro. Mas, também, para deixar intactos os olhares, as representações. (SKLIAR, 2003, p. 79)

Victor passou a infância em uma casa simples que construí em cima da casa da minha mãe e irmã. Nesta época, quando ele ainda era muito pequeno, passei por dificuldades financeiras. Ele ficava muito doente. Eu vivia correndo pelos médicos e procurando saber mais sobre o diagnóstico dado a ele. Fazia muitas perguntas a eles ao ponto de irritá-los. Saía do consultório e parava para anotar algumas informações. Acreditava, naquela época, que precisava entender o que eles falavam sobre meu filho Victor.



Acredito que no primeiro momento, logo após os médicos darem um diagnóstico para meu filho Victor, fechei-me para o mundo, pois muitas vezes “o outro diferente funciona como depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165). Tive muitas dificuldades para aceitar esta situação. Imagino que foi difícil para minha família também. Nós conversávamos pouco sobre isso. Acredito que percebiam o quanto eu estava sofrendo naquele momento.

Certo dia, quando Victor tinha em torno de 7 anos de idade, uma de suas primas me perguntou o que ele tinha e disse que achava que Victor era “diferente” dela. Para ela ele parecia um “bebê”. Lembro-me que me senti constrangida para conversar sobre isso. Eu fui pega de surpresa pela pergunta. Não estava preparada.

Então respondi a minha sobrinha, meio que de improviso que Victor era como ela, uma criança, mas que seu corpo ia crescer e crescer, mas que a cabecinha dele seria como de uma criança. Ela deu risadas e disse que isso era legal, porque Victor não ia ficar com “cabeça de velho”. Eu também achei graça da resposta dela. Eles foram juntos crescendo em um ambiente, vivendo o tempo de infância. As primas ensinavam muitas coisas a Victor e ele também ensinava a elas. Aprendiam juntos. “Se pode enseñar a vivir?”. (DERRIDA, 2004, p. 21) Para além desta pergunta me estendo... Foi possível ensinar a conviver?

Penso que nada foi imposto por mim, minha mãe ou irmã. Na relação entre eles não houve condição para que um aprendesse e o outro ensinasse. Foram aprendendo e ensinando através das experiências, dos encontros e desencontros. Foi um momento muito delicado para todos nós.

Victor tem experimentado a vida de muitas maneiras. Ele foi crescendo e conhecendo de tudo um pouco.

**CANÇÃO DO DIA DE SEMPRE**  
**Mario Quintana**

Tão bom viver dia a dia...  
A vida assim, jamais cansa... Viver tão só de momentos  
Como estas nuvens no céu... E só ganhar, toda a vida,  
Inexperiência... esperança...  
E a rosa louca dos ventos  
Presa à copa do chapéu.  
Nunca dê um nome a um rio: Sempre é outro rio a passar.  
Nada jamais continua,  
Tudo vai recomeçar!  
E sem nenhuma lembrança  
Das outras vezes perdidas,



Atiro a rosa do sonho  
Nas tuas mãos distraídas...



Apresento agora como o discurso médico tem nomeado Victor a partir do diagnóstico de suas singularidades como sendo uma doença. Faço isso neste momento para problematizar o discurso médico, que utiliza o “dispositivo da medicalização<sup>25</sup> que transforma comportamentos da vida humana em patologias”. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 1) Penso em problematizar, junto com Skliar (2003), quando ele diz: “Antes de nos perguntarmos quem é, quem são os outros, poderíamos já desde o início discutir qual é o significado da pergunta pelo outro” (SKLIAR, 2003, p. 25)

---

25”A medicalização funciona como um rastro de pólvora que se infiltra e se expande rapidamente de forma quase incontrolável em todas as esferas da vida humana.”. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, 08).

## 2.3 Victor: Pessoa com retardo mental moderado (CID: F 71)

**Sheyla Meirelles**  
CRM 52.27758-0 - CPF 344.923.647-49

Psiquiatria  
Psicoterapia

Atestado Médico

ATESTO, PARA OS DEVIDOS  
FINS QUE O SR. VICTOR HUGO  
AMARANTE DE MACEJÓCUSTO  
FILHO DA TRATE RESANE LUCIA  
AMARANTE DE M. DONASCIMENTO,  
E TORÇADOR DE QUADRO DE  
TRANSTORNO DE COMPORTA-  
MENTO COM IMPULSOS DE  
AGRESSIVIDADE CID 10 F60.7  
COM CID 10 F71 (RETARDAMENTO  
MODERADO) NECESSITANDO DA  
PRESENÇA DA MÃE PARA  
CONTROLE E AJUSTE DOS  
MEDICAMENTOS E PARA  
ACOMPANHÁ-LO NOS DIVER-  
SOS TRATAMENTOS NECESSÁRIOS


Convênios:  
Caberj  
Cassi  
Saúde Caixa  
Ipalerj  
Amil  
Unimed  
Dix

NITERÓI, 17/08/16

Estrada Francisco da Cruz Nunes, 6266 S/ 204 - Itaipú - Niterói - RJ  
2ª à 5ª (14h às 18h) - Tel./Fax: (21) 2621-5937 - Cel.: 99128-8483  
CEP: 24.340-310 E-mail: sheyla@uninet.com.br

TALS COMO NEUROLOGISTA TERAPIA-  
TRA, PSICÓLOGA E FONODIOLÓ-  
GICA E PSICOPEDAGOGA.

NITERÓI, 17 DE AGOSTO  
DE 2016

  
Sheyla Meirelles  
Psiquiatra  
CRM 5227758-0

Fonte: Laudo médico atual (2016).

## Classificação do DSM V - Transtornos do Neurodesenvolvimento:

### Deficiências Intelectuais

Especificar a gravidade atual:

- (F70) Leve 318.0
- (F7i) Moderada 318.1
- (F72) Grave 318.2
- (F73) Profunda

É possível reconhecer Victor nestes discursos? Quais efeitos estas definições produzem em mim e nas pessoas que fazem a leitura deste texto? Victor como “o outro próximo – esse que não sou eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar – e também o outro radical, (in) assimilável, incompreensível e inclusive impensável?” (SKLIAR, 2003, p. 26)

### 2.4 Victor...

#### O menino que carregava água na peneira...

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
 Gostei mais de um menino  
 que carregava água na peneira.  
 A mãe disse que carregar água na peneira  
 era o mesmo que roubar um vento e  
 sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
 A mãe disse que era o mesmo  
 que catar espinhos na água.  
 O mesmo que criar peixes no bolso.  
 O menino era ligado em despropósitos.  
 Quis montar os alicerces  
 de uma casa sobre orvalhos.  
 A mãe reparou que o menino  
 gostava mais do vazio, do que do cheio.  
 Falava que vazios são maiores e até infinitos.  
 Com o tempo aquele menino  
 que era cismado e esquisito,  
 porque gostava de carregar água na peneira.  
 Com o tempo descobriu que  
 escrever seria o mesmo  
 que carregar água na peneira.  
 No escrever o menino viu  
 que era capaz de ser noviça,  
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
 O menino aprendeu a usar as palavras.  
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
 E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
 O menino fazia prodígios.  
 Até fez uma pedra dar flor.  
 A mãe reparava o menino com ternura.  
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
 Você vai encher os vazios  
 com as suas peraltagens,  
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!  
 Manoel de Barros

Em suas andanças, Victor experimentou praia, cinema, sítio, festas de aniversário, rua, escola... Gosta de andar de carro e ônibus. Lembro-me das inúmeras vezes que eu e Victor entramos nos ônibus e algumas pessoas ficavam olhando para ele com olhar de espanto ou rejeição. “Há, sobretudo, uma regulação e um controle de olhar que define quem são e como são os outros”. (DUCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165) Percebo que de algum modo elas se sentiam incomodadas com a presença do Victor como se ele tivesse alguma doença contagiosa.

Os anos foram passando e Victor chegou à adolescência. O gosto pelos brinquedos continuou. Ele gostava de brincar no seu quarto e ali criou um pequeno universo. Começou a se apaixonar por tecnologia, televisão e rádio. Chegava a decorar as falas dos personagens dos filmes ou desenhos animados. Gostava de música. Tinha um pandeiro e um violão. Não sabia tocar com perfeição e técnica, mas se arriscava a acompanhar os ritmos das músicas.

Um dia Victor chegou em casa dizendo que tinha uma namorada na escola. Levei um susto. Nunca pensei que ele poderia pensar sobre isso. Acredito que não tinha percebido que ele já era um adolescente e que também queria namorar. Parece que eu continuava a vê-lo como uma criança. Então Victor me perguntou se podia casar com a menina que gostava. Outro susto! Casar? Eu realmente precisava entender que Victor já não era mais uma criança e que precisava conversar mais com ele sobre estes assuntos. Respondi que achava muito cedo pra pensar em casamento e meio sem jeito, disse pra ele namorar primeiro e ir conhecendo a menina. No fundo, como mãe, eu estava um pouco abalada com a situação. Nunca parei para pensar sobre estas questões ligadas a sexualidade dele. Meu menino estava crescendo e demorei para me dar conta disso.

Com a chegada da adolescência vieram outros desafios que fazem parte da vida de todo ser humano. Victor começou a fazer barba. No início foi uma luta, um desespero. Comecei a fazer a barba dele. Ele tinha medo que eu o machucasse. Era

engraçado porque no barbeiro ele fazia com tranquilidade, mas quando era eu quem fazia... Então decidi aprender a cortar o cabelo do Victor e a fazer sua barba. Comprei todo o material profissional necessário. Fiz um curso de barbeiro. Fomos conversando sobre a possibilidade de cortar o cabelo e fazer a barba dele em casa. Victor topou e hoje não é mais um desafio e sim um momento nosso.

Victor completou 18 anos e aí chegou o momento de se apresentar a junta militar. Levo ou não levo? Cheguei a me perguntar isso. Fui com ele até a junta militar. Era um direito dele e um dever meu levá-lo. Expliquei ao Victor tudo que eu sabia sobre o assunto e fomos. Entrei com ele no local e todos na imensa fila nos olharam. Fomos atendidos e meio que sem jeito um funcionário começou a conversar conosco. Ele puxou uma ficha da gaveta e me disse que eu deveria levá-la ao médico que tratava de Victor para ser preenchida, solicitando a dispensa do serviço militar. Depois deveríamos retornar à junta militar. O funcionário logo explicou que a baixa era automática no caso do Victor, mas que precisaria só do diagnóstico do médico para justificar. Cheguei a fazer algumas perguntas, mas o funcionário me interrompeu e disse que o procedimento era aquele. Peguei o formulário e saí com Victor. Novamente as pessoas da fila ficaram nos olhando em silêncio. Penso que fiz o que deveria ser feito e seguimos para casa.

Algum tempo depois retornamos à junta militar com o papel preenchido. A pessoa que nos atendeu olhou Victor de cima a baixo. Parecia que estava procurando uma doença no corpo dele. Ela me perguntou se Victor era mesmo pessoa com deficiência. Respondi que os médicos deram o diagnóstico para ele. Então foram feitos os procedimentos para o alistamento militar e mais uma vez saímos dali com a sensação do dever cumprido. Este momento foi importante para mim e Victor. Lembro-me que ele repetiu várias vezes para o funcionário: - eu cresci e já tenho 18 anos! Realmente Victor cresceu. Hoje ele é um jovem de 21 anos. Nossa! Paro e penso como o tempo passou depressa e escorreu pelas minhas mãos. Quanta coisa eu e ele vivemos juntos. Foi um longo percurso...

Nos últimos anos Victor tem me oferecido experiências que me levam a questionar algumas ideias que fui me apropriando como certezas, algumas coisas que simplesmente naturalizei e que precisavam ser problematizadas. Depois do exercício crítico do olhar, comecei a me implicar e fui me deslocando do que era habitual. Comecei a pensar sobre coisas que eu não havia pensado antes. Percebi que existiam outros caminhos. Veio então o momento da suspeita, do

questionamento, da desnaturalização de coisas que às vezes passam imperceptíveis se não nos colocamos disponíveis.

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p. 6)

Continuo a minha caminhada com Victor fazendo movimentos de idas e voltas. Em busca de lembranças, o passado toma forma na atualização das memórias da produção de vida entre mãe e filho. O presente vai ocupando o seu lugar de forma intensa. Às vezes tenho a impressão que estou saindo de dentro de mim mesma quando estou escrevendo os textos desta pesquisa, indo de encontro com o que me passa, com os acontecimentos. Sinto posteriormente a sensação de voltar. Depois que percebo o quanto estas experiências afetaram a mim e produziram efeitos no que eu sou, penso e sinto. “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação”. (LARROSA, 2011, p. 7)

Eu e ele. Ele e eu. Por muitos anos pensei em nós dois como uma pessoa só. Eu repetia isso. Até bem pouco tempo foi assim. Eu confundia e misturava a minha vida com a dele.

Retorno à primeira orientação coletiva do meu texto. As recordações daquele dia ainda me afetam e continuam a produzir muitos efeitos em mim. Volto a recordar, as memórias retomam os comentários por parte das colegas do Coletivo e da professora orientadora. As diversas questões levantadas fizeram-me problematizar minha fala, a escrita do meu texto e algumas ideias, certezas e verdades que eu tomei para minha vida e a de Victor. Uma das colegas me perguntou por que escrevi no texto que Victor e eu éramos uma só pessoa. “Como assim, me explica?” Estes questionamentos da colega me provocaram. Em seguida ela continuou a conversar comigo, com o Coletivo e me perguntou sobre o fato de Victor namorar, casar e trabalhar. Confesso que a colega me pegou de surpresa. Nunca parei para pensar nessas coisas e também ninguém nunca tinha me perguntado isso. Fiquei sem chão. Na hora respondi afirmando que sim, mas foi uma resposta automática, sem reflexão.

As discussões com o Coletivo me provocaram, mexeram comigo mais uma vez. Clareto e Veiga (2016, p. 35) apresentam a escrita em um “jogo múltiplo”. “A afirmação de multiplicidades. Exaltação de singularidades. Encontro de corpos-escrita” e ainda completam:

A escrita entre-muitos como dispositivo de dissolução e autodissolução. Devir permanente, disparando afetos. Produzindo efeitos. Retirando da escrita “aquilo que sou” identitário, o alguém-autor. Aquele que escreve deixando invadir-se pela escrita do outro, de muitos, de qualquer um. (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 36)

Naquele dia fui para casa pensando em tudo que ouvi das colegas. Pensei em outros questionamentos e escrevi sobre eles. Agora trago a fala desta colega para este texto para além da pergunta sobre Victor namorar, casar, trabalhar, pois atualizei na minha memória mais um acontecimento que me marcou naquele dia. Foi uma experiência que me levou a pensar na vida de Victor enquanto um jovem que daqui a um tempo já será um adulto.

Ao problematizar o que penso sobre o futuro do Victor creio que por querer protegê-lo não pensava muito sobre isso. É como se eu me preocupasse muito com o hoje, em estar perto dele, junto, sempre junto. A fala da colega me atravessou, afetou e me fez pensar em outra coisa que não o hoje do Victor. Pensar que um dia ele poderá namorar, casar, trabalhar é sim uma possibilidade. Pensar mais a frente, para além do colo de mãe, para além de segurá-lo pela mão e mantê-lo sempre às minhas vistas. Confesso que estou me questionando sobre isso com frequência. Aliás, algumas possibilidades têm surgido à medida que vou me colocando sensível e disponível a outras experiências. Tenho pensado sobre outras coisas. Coisas diferentes daquilo que eu pensava e tomava como certeza. O que penso sobre o futuro do Victor? Quais as minhas expectativas, os meus medos? Para onde vai o Victor?

Deixar-me afetar por estas experiências não tem sido fácil. Eu e Victor somos duas pessoas. Ele é de um jeito e eu sou de outro. Não somos uma só pessoa. Não considero mais assim.

Meu filho Victor... Tenho muito a agradecer. Nossos caminhos de vida se cruzam, entrecruzam e vamos lado a lado caminhando. A minha vida atravessada pela sua e vice-versa tem nos proporcionado experiências que às vezes nos tiram o chão, nos fazem chorar, nos dão alegria e força para continuar em frente.



É possível te amar, admirar, falar sobre você, da sua existência. Vejo-te feliz, amoroso, teimoso, meu filho Victor. Um amor para a vida inteira.



## 2.5 Victor: Pessoa com deficiência intelectual – Conceito Jurídico

DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004

Art. 5º

§ 1º § 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:  
[...d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

Lei nº 13.146, de julho de 2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Art. 2º Considera-se 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.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência)



- I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - A limitação no desempenho de atividades; e
- IV - A restrição de participação.

## 2.6 Victor pelo Victor...

Não quero saber quem sou  
 Morro de medo  
 Nem quero saber aonde vou  
 É muito cedo  
 Talvez se eu arrancasse da minha língua um sinal  
 Talvez se eu inventasse o juízo final  
 Talvez eu promettesse sangue e pudins  
 Ou se eu costurasse a roupa dos querubins.  
 Mas o que eu quero saber  
 É o que apronta esse lado do teu rosto  
 E que faz o sossego morar no que está posto  
 Não guardo segredo, mas sou bem secreto  
 Bem secreto  
 É que eu mesmo não acho as chaves de mim.  
 (Sangue e pudins- Fagner e Abel Silva-  
 Canta: Zé Ramalho)

*A escrita deste texto se dá a partir da fala do meu filho Victor, que será apresentada em aspas e itálica. Conversei com ele sobre a possibilidade falar sobre sua vida, de quem ele é. Gostou da ideia e começou a falar e falar.*

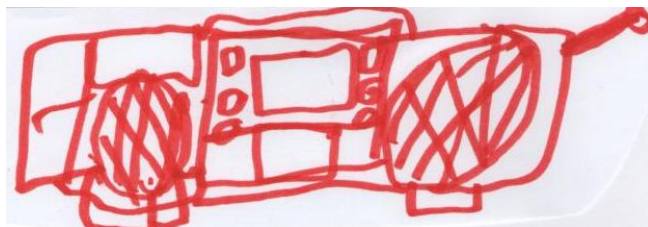
*“Eu sou o Victor. Eu tenho um quarto. Ganhei um guarda roupa da minha tia Rogéria e também muitas folhas para desenhar. Falta pintar o meu quarto. Mãe vai ser qual cor? Acho que azul do céu e verde. Pode ter duas cores, mãe?”*

*Victor tem uma rotina diária que construímos meio que sem perceber. Espera eu acordar, sai do quarto, dá bom dia e me dá um beijo. Depois toma seu leite. Isso não pode faltar. Ele adora leite. Já o biscoito pode ser qualquer um, desde que seja biscoito. O pão precisa ser dois. Não me perguntem por quê. Já tentei descobrir, mas ele sempre pega dois pães e come.*

*“Mãe eu sou grande ou pequeno? Sou estudante e por isso eu preciso de mais folhas para eu escrever. Vou desenhar alguma coisa pra você com o hidrocor que você me deu. Não quero desenhar na mesa. Vou para o chão. E se eu riscar o chão você briga. Já tem um risco no chão do meu quarto e eu não consegui apagar.”*

### Alguns desenhos do Victor - Interesses e desejos atuais:

*O rádio de escutar o futebol...*



*O carro da gente, mãe...*



*Ah! Minha mochila dos cadernos...*



Durante o dia Victor frequenta uma instituição chamada NAIR<sup>26</sup> – (Núcleo de Atividades Recreativas e Interativas para Jovens e Adultos no Município de Maricá – RJ). Ele costuma ir alguns dias da semana. Quando vou trabalhar no município de Maricá levo Victor comigo e ele fica nesta instituição enquanto trabalho. Às vezes ele fica em casa e assiste televisão, brinca com seus carrinhos, com o irmão, e também ajuda nas tarefas domésticas.

---

26 NAIR -Núcleo de Atividades Interativas e Recreativas para Jovens e Adultos no Município de Maricá - RJ, instituição composta pela sociedade civil, sem fins lucrativos, voltada para o atendimento, apoio e inclusão social das (chamadas) pessoas com deficiência no município de Maricá – Rio de Janeiro.

Você vai escrever que eu sei lavar louça? Ontem eu lavei, mas eu quebrei um copo. Deixei tudo limpinho. Amanhã vou ao NAIR? Tem que fazer minha barba, mãe, está grande. A tia de lá falou pra você fazer. Tem capoeira lá amanhã. Eu gosto porque levanta a perna...

Quando vou trabalhar em Maricá, Victor fica no Nair. Quase no final do dia, saio do trabalho, pego Victor e vou para casa. Em outros dias quando vou estudar minha mãe fica com Victor e Davi. À noite deixo os dois com ela e vou trabalhar na EJA. Minha mãe é uma grande companheira e me dá muito apoio para que eu possa estudar e trabalhar.

Mãe, eu gosto do nosso carro. Ele é grande. Você é motorista do carro. O carro agora está na casa nova da gente. A casa também é grande. Mãe qual dia Davi vai dormir no meu quarto. Vou dar meus carrinhos pra ele. Só um pouquinho. Tudo não porque eu sou criança também. Eu sou uma criança que está adolescente. Meu amigo Alexandre do Nair falou isso pra mim.

*Victor descobriu que está apaixonado por uma colega do Nair. Fiquei um pouco surpresa quando ele me contou isso. Às vezes ainda me pego enxergando Victor como uma criança. Não! Ele é um jovem! Disse que tinha namorada e que queria casar com ela. Realmente não posso, não quero reduzi-lo a uma palavra ou limitá-lo diante de um laudo médico.*

*Victor é uma pessoa!*

## 2.7 Victor: o aluno...



### O primeiro de muitos dias de Victor na escola

Primeiro dia  
 Primeira vez na escola  
 Preparei tudo  
 Mochila, uniforme, tênis  
 Victor não entendia muito bem para onde ele iria  
 Eu falei sobre a escola  
 Disse que era o lugar  
 Onde ele estudaria  
 Também teria amigos  
 Fiz muitas recomendações  
 Criei expectativas  
 Preparei tudo que era preciso  
 Para ele ir até lá  
 Mas eu não me sentia preparada  
 Era o medo da rejeição  
 Era um medo daquele momento  
 Não sei o porquê!  
 Estou costurando palavras sobre  
 Esta experiência  
 Ainda  
 Victor foi para a escola  
 Foi o primeiro dia de muitos outros dias  
 Dias de viver a escola  
 A escola que Victor tem criado  
 Todos os dias para ele.  
 Até hoje.

As linhas escritas até aqui já foram tantas e também várias, experimentadas, costurografadas e agora, neste texto, seguem atravessadas pelos encontros entre Victor com as três primeiras professoras que participaram da sua escolarização. Para sua composição fiz contato através das redes sociais com duas professoras e pessoalmente com mais uma, no caso minha irmã, que além de tia também foi professora de Victor. Falei inicialmente sobre a produção desta pesquisa e fiz o convite para que elas colaborassem com a produção do texto através da atualização de suas memórias sobre o “Victor aluno”. Era o convite para uma escrita generosa, sensível e potente. As reações foram diversas.

Talvez seja preciso afirmar que escrevemos aquilo que não conseguimos dizer, ou aquilo que não conhecemos. Porque é duro demais, ou porque é bonito demais. Porque exige palavra (muitas vezes, exige palavra inventada- as palavras parecem ter arestas e, assim, elas nos golpeiam). Um acontecimento exige palavra para que possa ser solto no vento. Para

que possa encher os olhos de um leitor e fazer ecoar sentidos. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 79)

Os elementos que compõem esta escrita são as palavras ditas para dizer do encontro experimentado. Elas foram recolhidas aos poucos, como retalhos espalhados inicialmente pelo chão e que aqui se apresentam unidos, juntados, costurados e criam uma forma, muitas formas das professoras falarem sobre Victor.

“Fui professora dele no Pré I. Ele era meu sobrinho e também meu aluno.”

“Victor era maior que os outros alunos.”

“Ele gostava muito de brincar no parque e com massinha.”

“Na hora de brincar com os joguinhos Victor batia nos coleguinhas.”

“Precisei descobrir alguma maneira de fazer Victor parar de bater nos colegas, aí entrou e cena a “barata Filomena” que ficava em um “potinho” bem na janela da sala.”

“Victor começou a escrever as vogais.”

“Teve uma festa de aniversário dele na sala e todas as crianças ficaram muito felizes com a festa.”

### **Professora Rogéria**

“Victor Hugo sempre foi um aluno assíduo e participativo. No início tinha muitas dificuldades em compartilhar brinquedos e objetos de sua rotina diária. Reagia com agressividade na disputa pelo brinquedo. Era interessado e participava das atividades propostas. Logo se socializou e mantinha um ótimo relacionamento com os colegas e professores. Sempre dedicado, mesmo com todas as suas limitações cognitivas, aprendeu a escrever o seu nome completo no Pré II. Era querido por todo o grupo.”

### **Professora Andressa**

Victor Hugo Amarante de Macedo Custódio

“Quando o Victor passou a fazer parte da classe de Alfabetização, agora, 1º ano, com toda sinceridade, apesar de anos de trabalho, fiquei preocupada, porque eu não tinha formação específica para trabalhar com uma criança especial.

Apesar de a Rejane ter consciência das dificuldades dele, eu tinha receio de não conseguir alfabetizá-lo.

O Victor assistia às aulas, mas as atividades dele eram outras, com controle motor, sílabas simples.

Algumas vezes sentava ao lado dele, tentando perceber o que eu poderia fazer,

onde eu poderia encontrar um ponto chave, nas dificuldades, para então tentar fazê-lo ler.

Ele resolvia as tarefinhas e de repente eu notava que o livro fechado (rs rs rs) e ele parado me olhando . Perguntava se havia terminado, ele dizia que sim. Quando eu ia ver, ele chorava cheio de drama... (muito fofo).

Eu conversava com ele e então voltava a fazer.

Ele amava Sara Borges (amiguinha) e Mayara Prado (amiguinha e prima). Ficava com ciúmes de chorar se Mayara, principalmente, não desse a atenção que ele queria. (rs, rs, rs) Era um amor imenso.

Elas eram dele.

Ele é um conquistador. Rapidamente conquistou a turma que se preocupava com ele, que cuidava dele.

Eu determinava as atividades que queria que ele fizesse, num livrinho, e de repente: -Já fiz tia. Eu ia ver, não tinha feito nem a metade. E olhava para mim rindo, querendo ver a minha reação.

Muitas situações aconteceram... Anos se passaram, não lembro de todas. Sei que não consegui alfabetizá-lo. Infelizmente.

Mas de TUDO, ficou um carinho imenso, respeito, um AMOR MARAVILHOSO e que será para sempre, um AMIGO MUITO QUERIDO.

Ele é AMIGO, SINCERO, CARINHOSO... DEUS NOS PERMITE, COM O AMOR LINDO, DELE, CONHECER PESSOAS ,QUE NOS FARÃO SENTIR O QUANTO SOMOS IMPORTANTES. E sei que fui importante para o Victor e elezinho para mim.

Ganhar o afeto dele, apesar de não sair lendo, ganhar o afeto da família, NÃO TEM PREÇO.

**Sônia Catarina Souza de Oliveira**

Estas falas voltarão a reverberar no texto...

### 3 PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A ESCOLARIZAÇÃO DE VICTOR: CRÔNICAS ENTRE MÃE, ALUNO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLA

Tudo é atalho, e o mapa da viagem é desenhado pelas escolhas das pequenas ou grandes veredas. (LOBO, 2008, p. 24)

Nunca pensei que fosse tão difícil sentar para escrever sobre a escolarização de Victor. Ao tentar costurografar as lembranças deste tempo que já foi, busco palavras sentidas que agora se encontram soltas no tempo. O passado começa a vir à tona. Se junta a linha ao pano, as palavras e o tempo. Victor é um aluno. Trago as palavras de Masschelein e Simons como elementos disparadores para esta escrita: “O que o primeiro dia de escola traz à lembrança?”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 31) Tudo estava tranquilo até a qualificação do meu trabalho de pesquisa porque não havia, ainda, experimentado escrever sobre escolarização de Victor. Trazendo novamente a metáfora do labirinto citada no início deste texto, que nos fala sobre o mito em que Teseu recebe de Ariadne um fio que o orienta pelo labirinto, onde encontrou e matou o Minotauro, busco me orientar, puxando um fio pelo “labirinto da realidade”. (GINZBURG, 2007) Ao fazer isso, escolho me perder, para, talvez, me encontrar. Proponho seguir escrevendo, habitando este outro lugar, tendo o fio como um guia. Penso fazer desta forma, pois meu desejo é, assim como fez Teseu que queria matar o Minotauro e depois voltar, pelo caminho, contar e narrar como Victor passou pelas escolas, através de um labirinto e depois retornar a vida que escolho viver. Seguirei por ele sem saber previamente o que vou escrever, quais serão os caminhos que vou pisar e escolher, para tentar de algum modo sobreviver. Enfim, vou precisar depois retornar. O fio será apenas uma maneira de me trazer de volta. Acredito que não serei mais eu mesma ao retornar seguindo o fio.

Para contar a história da escolarização de Victor, entrecruzada pelas políticas de Educação Especial, começo acosturografar, através de crônicas, algumas experiências onde narro acontecimentos entre mãe, filho, professoras e outros profissionais da educação que de alguma forma participaram da vida escolar dele. Estes acontecimentos me afetaram e produziram efeitos em mim e ao atualizá-los

em minha memória, os mesmos se apresentam como experiências que deixaram vestígios, marcas naquilo que sou, penso, sinto e falo. (LARROSA, 2002). As crônicas aqui costurografadas, trazem algumas experiências, histórias de vida, os fios, retalhos, rastros que serão usados para compor uma escrita viva, com palavras recolhidas no tempo, a partir de memórias atualizadas no presente. Utilizarei nomes fictícios para assinar as crônicas, pois muito mais que o desejo de nomear as pessoas que participaram desses acontecimentos está a força da narrativa (BENJAMIN, 1985), o desejo de trazer à tona a produção de sentidos, os efeitos que cada uma delas pode provocar, forçando o pensamento a pensar e refletir sobre os processos de escolarização. Aquilo que se viveu e é narrado hoje, de forma viva, intensa, que produz efeitos em quem narra e traz a intencionalidade de afetar, atravessar os corpos que se aventuram na leitura. Cronicar para pensar o passado que se atualiza no presente, que atravessa a vida e que ainda hoje é capaz de produzir efeitos.

Esquecer e lembrar. Escrever e costurografar. Estas serão as escolhas assumidas e cronocar será o modo pelo qual a voz de Victor e outras pessoas marcam o texto.





### **Um rastro...**

Trabalhar em escola é a minha vida. Meu nome é Márcia. Sou Diretora da escola que Rejane trabalha. Hoje é o primeiro dia que ela vai trazer seu filho, Victor, para ficar na escola. Ela não tem com quem deixar ele para trabalhar. Conversou comigo e me pediu para trazê-lo para estudar aqui. Eu atendi ao pedido dela. É a primeira vez que Victor vai à escola. Um dia especial. Ele está de uniforme e sua mãe está ao seu lado toda nervosa. Victor vai estudar em uma escola no bairro de Santa Luzia, em São Gonçalo, cidade localizada no estado do Rio de Janeiro/Brasil. A mãe dele trabalha aqui na escola como Coordenadora Pedagógica. Victor chega no horário da entrada e está agarrado nas mãos da mãe. Ela o leva até a porta da sala como fazem as outras mães. Ele não quer soltar a sua mão. A mãe solta dedo por dedo, daquela mãozinha tão pequena e o entrega a professora. O choro foi inevitável. Vi que Rejane correu para a Secretaria porque estava chorando mesmo. Fui até a sala de aula, dei boa tarde à turma e vi que Victor já estava brincando com as outras crianças.

Ele vai todos os dias para a escola e fica o dia todo. Estuda a tarde e, pela manhã, fica na sala da mãe, brincando. Por muitos dias ele ficou chorando na escola, mas depois se acostumou. A rotina e o horário, estendidos, fazem com que Victor fique irritado, nervoso e cansado. Ele morde muitos os amigos da sala de aula. Várias vezes a professora reclama e diz que não sabe o que fazer. Tenho observado que Rejane fica tensa com tudo isso. Às vezes ela disfarça e passa bem em frente à janela para ver como Victor está. Como qualquer criança, ele brinca com brinquedos, canta e vai ao parque. A professora sempre que pode conversa com Rejane, pois além de mãe do Victor ela também é Coordenadora pedagógica e acompanha a turma dele. A professora diz que se sente insegura. Ela demonstra muita preocupação com relação às mordidas porque os pais estão reclamando. Victor morde e com isso machuca os amigos. Ao exercer sua função aqui na escola, Rejane recebe várias mães reclamando que tem uma criança com problema e retardada que está machucando os filhos dela. Ela as atende, mas não fala nada que aquela criança que elas se referem é na verdade seu filho Victor. Já vi ela se trancar na sala e quando chego à porta a ouço chorando. Um dia uma dessas mães descobriu que Victor é o filho de Rejane e então ela a procurou lhe dizendo com tom de brincadeira que iria nascer um rabinho de cachorro em Victor de tanto que ele morde. Rejane veio e me contou toda esta história. Ela está arrasada com tudo isso. Falei pra ela que eu estou do lado dela e que Victor tem que continuar a vir à escola. É um direito dele estar aqui, afinal, não é só ele que morde. Outras crianças que não tem nenhum diagnóstico também fazem isso. É uma coisa que qualquer uma criança faz. Rejane continua a trazê-lo pra escola. Sempre a vejo conversando com Victor a respeito de fazer carinho nos amiguinhos e não morder. Ele continua a morder. Outro dia uma mãe a parou na esquina da escola bem na hora da entrada e apontou o dedo no rosto de Victor. Ela disse a Rejane que tinha que dar remédio para controlá-lo e que se ele era doente, deveria colocá-lo em outra escola. Ela pegou Victor, virou as costas e voltou pra casa. Não foi trabalhar e com isso Victor não foi estudar naquele dia.

**Diretora Márcia**

Ao começar a trazer as lembranças que estão no campo da memória, me deparo com um fato: eu esqueci algumas coisas sobre a história da escolarização do Victor. Fiquei um tanto assustada ao perceber isso. O esquecer produziu alguns efeitos em mim, de certa forma, o deixar de existir. No entanto faço um esforço e busco na memória o processo de evocar lembranças e com isso, percebo que muitas delas estavam ainda ocupando algum lugar na memória. A noção de esquecimento segundo Ricoeur trata da ausência de algumas lembranças, daquilo que tentamos buscar na memória:

Reside aí o enigma que a memória deixa como herança à história: o passado está, por assim dizer, presente na imagem como signo da sua ausência, mas trata-se de uma ausência que, não estando mais, é tida como tendo estado. Esse tendo estado é o que a memória se esforça por reencontrar. Ela reivindica a sua fidelidade a esse 'tendo estado'. (RICOEURM 2007, p. 293)

É muito comum pensar que fatos importantes não podem ser esquecidos. Buscam-se os detalhes e a vitória sobre o esquecimento. Sendo assim, penso que preciso seguir escrevendo entre rastros e esquecimentos, tendo consciência de que a todo o momento irei me deparar com lembranças, apagamentos e destruição. “O esquecimento é o emblema de quão vulnerável é nossa condição histórica”. (RICOEUR, 2007, p. 300) A busca pelo passado que segue afetada pela tarefa de não esquecer. Talvez o esquecimento seja um emblema de quão vulnerável é a história da escolarização das (chamadas) pessoas com deficiência intelectual.<sup>27</sup> A imersão no cotidiano da escola pode não só revelar as contradições, mas também, acima de tudo, a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, particularmente na esfera das práticas pedagógicas. (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 199)

Não conseguia apenas pensar em um tempo linear, cronológico. As lembranças foram surgindo e a memória começou a aguçar muitos sentimentos. Sendo assim, o desejo é costurografar, entre fios, tecido e rastros, algumas memórias, fazendo isto através de crônicas compostas pelos relatos de professoras e outras pessoas que participaram e/ou participam da escolarização de Victor. Esta

---

27 Esse “novo” termo vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Todavia, somente em 2010 a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AARM), incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação e sistema de suportes. (PLETSCH; GLAT, 2012, p.195)

história será apresentada aqui neste texto costurografada à história das Políticas de Educação Especial no Brasil. Ao fazer isso, está posta a proposta de fazer uma composição entre o vivido e as políticas que estão sendo construídas e pensadas nestes últimos 21anos. O desejo é pensar ainda sobre como estas políticas se materializam na vida das pessoas e os seus efeitos. É tentar pensar sobre como as políticas também se materializam nas escolas. Entre política e vida.

### **3.1 Uma primeira costura entre vida e as Políticas de Educação Especial no Brasil**

Começo a escrita deste texto fazendo um percurso, explorando um terreno já pisado por algumas pessoas. Passado, presente e futuro se relacionam, entrecruzam-se. Penso assim que alguns rastros (GINZBURG, 2007) vão compor a minha escrita e isto também significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados (GINZBURG, 2007). Numa perspectiva não linear, começo a pensar sobre os desafios que está escrita me apresenta, onde a história das políticas de Educação Especial no Brasil segue atravessada pela história da escolarização do Victor. Pensei assim que seria também necessário encontrar o meio, o *entre* dessas duas situações que se apresentam como parte da pesquisa. Toma corpo então uma narrativa costurografada em um tecido duro, difícil de manusear, que me apresenta o desafio de encontrar uma dobra, outras dobras que me possibilitem fazer esta costura. No meio da noite, quando o silêncio é a minha companhia, sinto-me movimentada e começo a pensar sobre as palavras que preciso *costurografar* para compor este texto, para trazer uma história viva, movente e que provoca em mim uma série de inquietações.



Costuro uma palavra... Desta vez uso uma linha mais grossa neste tecido duro. A palavra história é costurografada por mim. Ela se apresenta como uma possibilidade de pensar sobre o que foi vivido, experimentado. Palavra que faz parte da minha vida, de outras vidas... Sinto o desejo de escrever sobre a história, não como uma forma de analisar os fatos, mas como um dispositivo que pode movimentar os discursos, que me provoque, me desloque para os caminhos da história da Educação Especial como campo. (LOBO, 2008)

Mas,

Para [pensar partiendo de la experiencia] no basta con narrar los hechos: es necesario inventar para que una experiencia tome sentidos. En cambio, para "atenerse a los hechos" no es necesario inventar porque ellos nos vienen dados por los modelos aprobados de relación con el mundo, es decir, por los códigos simbólicos de que disponemos. (...) en el lenguaje es necesario inventar porque en la experiencia a la que el recuerdo se refiere insistentemente, están presentes elementos que los lenguajes de que disponemos cancelan, descartan, evitan, para conservar la imagen ya dada. (ZAMBONI, 2002, p. 177)

O Brasil e a escolarização. O Brasil e a escolarização das (chamadas) pessoas com deficiências. “Apenas uma prática teórica, como produção de verdade-meio, instrumenta outras manipulações conforme o alvo a atingir”. (LOBO, 2008, p. 24)

A vida escolar de Victor como uma produção e uma reverberação da vida cotidiana. Uma reverberação de vida atravessada pela história das políticas públicas e projetos de educação especial do Brasil como um todo. “A história não tem continuidade evolutiva, mas múltiplas e impuras proveniências.” (LOBO, 2008, p. 22)

A história das macropolíticas e dos campos de saberes produzindo e sendo produzida pela história da micropolítica da vida cotidiana dos sujeitos: a Educação Especial e o aluno Victor. Tudo isso entrelaçado aos movimentos que minhas mãos vão fazendo ao costurografar uma crônica.



#### A DIRETORA, A PROFESSORA E SEU FILHO

O dia está bem quente e eu sigo determinada para o meu trabalho. Estou me aproximando da escola na qual sou diretora e vejo uma mulher dando a mão a um menino bem no portão. Nunca a vi por aqui. Chego bem perto e pergunto se a mesma espera por alguém. Me apresento como Francisca, diretora geral da escola. Ela diz que quer falar comigo e que seu nome é Rejane. Peço que venha até minha sala. Quando chegamos lá percebo seu nervosismo. Ela coloca o menino sentado na cadeira e me olha fixamente. Então pergunto no que posso ajudá-la. Ela se identifica como a mais nova professora concursada diz que escolheu uma vaga na escola. Comemoro e dou parabéns a ela. Rejane abre a bolsa e retira uma folha meio amassada e me entrega. Era o seu memorando comprovando que ela era a mais nova professora da escola. Só que ao me entregar o memorando, na mesma hora, Rejane diz que para trabalhar na escola, precisa trazer o seu filho Victor com ela. O menino continua de mãos dadas com ela. Digo, sem demora, que não tem problema trazê-lo, mas que é preciso ver se tem vaga para matriculá-lo na escola. Rejane continua a conversa e me diz que seu filho Victor é especial. Levo um susto, pois não tinha notado. Mais um? Tínhamos outros poucos alunos especiais, mas não havia estrutura. Então entendi o porquê do seu nervosismo. Expliquei a ela a situação, que não era pelo fato de Victor ser especial, mas sim porque poderia não haver vaga. Tentei acalmá-la. Peguei o memorando e apertei a mão dela. Disse que daríamos um jeito e se não tivesse vaga, Victor seria ouvinte e ficaria na sala dela. Estaríamos ali para tentar resolver a situação. Rejane me disse que não tinha com quem deixar o menino e precisava trabalhar. Eu olhei para

Victor e ele continuava sentado na cadeira segurando a mão da mãe. Me despedi dos dois. No outro dia ela chega com Victor bem na hora da entrada, quando todos estão fazendo a fila no pátio. Apresento Rejane a cada funcionário e Victor está ao seu lado. Realmente não há vaga para matricular Victor e nem outro aluno na escola. As turmas estão lotadas. Rejane aceita que Victor seja ouvinte e ele fica na sala de aula com ela. Os dois, professora e filho são recebidos na escola.

**Diretora Francisca**

“Pesquisar a genealogia da deficiência, torná-la como acontecimento, tanto advindo do coletivo quanto do individual, é também garantir-lhe sua historização”. (LOBO, 2008, p. 21) Não seria buscar um sentido em si que percorre os tempos, mas sim procurar mais do que afirmar ou observar que seus modos de existir variam com o tempo. Procurar problematizar as condições que foram se consolidando para determinar na história o reconhecimento do sujeito diferente como “o doente”.

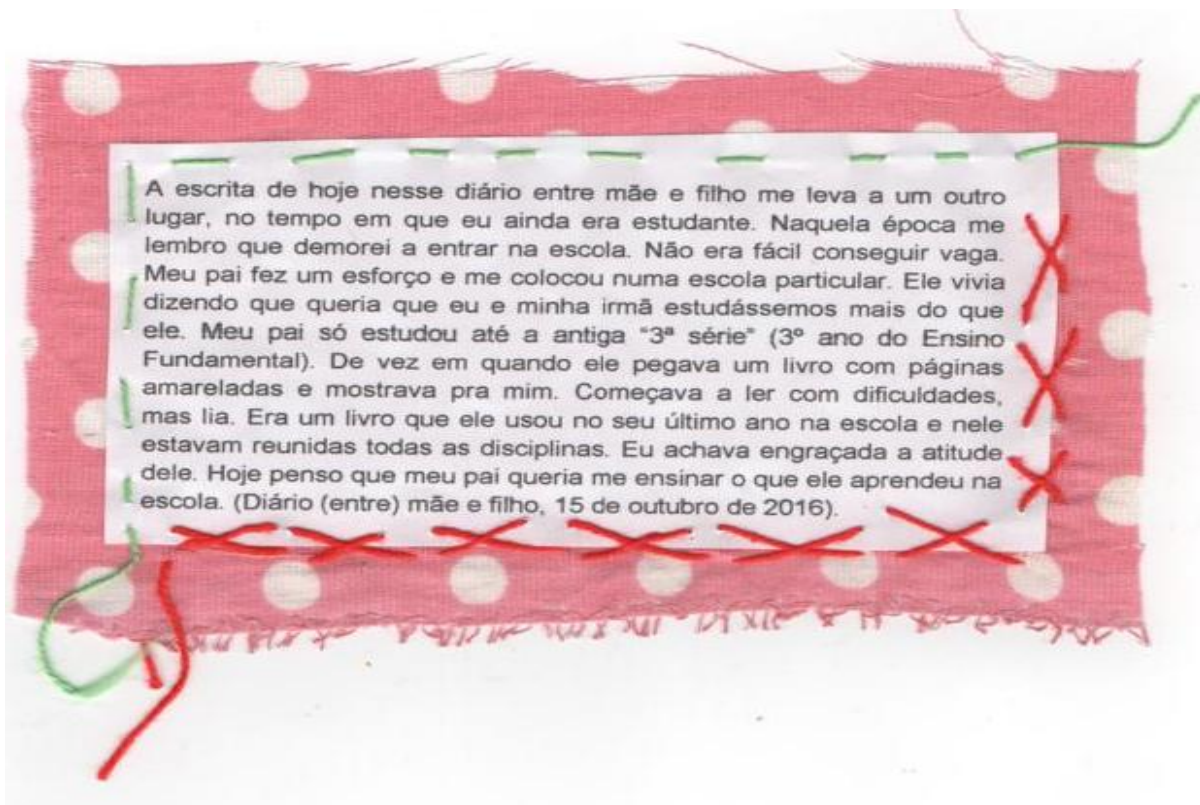
Trabalhar o passado, seguir a trilha das antigas proveniências, articular pontos de emergência das atuais formações é pretender a crítica do presente; dos mecanismos normalizadores de dominação das deficiências que por extensão deslocam-se por toda sociedade. (LOBO, 2008, p. 20)

O Brasil voltando no tempo, pois para se falar sobre as políticas de Educação Especial construídas nestes últimos 21 anos, é preciso voltar ao passado não apenas para relatá-lo, mas para entender os caminhos trilhados.

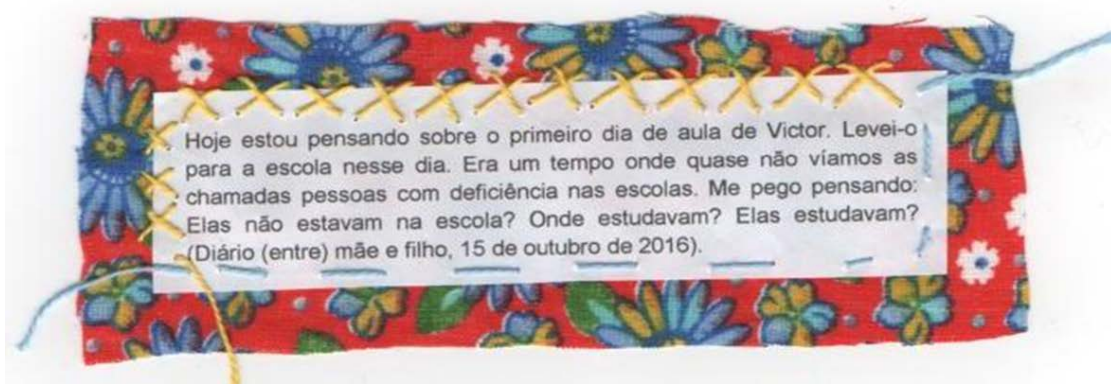
No fim do século XVIII e começo do século XIX, a sociedade brasileira era agrícola e apenas 2% da população estava escolarizada. Alguns movimentos de luta que aconteceram no Brasil traziam consigo ideias relacionadas à expansão da escolarização entre as pessoas das classes populares. Dentre os movimentos estão a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que chegou a reunir numa mesma luta uma série de profissionais: Médicos, advogados, professores, com alfaiates, soldados, etc, ganhando forças, sobretudo a partir da independência. (MAZZOTTA, 1996, p. 6)

Lutas intensas atravessaram o movimento abolicionista. Forjou-se aí uma falsa ideia de liberdade que ao mesmo tempo libertou os negros em 1888 de suas correntes e chibatadas, mas mantinham no cativeiro aqueles que não faziam parte da elite. Grande parte da população, naquela época, era ainda analfabeta. Embora a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, apontasse para a “instrução primária e gratuita a todos”, (MAZZOTTA, 1996), a escolarização não atendia grande parte da população.





A educação primária começou a acontecer, contudo não avançou muito neste período. Havia pouco interesse em escolarizar os negros, os pobres e apesar, da criação de leis pouco se fazia com relação à escolarização das (chamadas) pessoas com deficiência. A sociedade já nestes tempos buscou formas de excluir o adulto com deficiência e na Constituição de 1824 (Título II, artigo 8º, ítem 1º), privou do direito político o “incapacitado físico e moral”.



Desde a época da criação das Santas Casas de Misericórdia, que se baseava em modelos europeus, atendendo a pobres e doentes (MESGRAVIS, 1976, p. 38), e

a construção do Hospital da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, deu-se início ao acolhimento de crianças abandonadas. As mesmas, segundo relatos da época, eram abandonadas nas ruas, em rodas de expostos, onde as pessoas deixavam as crianças rejeitadas, especialmente se possuíssem alguma anomalia. As Santas Casas as acolhiam até os sete anos de idade e depois eram encaminhadas a instituições que as abrigavam. Meninas e meninos foram separados e alocados em instituições distintas. Mantinham as crianças ditas com anomalias em convívio com doentes e alienados em regime de acolhimento. Mais tarde também foram criados asilos para alienados. Foi uma forma de delinear um território de separação dos indivíduos que possuíam algum “defeito”. Estes espaços tinham a função de separar as diferenças. (LOBO, 2008, p. 393)

Pensando nos dias atuais, procurando refletir sobre estes fatos que emergem de outro tempo-lugar, ainda encontramos espaços de segregação, sejam eles em escolas, instituições, espaços públicos, enfim, esta separação persiste na sociedade. O desejo de separar o *diferente*, de nomeá-lo, de colocá-lo à margem, separados, ainda faz parte da sociedade. Inclusive as próprias políticas inclusivas poderiam ser pensadas neste viés, pois de certa forma evidenciam e afirmam os diferentes como aqueles que fogem aos padrões da norma.







Costurei essas duas palavras. Esta costurografia foi dolorosa, difícil... Ela me levou para o lugar de mãe que já sentiu na pele o preconceito que infelizmente vem atravessando a história das (chamadas) pessoas com deficiência. Sigo pensando e problematizando isso... Pensando em continuar a reagir. Não é reagir para atacar, mas sim para sair do lugar da dor para continuar a habitar o lugar da luta. Para me afirmar. Começo a puxar ainda mais este fio e continuo a costura. Difícil pegar na agulha para fazer isso. Está posto mais um desafio. Escolho seguir costurografando outra crônica sobre a escolarização de Victor.

### **Vestígios no tempo**

Eu sou a Fabiana. Professora de uma escola particular que fica em Itaipuaçu/Maricá/ RJ. Estou indo para o trabalho. Cheguei aqui no ponto de ônibus em mais um dia chuvoso e tem muita gente na fila. Acho que o ônibus está atrasado. Estou esperando minha amiga Rejane. Trabalhamos juntas na escola e ela leva seu filho Victor, porque não tem com quem deixá-lo para trabalhar. É muito sacrifício, mas o bom é que Victor também estuda lá na escola. Ele está na alfabetização. A chuva começa a cair e quando olho mais adiante, vejo Rejane se aproximando dando a mão a Victor. Os dois chegam na fila. Ufa! Pensei que perderíamos o ônibus. A fila começa a andar. O percurso é longo até chegar a escola. Victor fica muito ansioso para passar o cartão especial que garante a gratuidade no ônibus. Quando conseguimos entrar não tem mais lugar para sentar. Rejane fica muito nervosa, chega a transpirar e eu tento acalmá-la. Victor fica irritado e encosta perto de um passageiro. Ele vira para mim e sua mãe dizendo: “ Eu sou especial. Eu quero sentar”. Percebo que algumas pessoas olham para a gente. Umas acham graça e outras olham com reprovação. Victor continua: “ Minha escola é longe, lá em Itaipuaçu. Eu quero ir sentado.” Depois disso, um rapaz se levanta e dá lugar a ele. Com espontaneidade Victor passa pelo rapaz, aponta para seu uniforme e diz: “ Eu sou aluno. Estou indo para a escola estudar e sou especial.” O rapaz aperta a mãe dele. Outras pessoas também se manifestam e cumprimentam o rapaz pelo que fez.

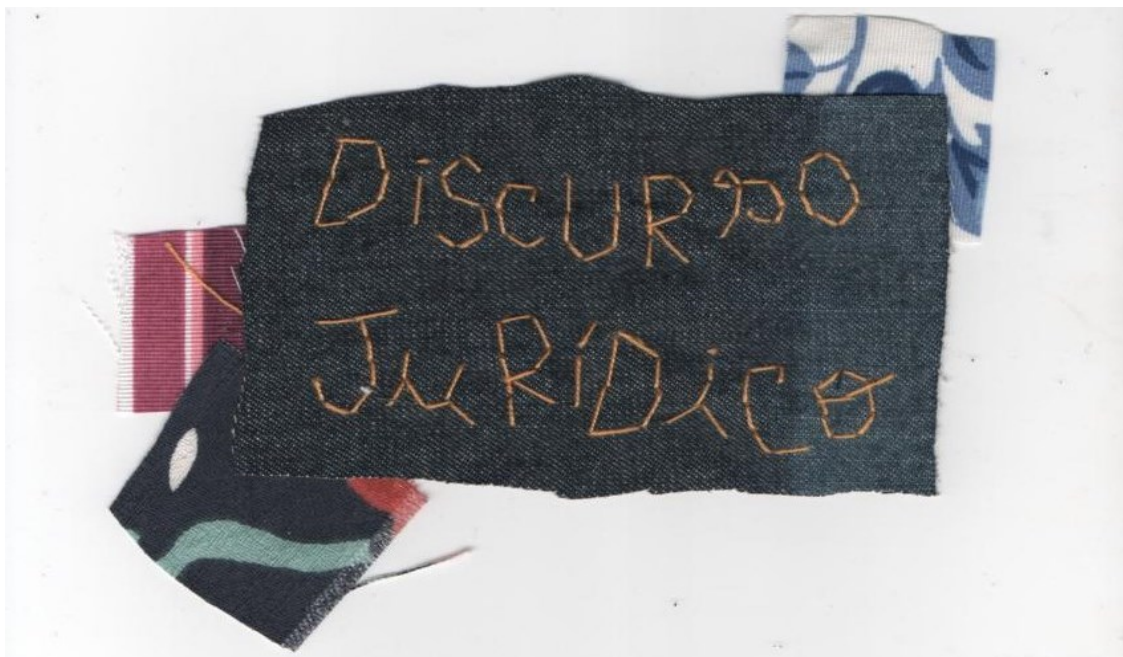
Eu e Rejane, mãe de Victor seguimos a viagem conversando sobre as coisas da escola. Victor está feliz sentado no lugar que ele tanto queria. Eu vou seguindo viagem pensando tudo que aconteceu no ônibus e vou para mais um dia de aula na escola.

**Professora Fabiana**

De algum modo, ao longo da história da educação especial, busca-se dar igualdade de condições de vida. A luta pelo direito de existir se reverbera nas práticas sociais, culturais, educacionais, na própria vida, mas isso não acontece de forma tranquila e muito menos justa. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 1) As macropolíticas se materializam na vida das pessoas e se fazem presentes e atuantes, produzindo efeitos e sentidos na vida de cada um de maneira singular.

### Óculos

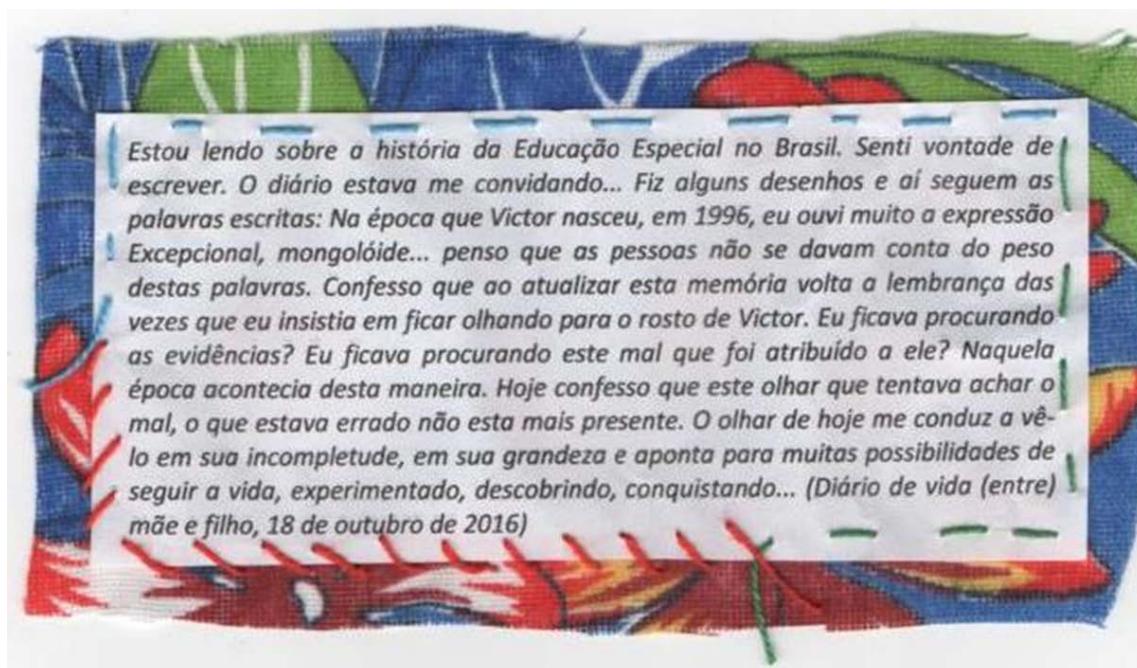
Se as meninas do Leblon  
 Não olham mais pra mim.  
 Eu uso óculos  
 E volta e meia  
 Eu entro com meu carro pela contramão  
 Eu to sem óculos  
 Se eu to alegre  
 Eu ponho os óculos e vejo tudo bem  
 Mas se eu tô triste eu tiro os óculos  
 Eu não vejo ninguém  
 Por que você não olha pra mim?  
 Me diz o que é que eu tenho de mal  
 Por que você não olha pra mim?  
 Por trás dessa lente tem um cara legal...  
 Eu decidi dizer que eu nunca fui o tal  
 Era mais jogo se eu tentasse  
 fazer charme de intelectual  
 Se eu te disser  
 Periga você não acreditar em mim.  
 Eu não nasci de óculos...  
 Eu não era assim...  
 Por que você não olha pra mim?  
 Me diz o que e que eu tenho de mal.  
 Por que você não olha pra mim?  
 Por trás dessa lente tem um cara legal.  
 Por que você não olha pra mim?  
 Por que você diz sempre que não?  
 Por que você não olha pra mim?  
 Por trás dessa lente também bate um coração.  
 Paralamas do Sucesso  
 Compositor: Herbert Viana



A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos legais iniciais a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Instituto dos Surdos-mudos em 1857, fundados pelo Imperador, localizados na cidade do Rio de Janeiro, (MAZZOTTA, 1996). A criação destes institutos deu início ao atendimento das (chamadas) pessoas com deficiência, com caráter assistencialista e, começou a abrir espaço para a discussão sobre sua escolarização. “Pode-se dizer que ambos inauguraram na prática, no país, as separações institucionais especializadas das hoje denominadas deficiências”. (LOBO, 2008, p. 409)

Somente a partir do século XX a Educação Especial torna-se um componente do sistema educacional brasileiro. Na década de 1960 foi instituída oficialmente e neste mesmo ano foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei nº 4024/61 que passa a tratar da “educação dos excepcionais.” Com isso, a lei garantiu o direito à educação destas pessoas e em seu artigo nº 88 determinou que para integrá-las à escola, os mesmos deveriam se adequar ao sistema de ensino. “Estas não são mais sujeitos da segregação, porém passam a ser consideradas como possuidoras de possibilidades não exploradas para interagir nos espaços sociais considerados normais”. (BEYER, 2003, p. 1) Caso elas não se adequassem ao sistema geral, deveria então se constituir um sistema especial. Essa lei aponta claramente para um sistema dúbio na educação, onde existiria um sistema regular e um especial. “Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem

são e como são os outros”. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165) Isto acontece até os dias atuais no que diz respeito ao acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas.



No ano de 1972 o Ministério da Educação e Cultura constituiu o Grupo Tarefa de Educação Especial e assim apresentou a primeira proposta de estrutura. Também criou um órgão específico para geri-la, o denominado Centro Nacional de Educação Especial- CENESP. Naquele mesmo ano o Conselho Federal de Educação emitiu um Parecer em 10/08/72 em que tratou da “educação dos excepcionais” como uma linha de escolarização e também definiu a clientela da educação especial, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social. Em seguida portarias ministeriais foram criadas e as mesmas apresentavam posição oposta ao parecer, pois enfatizavam a visão terapêutica de prestação de serviços e não traziam nenhuma intenção de se promover a educação escolar das pessoas com deficiência.

A Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986 traz a troca da nomenclatura de alunos “excepcionais” para “alunos com necessidades educacionais especiais”. Esta troca não interferiu na interpretação dos quadros de deficiência e nem mesmo no acesso destes alunos à escola.

A partir daqui segue um novo percurso da história da Educação Especial, que adentra no período das políticas de inclusão, agora focado na Educação

Inclusiva. Tais políticas vão apresentar um conjunto de regras e normativas para que todos sejam incluídos e estas “atendem princípios de um governo e como tal, buscam certa permanência. Elas mudam conforme os regimes e formas de governo”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 80)

Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente e, é preciso também questionar se é possível esse imperativo se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 105)

A Constituição de 1988 traz no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, a educação como “um direito de todos e dever do Estado e da família, atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Trata-se segundo Lobo de “um eufemismo pedagógico que aponta para a necessidade de tratamento e cuidados especiais”. (LOBO, 2008, p. 430) O Estatuto da Criança e do Adolescente também foi um documento importante na problematização dos direitos das crianças, incluindo a criança e o adolescente com deficiência.<sup>28</sup>

Nos anos 90, diferentes políticas de inclusão foram instituídas no Brasil, a partir de pressupostos internacionais que tiveram como base a garantia de direitos educacionais e sociais, que buscavam equidade de oportunidade, o que não garantia a igualdade de condições. (PLETSCH, 2014, p. 9) Os direitos educacionais foram assegurados, mas a responsabilidade sobre as condições sociais e econômicas recaía sobre as pessoas, determinando assim o sucesso e o fracasso. Durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), surge a palavra *inclusão* no vocabulário político do Brasil. Inicialmente “essa palavra designava uma alternativa capaz de resolver vários problemas educacionais, principalmente os que envolviam a participação das pessoas com deficiência”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 121) Foram atribuídos muitos sentidos a palavra inclusão,<sup>29</sup> mas, no entanto, a noção de integração<sup>30</sup> continuava a determinar o seu

---

28 Estatuto da Criança e Adolescência – Artigo 11º§1º.

29 Lopes e Fabris (2013) afirmam que existiu, inicialmente, outro entendimento sobre a inclusão, cujo sentido carregava seu entendimento como sinônimo de integração, tomando o viés de estar junto no mesmo espaço físico, porém associada à noção de normação/correção daquilo que é anormal nos indivíduos. O ponto central desse entendimento é tornar a diferença algo que possa ser reduzido ao mesmo.



entendimento. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 70) A partir destes fatos, a inclusão escolar garantia o acesso, com obrigatoriedade de matrícula, no entanto muitos continuavam excluídos do acesso e bens culturais historicamente produzidos. Ao mesmo tempo se incluía e excluía, pois garantiam o mínimo, mas não ofereciam condições dignas de sobrevivência. (PLETSCH, 2011, p. 40) Estar na escola não garantia a diminuição das desigualdades sociais e isto provocava algumas tensões no campo da educação inclusiva.

É nesse cenário que, nos últimos anos, as políticas de inclusão vêm ganhando espaço nas diretrizes educacionais brasileiras, sobretudo por meio do emprego do termo “educação inclusiva”, usado, de maneira geral para denominar a escolarização de pessoas com deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental/intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de asperger, entre outros), deficiências múltiplas, altas habilidades e deficiências físicas no ensino regular comum. (PLETSCH, 2011, p. 41)

A inclusão começou a ser apresentada como proposta educacional, e a mesma ganhou status de *imperativo de estado*. (LOPES; FABRIS, 2013) Surgia também como uma grande estratégia contemporânea que buscava incentivar a aproximação com as pessoas, a autonomia, o consumo e outras questões que promoviam o ideal de universalização dos direitos individuais. (LOPES; FABRIS, 2013)

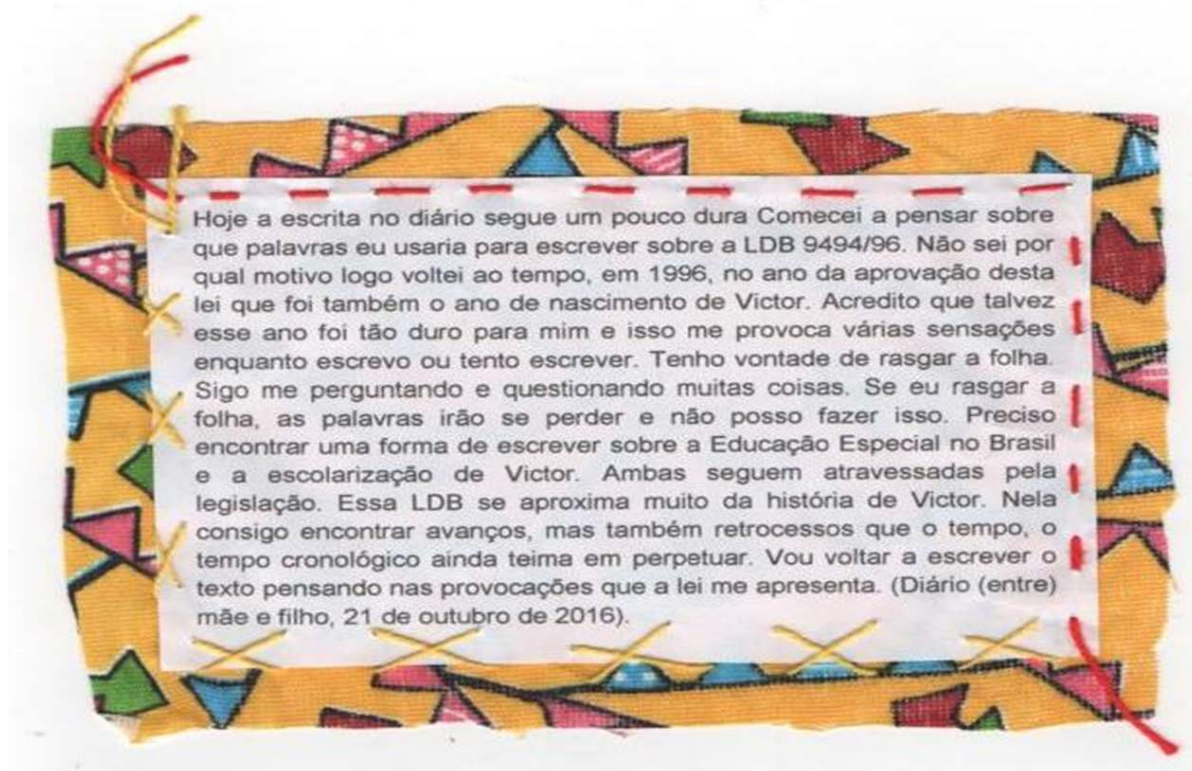
Alguns países do cenário internacional foram os primeiros a emitir sinais de sensibilização e interesse sobre a inclusão escolar. No Brasil as políticas de inclusão escolar foram elaboradas com base na “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)”. (PLETSCH, 2011, p. 41) Tais políticas tinham como pressupostos “a educação para todos.” (PLETSCH, 2011). A Conferência de Nova Delhi, de 1993, onde o Brasil participou com outras nações ainda em desenvolvimento, serviu para que as mesmas reiterassem o compromisso assumido

---

30 Nos primeiros anos do mandato de Fernando Henrique Cardoso, integração era a palavra utilizada para caracterizar as iniciativas de colocar aqueles alunos que não estavam nas escolas regulares para dentro de tais escolas. Logo em seguida à ampliação dos Programas Governamentais que pregavam a integração, viu-se juntar a ela a noção de normalização (entendida de forma bastante restrita e ainda como sinônimo de correção dos indivíduos). (VEIGA-NETO; LOPES, 2011)

em Jomtien. Foi firmado um compromisso para que as nações redobrassem esforços para assegurar até 2000 a todas as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem. (NOGUEIRA, 1999 apud PLETSCHE, 2011)

No Brasil especificamente, a educação inclusiva tem como marco para a elaboração das políticas de inclusão a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade, que resultou na conhecida Declaração de Salamanca. A partir do movimento internacional em favor da inclusão, no Brasil, diversas reformas na educação foram propostas e começaram a ser aprovadas para garantir acesso e permanência na escola, garantia de matrícula inicial, idade de acesso, duração das etapas de ensino, avaliação e questões relacionadas à organização curricular do sistema de ensino brasileiro. (LOPES; FABRIS, 2013; PLETSCHE, 2011) No entanto, a defesa do desenvolvimento inclusivo surgiu carregada por uma “concepção economicista”, onde as escolas seriam mais aceitas nas comunidades e encontrariam formas inovadoras de utilizar os recursos, mesmo que escassos. Ao prover ações educativas que refletiriam na formação de mão de obra de trabalho, estariam buscando através da contribuição de cada ser humano, inclusive das pessoas com deficiência, a promoção do desenvolvimento socioeconômico. (BIELER, 2008 apud PLETSCHE, 2011)



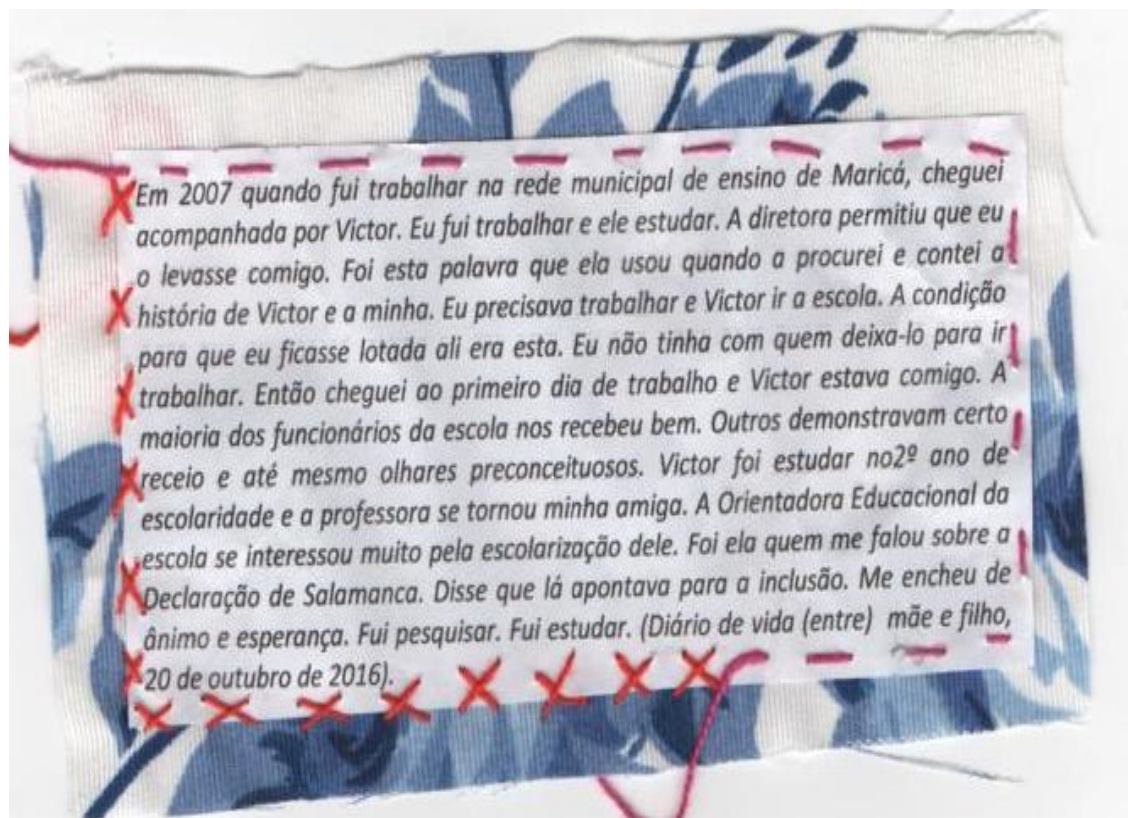
No Brasil, o debate sobre a chamada Educação Inclusiva começa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação mais recente, a Lei nº 9394 de 20/12/96, que inova ao trazer um capítulo específico para tratar inteiramente da Educação Especial. Dá ênfase a educação de pessoas “portadoras de necessidades especiais”, (termo utilizado na lei). No capítulo V, Artigo 58, a Educação Especial é apresentada como uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentem necessidades educacionais especiais. No entanto a palavra “preferencialmente” ainda gera polêmicas e interpretações diversas no que diz respeito ao acesso dos alunos com deficiência na escola comum, possibilitando ainda a existência de classes ou escolas especiais. Já o Artigo 59 aponta ainda, questões referentes à garantia de currículos, métodos, técnicas e recursos para estes alunos, tratando sobre a especialização de professores e acesso igualitário aos programas sociais.

A lei trouxe avanços no que diz respeito à garantia de alguns direitos fundamentais no âmbito educacional, mas falhou quando deixou de tratar sobre os aspectos avaliativos, gerando dúvidas sobre a necessidade de se criar parâmetros específicos de avaliação ou de equiparar todos em um único modo de proposta. (PLETSCH, 2011) No que diz respeito à formação de professores também gerou algumas tensões ao propor formação específica para atuar na Educação Especial. É importante, ao falar sobre especialização, reafirmar a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores, para assim pensar em atender as necessidades educacionais de todos os alunos, sem distinção. Após vinte e um anos da promulgação desta lei, estas questões ainda geram amplos debates e tensões no campo da Educação Especial e Inclusiva. O acesso, a permanência, a avaliação e outras questões, seguem como alvo de vários questionamentos. Os professores relatam dificuldades para trabalhar com alunos em geral e não apenas os alunos com deficiência, devido às inúmeras dificuldades que afetam a escola.

É importante ainda destacar que o Brasil adotou com a LDB 9394/96 a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e também trouxe um capítulo específico para a Educação Infantil. Neste capítulo ela é anunciada como parte integrante da Educação Básica, sendo dividida em Creche e Pré-escola. A partir disso, em seu Artigo 58, aponta a oferta de Educação Especial tendo início na faixa etária de zero a seis anos durante a Educação Infantil. Com



isso, é possível entender que a Educação Infantil vem se constituindo como primeiro espaço de acesso dos alunos com deficiência na escola comum.



A partir de 2000 o governo começou a investir política e financeiramente para promover a inclusão social e escolar. Dentre as políticas citamos a implementação do Programa Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo objetivo era disseminar a política de Educação Inclusiva de pessoas com necessidades especiais. (PLETSH, 2011) O Programa seguiu várias orientações da ONU, prevendo uma estratégia de multiplicação para garantir a expansão e reprodução de conhecimentos sobre as políticas de educação inclusiva. Este programa recebeu muitas críticas, pois não alcançou seus objetivos propostos no que diz respeito à multiplicação, devido à falta de acompanhamento e avaliação sistemática. A tomada de dados apenas quantitativos e a descontinuidade do programa em alguns municípios, oriunda das substituições após a mudança de gestão e outras questões, inviabilizaram a continuidade do Programa, que também apoiaria a formação de gestores e professores, ação que não conseguiu ser consolidada. (PLETSH, 2011)

A Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que trata das diretrizes curriculares

da Educação Especial. O Art. 2º esclarece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com “necessidades educacionais especiais” (Termo utilizado nesta lei), assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, sem distinção. Para isso seriam necessárias mudanças na organização da escola, no que diz respeito à proposta curricular, dimensão arquitetônica, a adoção de processos educativos alternativos, ao conhecimento do Braille e da Língua de Sinais, a adaptação de materiais, a contratação de professores capacitados, e capacitação de professores já atuantes etc. Ao dar ênfase a estas mudanças, fica clara a responsabilidade de cada unidade escolar em sua “opção inclusiva”, ou seja, em ser uma escola inclusiva. Aponta ainda para a realização de levantamento da demanda de cada região, município ou bairro, para que possam ser organizados os recursos adequados, como pode ser observado no artigo 2º, § único:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (BRASIL, 2001)

Ainda sobre a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 a Educação Especial é citada no Artigo 3º, como modalidade da educação escolar, se tratando de um processo educacional definido por uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados na instituição escolar para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, sempre com o objetivo de garantir a educação escolar. Além disso, recomenda a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. No Artigo fica claro uma distinção entre os serviços de Educação Especial e a Educação Regular, a partir da matrícula de alunos com necessidades educacionais (Termo utilizado na lei), sendo criados serviços específicos de Educação Especial para atendê-los. Outra questão necessária ao debate seria, ainda, a ênfase nas “potencialidades”, que se apresenta como própria de cada um, como algo inato, que deverá ser desenvolvido e estimulado na escola de acordo com a capacidade de cada um.

O Art. 5º identifica os “educandos com necessidades educacionais especiais”, como aqueles que apresentarem:

- I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – Crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A Resolução aponta o público-alvo da Educação Especial e, portanto, seu encaminhamento a serviços especializados a fim de sanar essas dificuldades, podendo levar a escola a não atentar para os problemas relacionados à aprendizagem. Com isso, dá margem para instituição não assumir sua responsabilidade com o processo educativo, apontando como motivo da não-aprendizagem uma causa orgânica, ou seja, a doença. Pode-se ainda reforçar a continuidade da disseminação da ideia de “rótulos nas crianças”, que segue vinculada à explicação do fracasso escolar.

A partir do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e, de forma mais intensa no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2010), a “dimensão do estar junto no mesmo espaço físico pode ser vista somada à dimensão relacional, para poder valer o conceito de inclusão que vemos circular nos programas governamentais brasileiros”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 70) A normalização ainda atravessa tais políticas e esta busca disciplinar e por corrigir os indivíduos. (LOPES; FABRIS, 2013) Em 2003 foram ampliados os investimentos na inclusão, tanto na área política quanto na financeira.

Em 2007, O MEC lançou o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), que estabelece metas para garantir acesso e permanência no ensino regular, buscando atender as necessidades especiais do educando, ampliando outros direitos no âmbito educacional, fortalecendo a inclusão escolar. (BRASIL, 2007)

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, prevê atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais e em centros especializados de referência transformados a partir de escolas especiais. (BRASIL, 2010) Tal política tem sido muito difundida no

âmbito educacional e em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), que em seu artigo 24 reconhece seus direitos à educação, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e educação ao longo da vida. Este documento afirma, ainda, que para que seja garantido o processo de escolarização, os professores deveriam fazer escolhas metodológicas e definir recursos didáticos, desenvolvidos no coletivo que atendam também aos (chamados) alunos com deficiências. A publicação ainda afirma a necessidade de adaptação de currículos e atividades, apontando tais práticas como reguladores externos da aprendizagem, pois se baseiam em procedimentos de ensino que promovam a aprendizagem. Tais orientações permanecem no âmbito geral e não conseguem, ainda, atender as singularidades dos alunos. (PLETSCH, 2011)

A Resolução nº04 de 02 de outubro de 2009 institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica que é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (Art. 1º). Com isso, é possível perceber a ênfase dada à superação de barreiras, através dos recursos de acessibilidade, cuja concepção se baseia na ideia de que a partir do momento em que os obstáculos forem removidos e a acessibilidade promovida, a deficiência estaria superada. (PLETSCH, 2011) Esse discurso defende a transitoriedade de algumas deficiências, consideradas permanentes, alimentando-se da “promoção da acessibilidade como panaceia universal para a deficiência e caminho único para a inclusão social e escolar”, (PLETSCH, 2011), que pode acarretar outro discurso de negação da deficiência, correndo o risco de tirar do foco o debate sobre os direitos já conquistados.

Outra questão importante para o debate diz respeito ao Artigo 5º, que aponta o AEE realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. É importante pensarmos que a sala de recursos não pode ser tomada como uma solução para todos os problemas e dificuldades enfrentados pela escola para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos público-alvo. Seria mais um ambiente dentro da escola para se promover ações educativas, desmistificando certo caráter salvacionista a ela

atribuído. Fica evidente o fato de que é necessário garantir aos professores de sala de recursos e também aos professores de turma regular, a formação inicial e continuada que viabilize as ações necessárias às especificidades dos alunos de que trata esta resolução. Ao problematizarmos as diretrizes previstas nessa resolução, é importante ainda atentar para o fato que este espaço não trata de reforço escolar, tampouco, a um mero espaço de colaboração entre o ensino regular e o especial. Para, além disso, em regime de colaboração, a sala de recursos e a sala regular, precisam contribuir com o processo educacional, de modo a possibilitar ações inclusivas no âmbito educacional. (PLETSCH, 2011)

No documento “Marcos Políticos legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o público-alvo da educação especial é caracterizado como aqueles que apresentam deficiência física, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010) É possível problematizar o quanto a delimitação do público - alvo tende a isolar um grupo de sujeitos. Ao fazer isso as políticas de inclusão escolar aparecem travestidas por outros enunciados. De forma sutil, o discurso jurídico toma força e ocupa um lugar, pois esses sujeitos “são por sua vez catalogados e medidos conforme uma regra, uma norma, que os individualiza, os torna comparáveis, os aborda a partir dos desvios e os constitui como anormais”.<sup>31</sup> (LUNARDI, 2002, p. 2)

A consolidação da inclusão promovida através de políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), principalmente no que diz respeito à educação, ficou a partir de 2011, sob a responsabilidade da SECADI - SECRETARIA DE Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.<sup>32</sup>

Ao pensar a inclusão a partir do reconhecimento jurídico, destaco a implementação da lei nº 13 146/15- a Lei Brasileira de Inclusão, implementada em

---

31 A figura do anormal foi abordada por Foucault, na Conferência do Collège de France – 1974/1975, a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Esta conferência encontra-se registrada na sua obra *Lex Anormaux*, 1999. (FOUCAULT, 1999 apud LUNARDI, 2002)

32 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em 09/12/17.

02 de janeiro de 2016, que traz em seu texto a seguinte definição sobre pessoa com deficiência:

Pessoa com deficiência é aquela que possui 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. (Art. 2º)

A discussão que proponho a partir do que consta na lei, diz respeito ao fato de que ela apresenta a pessoa com deficiência apontando uma indicação de anormalidade. Para além de pensar em uma marca negativa, que se coloca em oposição à ideia de normal, este diferencialismo, que apresentamos como um processo político pode encaminhar a avaliar o diferente. O dispositivo da normalidade que age para dizer quem são e como são as pessoas, operando assim como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”. (FOUCAULT, 2000 p. 56) Estas reflexões me atravessam e chego a sentir no corpo um mal-estar. Ao trazer esta escrita, que se apresenta tão próxima e falando do lugar de mãe de um jovem chamado de pessoa com deficiência, não consigo ver, aproximar o que esta lei apresenta como definição de “pessoa com deficiência” com meu filho Victor. Seguindo ainda no movimento de escrita, em outro lugar, desta vez da mãe-professora-militante, penso não ser possível reduzir Victor a estas palavras: pessoa com deficiência. Sigo resistindo e insistindo em dizer-escrever-sentir, usando as palavras de Lispector (1992): “Eu, reduzida a uma palavra? Mas que palavra me representa? De uma coisa sei: eu não sou o meu nome. O meu nome pertence aos que chamam”. (LISPECTOR, 1992, p. 133) Então lanço uma provocação, algo que trago à tona neste momento, a partir das experiências vividas no percurso desta pesquisa: Pensar sobre o que é deficiência pelo dedo que aponta e tencionando mais ainda, quase arrebatando esta linha que uso para costurar esta escrita dura: Pensar se a definição que se apresenta na Lei Brasileira de Inclusão estigmatiza as (chamadas) pessoas com deficiência.

Ao provocar esta discussão, abrindo mão de obter respostas, penso que não se trata de uma oposição radical ao que a lei define, mas de um posicionamento que procuro trazer a este texto, uma escolha, e sendo assim, apresento as (chamadas) pessoas com deficiência, em suas singularidades oferecendo “boas-vindas, acolhida, hospitalidade, disponibilidade e responsabilidade”, me negando a apontar

o dedo para reduzi-las a uma categoria. Com isso, vou junto com Carlos Skliar (2015):

A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilidade, a deixar fazer, a dar o que fazer, a sugerir, a conversar, etc. (SKLIAR, 2015, p. 27)

Para além da razão jurídica, a questão ética se apresenta neste campo de tensão como parte da luta pelos direitos das (chamadas) pessoas com deficiência e base necessária para dar sustentação às leis. Propor então “[...] uma transformação ética que desloque o olhar sobre os sujeitos assinalados como diferentes, e passe a ser um olhar sobre nós mesmos, sobre aquilo que acontece - pedagogicamente-entre nós.” (SKLIAR, 2015, p. 26) Dar a ver outros modos de se pensar e viver a inclusão.

Ao tencionar a temática da inclusão e me propondo a pensá-la de outro modo, para além do imperativo do estado. Olho para este tema e sinto a necessidade de fazer recortes, rasgos que permitam entremeios para possibilitar novas costuras nesta superfície histórica. Estas experiências que me passam ao escrever este texto produzem efeitos e me provocam a pensar sobre coisas que eu nunca havia pensado antes. Neste movimento de alteridade começo a pensar sobre a inclusão que tem sido tão difundida e conclamada por tempos. Penso que “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente” (FOUCAULT, 1995, p. 232), não para explicar a atualidade como consequência da história, mas para tomar para si, no campo da problematização, uma consciência histórica. Proponho articular às experiências de vida, com o gozo dos direitos individuais difundidos pela inclusão.

Não resta dúvida que “[...] avançamos na existência de um sistema jurídico adaptado, criterioso, justo, apropriado à situação mundial, regional e local das pessoas com deficiência” (SKLIAR, 2015, p. 16), mas me pego a pensar sobre se estas leis atendem ou refletem as questões particulares da inclusão. Percebo certo distanciamento entre o *sistema jurídico (macro)* e a *escola(micro)*...Entre as *leis* e a *vida*.





Ao pensar sobre estas questões que trago neste retalho, outras perguntas começam a surgir e parece que vão se entrecruzando como as linhas que estão na minha caixa de costura. Acabei de pegá-la e percebi que as linhas desenrolaram um pouco e formaram um emaranhado. A caixa de costura parecia a minha mente, cheia de *perguntas-linhas* que se entrecruzavam em um *emaranhado-perguntas-linhas*. Então comecei a enrolar essas linhas, uma a uma em cada carretel. Daí com o movimento, as perguntas começaram a ganhar forma, sentido, efeito, potência. As palavras ganharam vida e eu como pesquisadora-costureira, decido pegar um retalho e costurografar uma pergunta que fica reverberando no ar.





As palavras costurogradas compõem esta pergunta. Proponho-me a pensar sobre esta questão não com o intuito de encontrar uma resposta, mas para fazer perguntar para não responder, deslocar a questão e buscar por pistas que nos apontem a possibilidade de ampliarmos a compreensão sobre o tema inclusão. Puxo um fio e começo a costurografar mais uma crônica.

### **NA HORA DO RECREIO**

É engraçado que a gente pensa, às vezes, que só se aprende as coisas na sala de aula. Eu sou Joana, merendeira da escola. Nunca pensei que eu podia ensinar a uma criança que todo mundo diz que tem um problema, a fazer alguma coisa. Eu ensinei Victor a comer um monte de coisa na escola. Coisa que Rejane, a mãe dele, diz que ele não come em casa. Quando toca o sinal do recreio todas as crianças correm para o refeitório. Victor vem correndo e não quer respeitar a fila. Aí as crianças começam a reclamar dele. Eu vejo a inspetora conversando com ele. Victor faz pirraça, mas ela consegue colocar ele na fila respeitando a ordem de chegada. Acho engraçado isso, porque percebo que a inspetora também ajudou Victor a entender que a fila precisa ser respeitada, para cada um ter sua vez de merendar. Aliás, tenho pensado que o professor ensina muitas coisas na escola. Todo mundo que está aqui trabalhando de alguma forma também participa da vida dos alunos. Depois que Victor pega o prato de comida, corre e senta com os outros alunos no refeitório. Fico de longe observando. Todo mundo está sentado, comendo e conversando. São crianças na escola na hora do recreio. Escola é pra isso também: pra todo mundo ficar junto e aprender muitas coisas.

**Merendeira Joana**

### 3.2 O que acontece na escola?

É interessante pensar que às vezes a inclusão tem se materializado nas escolas como mecanismo de acesso, garantindo o direito de estar ali. Tenta-se assim dar sentido a ela, ligando-a estritamente ao direito de matrícula. São as tentativas de dar à inclusão alguns significados, algo que justifique o que é feito nas escolas. Para além de me prender a significados, de dizer o que venha ser inclusão, penso ser importante lançar uma questão proposta por Carlos Skliar (2015):

Não compete a mim, e nem tampouco sou partidário de que devo dizer o que a inclusão deveria ser, e reafirmo isso agora, pois esta é a principal conclusão à qual se chega a partir de certa leitura do informe: a inclusão “é” o, o que fizemos dela, o que fizemos com ela. Não “é” em si mesma, nem por si mesma, nem a partir de si mesma, e nem mesmo por minha definição. Sendo assim, teríamos que ver na boca de quem aparece a palavra “inclusão” e não tanto o que significa “inclusão”. (SKLIAR, 2015, p.17)

A pergunta pela inclusão, que vai se desenhando diante de um cenário de mudanças que aconteceram nestes últimos anos, me remete a complexidade da questão, onde penso que já não cabe somente a incorporação de leis, textos oficiais, fórmulas e técnicas. Penso que a questão começa a ganhar outros contornos, possíveis, que aproximam a inclusão “dos sujeitos concretos da ação educativa: homens, mulheres, crianças, pais, mães, etc”. (SKLIAR, 2015, p.18)

Um dia, durante a orientação coletiva, em meio à discussão do meu texto, sou pega de surpresa com uma pergunta feita por minha orientadora: **Victor foi escolarizado?** Na hora fiquei um tanto sem chão. Em um piscar de olhos muita coisa passou pela minha cabeça e sussurrando eu repeti a pergunta para mim mesmo: Victor foi escolarizado? Lembro que tentei responder depressa e disse em alto e bom som: Foi! A orientadora continuou a conversa e me perguntou se Victor sabia ler e escrever. Eu respondi que ele sabia ler e escrever do jeito dele, mas que fugia aos padrões da escola. Então a conversa foi se ampliando e o coletivo começou a refletir sobre que tipo de escolarização Victor teve durante o tempo que passou na escola.

Quais são os sentidos da escola?

O que há nos processos de escolarização?



Começo a escrever sobre o sentido da escola deixando-me afetar pelas experiências de escolarização de Victor. Tomo para mim as palavras de Machado, (2004) quando fala que “a escrita pode transformar a coisa vista ou ouvida em batalha”. (MACHADO, 2004, p. 149) Vejo-me diante de mais um desafio, pois as memórias que são atualizadas no presente provocam em mim um turbilhão de sentimentos.

Voltando no tempo, em suas origens, a escola surge como símbolo de progresso, apontando para a possibilidade de um futuro melhor para as gerações. Para além destes preceitos, Masschelein e Simons (2015) nos relatam que:

A escola foi culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, como uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* -, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 9)

Ao se colocar a escola como uma fonte de conhecimento e experiências disponibilizadas como um bem comum, a mesma atraía ódio e perseguição, colocando-se para as elites da época, como uma verdadeira afronta as tradições que hierarquizavam parte da sociedade. Durante grande parte da história, grandes foram os esforços para punir a escola, considerando-a um ambiente de transgressão, como algo que precisava ser melhorado e aprimorado. Era um lugar a

ser tolerado, desde que se submetesse aos preceitos morais, religiosos e políticos da época. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

Proponho apresentar e discutir sobre as possibilidades de tentar entender a escola, desde a maneira considerada como tradicional, no sentido da escolarização, até outras ideias que sigo compondo no decorrer da pesquisa, junto com o Coletivo, com outros autores, pesquisas e com o próprio movimento da vida. Para além do que está instituído ou definido sobre o conceito “escola”, penso que é importante conversar sobre os desdobramentos que se dão neste conceito e os sentidos que se produzem a partir destes desdobramentos, pois muito mais que o discurso, há os efeitos que eles produzem na vida das pessoas. Segundo Machado (2004):

O importante é que possamos considerar um conceito como algo que nos força a pensar, algo que expande e torna complexas as questões, e que, assim, seja produtivo em função das circunstâncias em que nos encontremos, que sejam éticos naquilo que fazem funcionar. E, assim, tentamos fazer o conceito se dobrar, se redobrar, se desdobrar em múltiplas afirmações. (MACHADO, 2004, p. 149)

Inicialmente apresento a escola de uma forma “tradicional”, conceituada historicamente e socialmente como uma instituição, um local inventado pela sociedade para que as crianças tenham acesso ao mundo letrado, equipando-as com conhecimentos e habilidades peculiares a uma ocupação e cultura. A escola se organiza de forma modular, em grupo, com o professor na frente da sala de aula, com mesas e cadeiras, quadro, entre outras coisas. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) Nela os alunos aprendem tudo que seria necessário para que eles estejam imersos na sociedade e com isso torna-se a forma coletiva mais econômica de se promover a aprendizagem.

A escola foi uma invenção (política) específica da *polis*<sup>33</sup> grega e a mesma surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga. Com isso, natureza, raça, origem, etc. não eram mais consideradas como marcadores pessoais, ou seja, não justificavam seu pertencimento à classe dos bons e sábios. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 26). A partir deste pensamento muitos considerados inferiores, teriam acesso à escola. Outro fato

---

33 O termo *polis* aqui utilizado provém do grego e refere-se aos Estados da antiguidade que, organizados como uma cidade, dispunham de um território reduzido e eram governados com autonomia relativamente a outras entidades. As *polis*, por conseguinte, são cidades-estado que existiu na Antiga Grécia, face do avance do Império Romano. <http://conceito.de/polis#ixzz4lUrYIWF> Acesso em 29 de junho de 2017.

importante na escola grega diz respeito à instituição do *tempo livre*<sup>34</sup>, ou seja, tempo não produtivo para aqueles que por sua origem ou natureza não teriam antes o direito de reivindicá-lo. Estando na escola, eles não teriam que trabalhar, pelo menos por um período do dia e isto causava indignação por parte das elites da sociedade. É possível dizer então que a escola estabeleceu a democratização do tempo livre e por este motivo, por um longo período, as elites a desprezaram, tratando-a também com hostilidade. Para muitos era interessante perpetuar o tratamento desigual que existia na sociedade, mas a escola surgiu rompendo com certos privilégios que formavam a base da sociedade na época (MASSCHELEIN E SIMONS, 2015).

Diante deste panorama histórico e social, é possível dizer que a origem da escola repousa na Grécia antiga, bem como certo ódio despertado a ela, naquela época. Sua origem está ligada a uma revolução, pois é inegável afirmar que a escola surgiu assumindo um caráter inovador, impulsionando outras mudanças na sociedade. Apesar disso, desde o seu surgimento até os dias atuais, as elites tentam domar a escola e tudo que diz respeito a ela. Mesmo hoje ações constantes buscam de alguma forma paralisá-la, tentando roubar o seu caráter escolar, o *tempo livre*, pensando torná-lo *tempo produtivo*<sup>35</sup>. Seria um movimento de “desescolarizar” a escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 28)

Pensando sobre o conceito de escola apresentado até aqui na escrita deste texto, me proponho seguir escrevendo sobre este tema costurografando o que foi narrado com a história da escolarização de Victor. Ampliando os sentidos a respeito da escola, pensando em narrar e cartografar os efeitos deste percurso para tencionar a própria vida. As experiências que me atravessam, produzindo sentidos muito mais que verdades. Sigo escolhendo caminhar pelo *entre*, por um lugar onde as coisas, segundo Deleuze e Guattari (2000), ganham mais velocidade. Lanço mão da costurografia para problematizar e seguir escrevendo o que se passou entre Victor e as escolas onde ele esteve.

Sinto-me provocada a pensar sobre o conceito de escola tão difundido na sociedade ao longo dos tempos. Muitas perguntas surgem e elas seguem me

---

34 Segundo Masschelein e Simons (2015), tempo livre seria considerado o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.

35 O termo tempo produtivo aqui apresentado, diz respeito ao tempo ocupado da família ou da *oikos* (a oiko-nomia) e da cidade/estado ou *polis* (política). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015)

provocando a pensar sobre coisas que eu não tinha pensado antes, sobre Victor e a escola. Se a escola é uma instituição inventada pela sociedade para que as crianças tenham acesso ao mundo letrado, Victor teve acesso a isso durante o período em que esteve na escola? Para, além disso, ao estar na escola Victor teve acesso aos conhecimentos e habilidades para estar inserido na sociedade? Sigo ainda com mais uma provocação: Victor aprendeu conhecimentos na escola? Quais? E finalmente, tentando costurografar o conceito de escola e a história de Victor, lanço a mim mesma a seguinte pergunta e começo, fazendo um grande esforço para conter o choro: Victor foi escolarizado?

### 3.3 Outra linha se desenrola e volta

Victor esteve em algumas escolas.  
Ora era matriculado, ora não era matriculado.  
Foi aluno e viveu a escola em sua intensidade.

Ora era matriculado, ora não era, seja por falta de vaga ou porque eu não tinha com quem deixá-lo para trabalhar. Atualizando as memórias sobre a sua escolarização, Victor foi para escola com 4 anos. Frequentou a Educação Infantil até os 8 anos, em duas escolas da rede privada que eu trabalhei. Foi matriculado e também foi ouvinte, ou seja, frequentava a escola sem estar matriculado. Embora esteja previsto em lei a faixa etária de 4 e 5 anos para a pré-escola, Victor permaneceu nessa etapa de ensino por mais tempo e por isso, precisávamos manter uma informalidade. Naquela época eu e a escola, acreditávamos que Victor precisaria ficar por mais tempo convivendo com crianças que se aproximavam da sua idade mental. Segundo o discurso médico, naquela época, Victor tinha idade cronológica de 8 anos e idade mental de 3 ou 4 anos. Ao trazer esta escrita, percebo o quanto o discurso médico, naquela época, era utilizado como uma ancoragem para orientar as decisões tomadas pela escola e por mim, a respeito da passagem de Victor por ela. A escola se tornava uma estratégia de poder e controle sobre ele. Eram os discursos médico e pedagógico, agindo como dispositivos, que buscavam patologizar, corrigir, reabilitar e instituir práticas que controlavam o seu corpo.

(LUNARDI, 2002) Do lugar de onde o enxergávamos, buscávamos “sustentação teórica para a aparente tranquilidade de afirmar e nos apropriar do olhar clínico que silenciava aquele corpo”. (MOYSÉS, 2001, p. 139)

Continuando a pensar a experiência como “um movimento de ida e volta, porque ela supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero”. (LARROSA, 2011, p. 6) Proponho-me a problematizar o elemento central que se constituía como base decisória com relação a Victor nos seus primeiros anos de escolarização. O olhar. O “olhar clínico” (FOUCAULT, 1980, p. 227) que penetra as escolas. Naquela época este olhar representava o conhecimento que eu e a escola tínhamos sobre o corpo doente, no caso o Victor. Fazíamos isso, nos baseando nos discursos médico e jurídico, porque a medicina e as leis se apresentavam como raízes epistemológicas muito presentes na educação. Não estou aqui de maneira alguma empreendendo qualquer ação moralizadora ou moralizante. O que está em jogo aqui não é o certo e o errado. Não é esta a pretensão. Penso em problematizar as experiências iniciais de escolarização de Victor e com isso, seguindo um movimento de alteridade, trago através desta escrita encarnada, algumas pistas que apontam para o percurso de escolarização que vou tentando cartografar. Faço isso fugindo de qualquer constatação e para, além disso, lanço uma discussão sobre este olhar que segue, muitas vezes, direcionando as ações pedagógicas, como um dispositivo de controle que tem sempre uma “função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder”. (AGAMBEN, 2005, p. 10)

Victor passou anos na Educação Infantil, pois este olhar, do qual eu e a escola nos apropriamos fazia-nos subjugar suas possibilidades de aprender, levando-nos ainda, a reduzi-lo a doença (MOYSÉS, 2001, p. 142), deixando de lado o que ele podia viver dentro da escola. Priorizávamos a *aquisição* de conteúdos escolares e esquecíamos-nos de considerar as experiências que Victor podia ter, estando na escola e também fora dela. Era o discurso pedagógico que operava na escola, nas professoras e em mim mesma, através da medicalização. Um dispositivo que agia sem ser visto, mas que imprimia sua força. (DELEUZE, 2000). Aqui quero expressar que não se trata de um caso individual ou apenas de certa escola: se trata de uma forma institucional de sujeição aos discursos hegemônicos e de produção de subjetividades. Por isso, não é um exercício moral, mas sim, de problematização do

que se naturaliza e de produção, então, de um exercício ético. São as instituições discursivas em nós.

Ainda sobre a escolarização de Victor na Pré-escola, ele aprendeu a escrever seu nome completo, as vogais e as consoantes. Embora conseguisse fazer a grafia, não identificava todas as letras. Mais do que tudo isso, hoje, ao trazer para esta escrita à memória daquela época, Victor aprendeu a brincar, correr, cantar, a espalhar brinquedo pelo chão e brincar de massinha. Gostava de assistir vídeos e empilhar aqueles tijolinhos de madeira. Às vezes ele mordida e beliscava. Ele também aprendeu a pedir desculpas e a abraçar.

Victor passou pela Pré-escola. Aprendeu alguns conteúdos e também outras coisas. Acredito que as letras e os números são importantes e tem o seu valor, porém para além da ideia de que a escola é lugar de formação específica, aprendizagem ou aprender a aprender, em contraposição a essas ideias, está à formação como vida, como experiência. Larrosa (2011) diz que: “Es posible que la idea de experiencia pueda servir de paraguas, o de impulso, o de inspiración, para el resurgir de formas artísticas, literarias, filosóficas, de formas otras de pensar y de nombrar la educación.” (LARROSA, 2011, p. 193) Com isso, a ideia de formação como instrução dá lugar a outras expectativas com relação à escola. Outros sentidos para a formação que tem a ver com “invenção, com experimentação.” (LARROSA, 2011).

Chegou um momento que Victor já estava grande demais para estar na Educação Infantil. Então, mais uma vez, eu e a escola nos reunimos para decidir sobre a ida dele para o Ensino Fundamental.

### **A coordenadora-mãe**

Nossa escola tem um aluno especial, chamado Victor, que já está a um tempo na Educação Infantil. Ele já tem 7 anos e está muito crescido para ficar no meio das crianças pequenas. Chegou a hora de decidirmos o que vamos fazer. Ele já sabe o nome completo, as vogais e as consoantes. Está socializado, mas às vezes perde o controle, batendo ou mordendo os colegas. Isso preocupa. O término do ano letivo chegou e agora preciso procurar a direção da escola, juntamente com a professora da Educação Infantil que esteve com ele e também a professora da classe de alfabetização que poderá recebê-lo no ano que vem. Não será uma tarefa fácil. Sou a coordenadora pedagógica da escola. Também sou a mãe de Victor. Difícil ser estas duas coisas ao mesmo tempo. Participar desta decisão não será fácil. Ao mesmo tempo em que eu quero que ele avance mais um pouco e vá para a classe



de alfabetização, tenho medo, sim medo de que Victor nunca aprenda a ler. Os médicos já me falaram isso. Disseram que eu deveria estar preparada para o pior, que ele não aprenderia. Sempre recusei isso e o fato de acreditar que ele é capaz de aprender na escola me move a cada dia. Reúno-me com a equipe da escola e muitas são as indagações e dúvidas que seguem a conversa. Desta vez fico um pouco calada. A diretora e as professoras colocam a decisão em minhas mãos. Afirmam que naquele momento sou de certa forma a *coordenadora-mãe*. Para elas eu seria capaz de decidir “o melhor”. Faltam as palavras e o chão. Respiro fundo e as palavras que saem da minha boca expressam o meu desejo. Victor vai para a classe de alfabetização. Pode ser que ele aprenda a ler, afirmo. Lá no fundo mesmo existia aquela angústia. E se ele não conseguir?

### **Coordenadora Lucia**

Quando Victor foi matriculado na classe de alfabetização aconteceram muitas coisas. Ele acompanhou a turma de educação infantil na qual era ouvinte e com isso, ele e seus amigos estavam na mesma sala. As mães dos alunos eram as mesmas. Um questionaram a presença de Victor na sala novamente. Diziam que era grande e que podia machucar alguma criança. Ele já estava com 8 anos. A professora se sentia empolgada e sempre que podia conversava comigo. Dizia que não tinha ideia de como alfabetizar Victor. Pensava que tínhamos que ter alguma prática específica para que ele aprendesse, pois o método que ela usava era difícil de “assimilar”. Eu também achava difícil para ele. “Quem pode aprender quando se determina de antemão que há boas e más aprendizagens?”. (KOHAN, 2002, p. 129) Quando o caderno ia pra casa, o colocava sentado na cadeira. Escrevia as respostas do dever de casa em um papel para que Victor copiasse. O importante era “fazer o dever.” O caderno não podia “voltar para a escola em branco”.

Por diversas vezes ele nem tinha noção do que estava copiando. Kohan (2002), ao discutir o que está entre Deleuze e a Educação, apontando para a relação entre o ensinar e o aprender, afirma: “Ninguém aprende deveras se não pode ser sede de um encontro com aquilo que o força a pensar”. (KOHAN, 2002, p. 129) Com isso, acredito que ao colocar Victor para fazer o dever de casa, a minha preocupação estava no cumprimento de uma regra. Eu também reproduzia a minha prática enquanto professora que passava dever de casa para seus alunos e queria que o mesmo retornasse para a escola, realizado com êxito. Naquela época não pensava muito que a relação de Victor com o dever de casa precisaria ter algum sentido para ele, para fazê-lo pensar e aprender. Talvez pensasse que a

aprendizagem poderia vir da reprodução do mesmo, da cópia e não do encontro. Não pensava sobre o que acontecia “pedagogicamente entre nós”. (SKLIAR, 2015, p. 27)

Victor copiava, mas não escrevia com autonomia. Não conseguia juntar as letras para ler ou escrever. Essas afirmações estavam de certa forma “influenciadas pela própria inflexibilidade predominante nas práticas curriculares vigentes”. (PLETSCH, 2014, p. 17) Neste momento não se pensava em garantir no processo de escolarização de Victor mudanças nas dinâmicas pedagógicas e curriculares. Ainda não se problematizava “a relação entre o fazer pedagógico” dirigido a ele e a outros alunos, e as “concepções sobre o desenvolvimento deles”. (PLETSCH, 2014) O famoso ba-be-bi-bo-bu-bão não “decorava de jeito nenhum.” Repetíamos dezenas de vezes e quando eu tomava a leitura, ele não conseguia ler uma palavra. Quando Victor pegava uma folha avulsa ou ainda uma página do caderno, enchia de letras, aleatórias e sem sentido para mim. “Como alguém poderia aprender num mundo onde o controle se impõe sobre a vida, o singular é visto como ameaça e, a diferença está presa ao mesmo e ao semelhante, ao análogo e ao oposto?”. (KOHAN, 2002, p. 129)

Batia angústia e desespero. Voltava o que estava no discurso médico afirmando que Victor não iria aprender. Mesmo assim, continuava a ensinar o dever a ele. Aqui a não aprendizagem de Victor era sempre associada por mim e pela escola a “uma ordem biológica”, cuja justificativa se pautava na doença que impedia a aprendizagem. Não eram apontadas “causas de ordem pedagógica”. (MOYSÉS, 2001, p. 31) A professora insistia também. Eu acreditava, mesmo com tamanha dificuldade, que ele era capaz de aprender a ler. Victor cursou a alfabetização 3 vezes. Sim, isso pode causar espanto para alguns, mas era o desejo e certa obstinação para que ele fosse alfabetizado. Naquela época se buscava uma justificativa para o fato de Victor não aprender a ler e então, a categoria imaturidade foi utilizada por diversas vezes, estando sempre atribuída a doença (MOYSÉS, 2001).

Com 11 anos Victor já estava grande. Era quase um adolescente no meio de uma turma de alunos de 6 ou 7 anos. Sua presença na sala de aula começou a ficar difícil. Sua idade mental, segundo o discurso médico, girava em torno dos 5 ou 6 anos de idade. “O processo educacional de alunos com deficiências, particularmente intelectual, acaba sendo impactado pelas percepções e estigmas ainda presentes

em nossa cultura sobre o desenvolvimento desses sujeitos”. (PLETSCH, 2014, p. 17) Victor já estava cursando a alfabetização pela quarta vez. E agora o que fazer? Seria possível avaliar o potencial de aprendizagem de Victor, ou seja, o que ele seria capaz de aprender? O foco estava na “avaliação cognitiva” que levava em conta o “ponto de vista intelectual”, descartando as experiências escolares que ele experimentava na escola e em outros espaços. (MOYSÉS, 2001, p. 35) Victor sabia juntar algumas sílabas simples e ler no máximo cinco palavras. Era um bom copista, mas não conseguia ler a maioria das palavras que colocava no papel. Eu e a equipe da escola continuávamos a focar o olhar naquilo que ele não havia aprendido e isso continuava a determinar nossas ações. Decidimos reprovar Victor novamente, insistindo que para ele avançar para a série seguinte, precisaria “dominar” a leitura e a escrita. “Em outras palavras, o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente no seu desenvolvimento”. (MOYSÉS, 2001, p. 35)

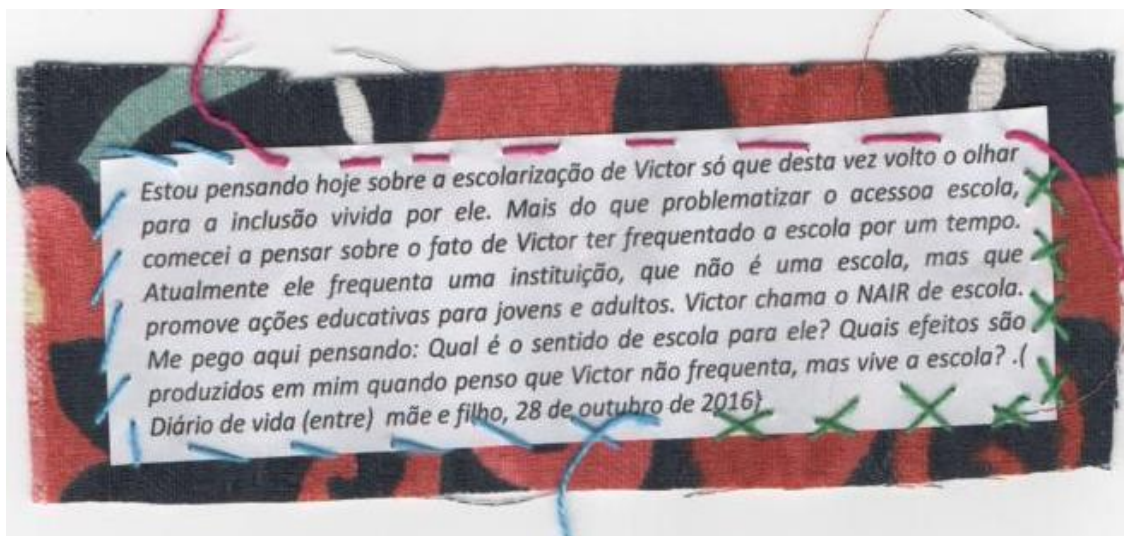
### **O Conselho de Classe:**

Mais um ano letivo chega ao fim. Hoje acontece o último Conselho de Classe do ano letivo. É o Conselho de promoção, quando decidimos quem será aprovado ou reprovado. Difícil às vezes fazer isso. Sinto-me um pouco cansada, afinal ser professora da alfabetização não é fácil. Faço isso há mais de 20 anos. Estou aqui segurando o quadro de notas e nele está traçado a vida escolar dos meus alunos. Foi um ano repleto de desafios. Tive uma turma com 19 alunos. Há alguns alunos que aprenderam a ler rápido, afinal o método que uso ajuda a aprender as sílabas e formar as palavras na medida em que as famílias silábicas são apresentadas. Cada semana era uma família diferente. No entanto, alguns alunos não acompanharam este ritmo. Parecia que tinham outro tempo de aprender. Infelizmente tive que seguir o conteúdo porque precisei cumprir o cronograma do plano de curso. Para estes tentei dar alguma atenção. Passei algumas tarefas extras para reforço. Tentei entender um pouco a forma com que cada um aprendia. Foi difícil ensinar para uns de uma forma e para outros de outra forma. Fiz tentativas. Tive um aluno especial nesta turma. Desde o início me sentia às vezes insegura, pois em algumas horas eu não sabia o que fazer. Ele era dedicado. Queria aprender. Ele copiava, mas não lia. Passou o ano todo assim. Aprendi com todos esses desafios também. Estou aqui sentada em uma sala, junto com outras colegas professoras e com a equipe pedagógica. Vou entregar a ata com os resultados. Dos 19 alunos da turma, 18 aprenderam a ler e estão APROVADOS. É difícil chegar aqui e dizer que 1 aluno está REPROVADO. É este meu aluno especial. Eu, a equipe pedagógica e a mãe dele que também é coordenadora da escola decidimos que era melhor reprová-lo. Este aluno não conseguiu se alfabetizar. Ele não lê e por isso NÃO PODE seguir em frente.

**Professora Renata**

Fiz concurso público e consegui emprego em outra escola privada. Fui trabalhar em Maricá, município do Estado do Rio de Janeiro. Eu precisava ficar fora de casa o dia inteiro e não tinha com quem deixar Victor. Victor foi estudar na escola pública e na privada. Eram de novo as escolas em que eu trabalhava como professora. Outras colegas professoras também levavam seus filhos para a escola. Então o matriculei na escola privada na classe de alfabetização e ele era ouvinte na escola pública no 2º ano de escolaridade. Era ouvinte na minha sala para que eu pudesse trabalhar. Eu era a professora dele. Isso o confundia às vezes e também me confundia. Chamava-me de mãe e outras horas de tia. Às vezes eu tinha postura de mãe ao invés de professora. Acredito que não havia uma separação das duas coisas, pois elas se cruzavam e produziam efeitos diversos que seguiam me movimentando. Enfim, não era fácil ser mãe-professora de Victor.

Fiz de tudo para tentar ensinar-lhe a ler. Usei vários métodos e estratégias. Comecei a “perceber e assumir os limites do olhar que colocava limites à pretensão avaliativa”. (MOYSÉS, 2001, p. 37) Era a quinta vez que ele cursava a alfabetização. Já tinha 12 anos. Sobre a escrita, era capaz de escrever se soletrasse para ele. No entanto, desta maneira, ele escrevia, mas não conseguia ler aquelas letras que colocara no papel. Eu continuava a acreditar. Ele poderia aprender a ler. Ainda ensinava o dever de casa e tomava leitura. Meu olhar ainda se voltava para “a carência, para a falha” (MOYSÉS, 2001, p. 42), mas já conseguia pensar sobre a relação de Victor com a escola e sobre outras coisas que ele conseguia aprender que não diziam respeito apenas a letras e números. Corria, brincava, implicava com colegas, desenhava, amarrava o tênis... Ele aprendia muitas coisas na escola e fora dela. Kohan (2002) aponta que “aprender, deveras, é uma experiência, algo que não pode ser previsto, antecipado, predeterminado, algo que ninguém pode julgar pelo outro e que não pode levar, propriamente, o nome de ninguém”. (KOHAN, 2002, p. 129) Foi assim, em certo momento que a escolarização de Victor aconteceu, como algo que não dizia respeito apenas a aquisição dos conteúdos escolares, mas para, além disso, como uma escolarização que se desdobrou em outros sentidos, a partir de experiências que dizem respeito, principalmente, as relações que acontecem na dimensão pedagógica.



Fiz outro concurso público e com isso, trabalhava em Maricá e também em São Gonçalo, ambos, municípios do estado do Rio de Janeiro. Ele foi promovido para o 2º ano. Não havia retenção do 1º para o 2º ano no município de Maricá, pois ambos compunham um ciclo de aprendizagem. Novamente o matriculei em uma escola e na outra ele era ouvinte. Victor foi matriculado em Maricá e era ouvinte em São Gonçalo. Na escola em que estava matriculado, ele estudava com outra professora no 2º ano e na escola que era ouvinte, ele ficava na minha sala, na classe de alfabetização. As escolas nos ajudavam muito. Professoras e demais colegas ficavam admiradas com o amor que Victor tinha pelas escolas. Eu ainda insistia na alfabetização dele, mas já não ficava tão obcecada. “O diagnóstico não é bastante para resolver o problema, porém é suficiente para acalmar os conflitos que um aluno que não-aprende-na-escola gera”. (MOYSÉS, 2001, p. 47) De alguma forma eu ainda usava o diagnóstico para explicar a não-aprendizagem dele.

Outros alunos também não conseguiam aprender na escola.<sup>36</sup> Eram alunos que, diziam, tinham alguma deficiência pautada por um laudo médico ou ainda, alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem. Comecei a olhar também para estes alunos que não tinham deficiência e me dei conta que não era apenas um diagnóstico que podia explicar suas dificuldades. Estes alunos muitas vezes, eram culpados por não terem êxito escolar. Não se encontravam outras justificativas “a não ser aquelas ligadas à sua inserção social” (MOYSÉS, 2001). No entanto, existiam outras coisas que estavam ali na escola, na dimensão pedagógica,

<sup>36</sup> Aqui trataremos a aprendizagem no que diz respeito a uma questão de formação específica (Conhecimentos e habilidades), ligadas à instrução. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015)

que começaram a me inquietar e que de alguma forma afetavam estes alunos. Estas coisas não diziam respeito apenas à aprendizagem escolar, mas também aos outros tipos de aprendizagem que acontecem na escola. O problema é quando se reduz o seu objetivo, pensando apenas em promover aprendizagens mais voltadas para as competências (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015), deixando de lado as experiências escolares que podem produzir outros sentidos para a escola. Com isso, os alunos que não aprendem na escola, seus conhecimentos, gostos e interesses não eram vistos. O importante era cumprir o planejamento. Já a aprendizagem destes alunos que tinham alguma dificuldade não era problematizada.

Por causa da rotina de ficar um dia inteiro na escola, decidi que Victor não faria mais dever de casa. Conversei na escola. A equipe pedagógica não aceitou muito, pois achava fundamental a feitura da tarefa. Comecei a pensar que a leitura e a escrita para Victor poderiam se configurar de outra forma. Este tipo de “aprendizagem escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 91) seria um tipo de aprendizagem, mas não era o único que ele poderia ter, estando na escola. Seria possível Victor ter passado anos na escola e mesmo sem dominar a leitura e escrita formal, estar alfabetizado? Não era a leitura e a escrita formal, a codificação e a decodificação. Eram outras coisas que ele estava construindo na relação entre leitura e escrita, na relação que estabelecia com a escola, nas experiências. De repente, não seriam estas as principais aprendizagens de Victor na escola? Talvez ler e escrever poderia ter outros sentidos. Ele fazia muitas outras coisas. Aprendeu tantas outras coisas nas escolas onde passou. Comecei a pensar sobre isso. Brincar, cantar, emprestar brinquedo, entrar na fila, correr pelo pátio, rolar pneu, fazer gaivota com folha de caderno. Victor escrevia seu nome. Letras soltas. Muitas letras. Outras letras. Letras que compunham palavras que somente Victor lia. Chegava todo animado dizendo que sabia escrever e lia algumas palavras simples, alguns rótulos também. Pegava um livro de história e utilizando as figuras conseguia narrá-la. Nesta época eu já pensava e sentia a escola de outra forma. Ele já estava alfabetizado.

#### **Escola é**

... o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Precisei trocar de escola em um dos municípios que trabalhava. Victor foi comigo. Era tudo diferente. A escola era pequena. Fomos bem recebidos e ele começou a cursar o 3º ano. “Na escola, o objetivo é focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar em algo e trabalhar arduamente isso”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 91) Já havíamos abandonado esta ideia. A escola tinha outros sentidos e produzia outros efeitos que não se encerravam apenas na aprendizagem escolar. Conversei com a professora sobre o fato de Victor ler e escrever de outra forma. Ela entendeu e gostou da ideia. Não cobrava a leitura e escrita formal. Ensinava outras coisas para Victor. A turma tinha alunos de diversas idades. Alguns alunos já eram adolescentes, pois foram reprovados por diversas vezes. Estes também estavam construindo seus modos de ler e escrever. Nesta época Victor já tinha 13 anos. Eu era professora da alfabetização nesta escola. Ensinava meus alunos a ler e a escrever de maneira formal e seguia o planejamento, de modo a cumpri-lo. No entanto, tentava em alguns momentos ensinar outras coisas a eles. Algumas delas fugiam completamente ao planejamento.

Apesar de me sentir incomodada com a rigidez da aprendizagem escolar, eu continuava a ensinar as mesmas coisas para meus alunos, independente daquilo ter sentido ou não para eles. Uns aprendiam outros não. Às vezes questionava isso,

pois alguns deles não conseguiam acompanhar o conteúdo. O que eu faria com estes alunos que não aprendiam na escola? “Não é de se estranhar que a função mais básica da escola seja transmitir conhecimentos básicos e habilidades básicas...” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 94). O foco estava na preparação escolar, que não considerava, neste sentido, os processos de aprendizagem na escola. A capacidade de aprender seguia mais importante do que o modo pelo qual se aprende, através das experiências. O não - aprender era uma marca, um processo de rotulação para aqueles considerados doentes ou incapazes. (MOYSÉS, 2001)

O caderno de Victor era repleto de letras, desenhos, palavras. A professora às vezes conversava comigo e dizia que estava respeitando o ritmo dele. “A crença na tradição e na transferência de conhecimento”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) Aqui começa a sair do foco, mas mesmo assim, havia um planejamento a se cumprir na escola. Ela dizia que a maioria de seus alunos, naquela turma, ainda estava aprendendo a ler e escrever. Não aprenderam muita coisa na escola e isto a preocupava. De novo vinha aquela pergunta. **O que fazer com estes alunos que não aprendem na escola? Daí vinha, mais outras perguntas: O que é aprender na escola? Escola? Escolas?** Não havia em mim o desejo de buscar respostas. Todos estes questionamentos me encaminhavam para problematizar aquilo que idealizava de escola e o que criava de expectativa com relação à escolarização de Victor e também de outros alunos. Seriam eles considerados incapazes e na escola haveria lugar para eles? Alunos que vão se tornando problemas, estigmatizados, dos quais a escola só se propunha a vera não-aprendizagem. (MOYSÉS, 2001) Alguns chegam até a aprender, contra tudo, contra todos e na luta pela própria vida, seguem resistindo.

### **Outra Sala de Aula, Outra Escola**

Meu nome é Maria das Graças e já estou no magistério há 24 anos. Recebi este ano um grande desafio ao assumir uma turma que tem muitos repetentes. O sinal acabou de tocar e eu estou arrumando a fila, que é um tanto diversa, pois tenho alunos de várias idades: 8,10,12,9,13... Meus alunos fazem parte de uma turma que foge aos padrões da escola e eu sou uma professora já quase perto de me aposentar. No início foi difícil. Os alunos eram um pouco rebeldes e desinteressados. Eu enchia o quadro, pois tinha que seguir o planejamento anual. Havia muito conteúdo para dar no 3º ano. O quadro ficava cheio e os cadernos



vazios. Meus alunos não entendiam o que eu queria ensinar para eles. Parei um pouco e pensei sobre o que eu ensinava e o que eles aprendiam. Eu precisava fazer alguma coisa. Chamei a Orientadora Pedagógica e mostrei a ela. Ficou apavorada. Então eu disse que faria de outra forma. Comecei a perceber o modo como meus alunos aprendiam. Eles eram curiosos e criativos. Só o quadro e o giz não bastavam. Outro detalhe: alguns alunos não sabiam ler ainda. Escreviam, mas não liam. Queria investir nisso. Para estes abandonei um pouco o planejamento anual do 3ºano. Trabalhava alguns conteúdos dali, mas outros não. Procurava investir em leitura e escrita. Queria que meus alunos lessem. Eu também queria que eles fizessem outras coisas na escola. Levei-os para o pátio. Deixava brincar e correr. Eu não enchia mais o quadro de dever. Fui chamada atenção algumas vezes. Eu não me preocupei muito com isso. Havia feito uma escolha. A escola para meus alunos seria outra. Muitas escolas dentro de uma. A sala de aula só mais outro espaço ali. Seguimos o ano letivo aprendendo tantas coisas que nem consigo enumerar. Muitas delas não posso colocar no papel. Só consigo mesmo lembrar e sentir.



#### 4 OS ACHADOS DE UMA PESQUISA (ENTRE) ESCOLAS POSSÍVEIS, FAMÍLIA, UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS

Victor em uma conversa:  
\_ Mãe eu sou estudante.  
Eu já aprendi a escrever o dever,  
a almoçar na escola e de tarde,  
ficar o dia todo com meus amigos.  
Tem que ir pra escola, mãe.  
Lugar de criança é na escola e eu sou criança, mãe.

Ao longo desta pesquisa e da escrita deste texto, confesso que tentei fugir e escorregar, protelando escrever sobre a escolarização de Victor. As rupturas produzidas durante o movimento da pesquisa, cartografado, se constituem como “possibilidades de brechas” para a composição desta escrita. A escola que não se encerra no sentido da escolarização, que se amplia numa teia de relações, outros sentidos e efeitos que ajudaram a compor o modo pelo qual Victor se tornou aluno, seus modos de ser e aprender através dela. A dificuldade que tive em escrever sobre sua escolarização se dá, talvez, pelo fato de que o percurso escolar de Victor teve início com uma marca, o laudo médico que apontava a doença. Com isso, este percurso foi considerado, por muito tempo, como um problema, baseado na expectativa da não-aprendizagem, desconsiderando em determinados momentos suas singularidades. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015) O movimento da pesquisa que me trouxe até aqui, através das palavras, da costura de retalhos, da escrita no diário entre mãe e filho e das costurografias que compõem este texto-colcha-de-retalhos, me encorajaram de alguma maneira. Falar sobre Victor aqui não se trata de trazer somente uma experiência dotada de sentidos ou ainda uma escrita repleta de terminologias. Larrosa (2002) nos atenta para o uso das palavras:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21)

A luta pelas palavras. Aquelas que se apresentam e que fogem. Que se impõem ou silenciam. Estas que me provocam e me afetam. Estas mesmas que escolho por aqui.



A escrita que escolho como um caminho. O caminho do escrever. “Escrita inquieta, caracterizada por deslocar a forma-corpo para um dispositivo que se desdobra em outros dispositivos”. (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 35) Este texto, um texto-colcha-de-retalhos, segue escrito com palavras dadas a ler, sentidas, costurografadas para pensar a escola, outra escola. Uma escrita de certo modo desacomodadora, constrangedora, não no sentido de apenas tirar o chão, mas de causar incômodo quando começamos a pensar sobre coisas que até então, não se tinha pensado. (VEIGA-NETO, 2014) Um apelo poético e político potente (RIBETTO, 2014), para fazer pensar a escola que temos aí. Quais os sentidos da escola?



Por todo o mundo existe escola. Escola de diversos tipos, com organização específica, onde todas elas seguem os pressupostos de aprendizagem. É possível dizer que se tornou um hábito pensar a escola e nela adentrar nas melhores intenções. O desejo de melhorá-la para assim conseguir o sonho da transformação, segue, talvez, como um desejo coletivo. Masschelein e Simons (2015), pensam a escola a partir do conceito de *skholé*, de “tempo livre”, afirmando ser um lugar que não reproduz a ordem social, mas que de alguma maneira oferece tempo comum a todos independente de suas origens. Com isso, a escola iguala os alunos, dando a oportunidade de esquecimento de suas origens para então assim, junto aos outros, se tornarem simplesmente alunos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Há uma interrupção no tempo produtivo, ou seja, no tempo social, político e econômico. “Neste sentido, a escola é um espaço tempo igual para todos”. (KOHAN, 2015, p. 170) Na escola ainda haveria um tempo que não estava destinado ao sagrado e assim se tornou um ambiente de profanação. Foi considerada perigosa, pois nela os alunos começaram a considerar coisas que antes não atentavam. “É um tempo e espaço de olhar para o mundo suspendendo e profanando o modo social de olhar e atentando para ele de forma a experienciá-lo, como quem experimenta pela primeira vez através do estudo e do exercício escolar”. (KOHAN, 2015, p. 71)

O modo pelo qual Victor passou muitos anos na escola foi um elemento disparador, que deu elementos para se pensar sobre como um jovem chamado pelo discurso médico de pessoa com deficiência intelectual passa a existir dentro do contexto escolar, resistindo como aluno, em um lugar que ainda não consegue abarcar as singularidades? A escola como um lugar em que estão enraizadas a medicalização e outros dispositivos utilizados para marcar os corpos e buscar o aluno normal-ideal. A norma que serve como parâmetro para medir quem aprende e quem não aprende na escola.

Olhares, gestos, intensidades, palavras, estilos de vida tornam-se elementos de um olhar clínico, de um olhar que foi sendo construído no ambiente escolar, composto por discursos médicos que buscam, no sujeito, uma falha, uma deficiência, algo que possa justificar cientificamente o porquê de determinados alunos não aprendem como os outros, justificar o fracasso escolar de vidas que não conseguem se enquadrar nas expectativas da escola. (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p. 19)

**Ciranda da Bailarina - Priscilla**

Compositor: Edu Lobo e Chico Buarque

Procurando bem  
 Todo mundo tem pereba  
 Marca de bexiga ou vacina  
 E tem piriri, tem lombriga, tem ameba  
 Só a bailarina que não tem  
 E não tem coceira  
 Verruga nem frieira  
 Nem falta de maneira  
 Ela não tem

Futucando bem  
 Todo mundo tem piolho  
 Ou tem cheiro de creolina  
 Todo mundo tem um irmão meio zanolho  
 Só a bailarina que não tem  
 Nem unha encardida  
 Nem dente com comida  
 Nem casca de ferida  
 Ela não tem

Não livra ninguém  
 Todo mundo tem remela  
 Quando acorda às seis da matina  
 Teve escarlatina  
 Ou tem febre amarela  
 Só a bailarina que não tem  
 Medo de subir, gente  
 Medo de cair, gente  
 Medo de vertigem  
 Quem não tem

Confessando bem  
 Todo mundo faz pecado  
 Logo assim que a missa termina  
 Todo mundo tem um primeiro namorado  
 Só a bailarina que não tem  
 Sujo atrás da orelha  
 Bigode de groselha  
 Calcinha um pouco velha  
 Ela não tem

O padre também  
 Pode até ficar vermelho  
 Se o vento levanta a batina  
 Reparando bem, todo mundo tem pentelho  
 Só a bailarina que não tem  
 Sala sem mobília  
 Goteira na vasilha  
 Problema na família  
 Quem não tem?

Procurando bem  
 Todo mundo tem  
 Todo mundo tem.

Pode-se então perguntar: Você está falando de escola? Parece estar distante do que a escola é, ou ainda, do que se pensa ser a escola. O tempo que hoje domina é ditado pelo mercado (laboral), pelo Sistema Educacional, pela capacidade e competências. Não é possível perceber então o tempo livre, o tempo da experiência escolar que inicialmente caracterizava a escola. Esta experiência tem dado lugar a outras questões que vão descaracterizando a escola de ser um espaço público comum, disponível para qualquer um. (KOHAN, 2015) Com isso, é possível pensar, a partir dos desdobramentos dessa pesquisa, sobre a escola nos tempos atuais, seus sentidos, trazendo uma proposta ainda inicial, de pensar juntos, **escolas possíveis**.<sup>37</sup> “O olhar atento transforma coisas do mundo e nossa relação com elas”. (KOHAN, 2015, p. 172)

### **NAIR<sup>38</sup> Instituição – Uma escola possível para Victor**

Já havia passado muito tempo que Victor estava na escola. Estes longos anos, percorridos de diversas formas, seguem como marcas na vida dele e na de muitas outras pessoas. Não se pode negar que a escola interferiu em muito para que de alguma maneira o aprendizado de letras, números e tantas outras coisas da vida acontecesse. Chegou agora então um tempo novo. A escola que se tinha não podia mais aceitar um jovem com barba e bigode, estudando em meio a crianças. O que se tinha de escola era o horário diurno e a lógica de anos escolares, atrelados a idade cronológica. O tempo passou e Victor cresceu. Sim, o corpo biológico passou pelas transformações inerentes a qualquer ser humano. O que o discurso médico define de maturidade não chegou completamente. Existia um distanciamento entre a idade cronológica e a idade mental. Um corpo de 16 anos e uma mente ainda de criança, segundo o referido discurso. O que fazer então? Victor quer estudar. Fala de escola. Pega mochila e arruma, mas não tem para onde ir. Victor chora e fica no seu quarto sem ter muito que fazer. Repete diversas vezes que quer ir à escola. A escola está dentro dele, mas não pode mais recebê-lo. Haveria a possibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas existem algumas questões que causam insegurança no que diz respeito a sua autonomia na escola. Infelizmente a oferta da EJA era no horário noturno e não era meu desejo condicionar a inclusão de Victor na escola à presença de um professor de apoio especializado. O desejo era de estar na escola. Após algumas tentativas e na ausência de políticas públicas de inclusão para os (chamados) alunos com deficiências que atingem idade superior aos 14 anos, chego até o Nair Instituição. A pergunta que logo surge: O Nair é uma escola? O Nair era o que estávamos procurando. Um lugar que recebia pessoas

37 Grifo nosso. Escolas possíveis como uma possibilidade de se pensar a escola a partir de outras relações, outros gestos na educação. (LARROSA, 2011); (SKLIAR, 2000; 2014; 2015); (FREIRE, 2001); (KOHAN 2002, 2015); (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

38 NAIR - Núcleo de Atividades Interativas e Recreativas para Jovens e Adultos No Município de Maricá – RJ, atendeu, em 2017, cerca de 45 jovens e adultos que em sua maioria apresentam laudo médico de deficiência intelectual e também outras deficiências.

que tinham diagnóstico de alguma deficiência, jovens e adultos e lá aconteciam oficinas, diversas, pensando em de alguma maneira colaborar com estes que acabavam esquecidos pelo sistema educacional. Era uma escola possível. Um outro espaço de aprendizagem que não trazia como foco a aprendizagem escolar, mas aprendizagens a partir de experiências diversas. Foi assim que o Nair chegou à vida de Victor.



Contar é muito dificultoso.  
Não pelos anos que já se passaram.  
Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas  
de fazer balancê,  
de se remexerem dos lugares.  
(João Guimarães Rosa).

Victor começou a frequentar o NAIR no ano de 2015. Ele estava com 18 anos. Inicialmente passamos por uma entrevista. Conversei com a Psicóloga da instituição e posteriormente ela conversou com ele. No início não foi muito fácil. Era outra realidade, diferente da que Victor estava habituado, pois atendia apenas pessoas ditas com deficiência. Victor estava vindo de escolas regulares que tinham inclusão pautada no sentido da presença da chamada pessoa com deficiência dentro de escolas regulares. Era assumida na maioria das vezes “do ponto de vista de um conjunto de direitos irrefutáveis”. (SKLIAR, 2015, p. 24) Ao mesmo tempo em que eu defendia a inclusão, me via diante de um dilema, pois a escola possível para Victor, naquele momento, atendia apenas o público-alvo da Educação Especial. Ele estaria em uma instituição de Educação Especial? Comecei a pensar no fato de que a ausência de políticas públicas de inclusão escolar para pessoas maiores de 14 anos interferiu, naquele momento, na escolarização dele.



Havia marcos jurídicos que apontavam Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, *preferencialmente*, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008) No entanto apesar de existir uma legislação específica, as políticas públicas de inclusão não se aproximavam da vida de Victor para atender suas singularidades. Elas estavam em uma esfera mais ampla e genérica. Não tinha como Victor estudar a noite. Não havia escolha. Como mãe, precisei de algum modo, expandir algumas ideias. O conceito de inclusão operou em mim e com isso, seus sentidos foram ampliados, produzindo efeitos naquilo que pensava, sentia e falava. O conceito de inclusão para além da presença em escolas regulares, que se desloca dentro de mim, produzindo sentidos, efeitos. Uma produção de alteridade, que me faz pensar sobre coisas que eu não havia pensado antes, algo outro (LARROSA, 2002), que me fez ampliar os ideários sobre inclusão escolar a partir das experiências que comecei a viver com Victor.

A escolarização de Victor começa a acontecer no NAIR. Lá ele participa de algumas oficinas com temáticas diversificadas, ministradas por voluntários de diferentes formações. Além disso, em determinado período os alunos fazem algumas atividades de leitura e escrita com uma professora que trabalha lá. Victor narra que no NAIR tem música, aula de capoeira, artesanato e que também tem “dever.” Ele está aprendendo muitas coisas e sempre diz que se sente feliz. Tem muitos amigos na instituição.





O modo pelo qual a escolarização dele também se desdobrou, partiu inicialmente da falta de uma escola oficial, para a opção de viver as experiências de escolarização em uma escola possível. Uma escola para além do conceito de escolar regular, que se estende, amplia, produz efeitos na minha vida, na vida de Victor e possivelmente na de outras pessoas. Outro lugar que vai se materializando e começa a ocupar espaço em sua vida. Victor afirma que o NAIR é sua escola. A escola que se desdobrou em outras possibilidades. É a única oportunidade que Victor tem, no momento, de estar na escola. O NAIR foi uma escolha para que ele tivesse acesso à escolarização.

Com o decorrer do tempo, a passagem de Victor pelo Nair foi despertando várias experiências e derrubando algumas convicções que fui assumindo enquanto mãe-professora. Comecei a pensar sobre o fato de que uma escola de Educação Especial não seria algo ruim ou excludente, como é difundido em muitos discursos e como eu mesma a percebia. As experiências inclusivas foram importantes na vida de Victor, mas comecei a entender que o que acontecia com ele no Nair também produzia muitos efeitos e sentidos para se pensar sobre a escola e os processos de escolarização. Aconteciam muitas novidades. Victor começou a conversar sobre outras coisas que diziam respeito à vida. Eu perguntava de onde ele estava tirando estas ideias e Victor respondia que tinha aprendido no NAIR. Outro fato era que ele começou a fazer muitos desenhos ricos em detalhes. Interessava-se por muitos outros assuntos que não se tratavam apenas de conteúdos escolares.

O NAIR promove diversos eventos para colaborar com o sustento da instituição, pois a mesma não recebe financiamento público, mantendo-se através de doações da sociedade em geral. Em um destes eventos, tive a oportunidade de conhecer algumas pessoas envolvidas nos movimentos de luta das pessoas com deficiência do município de Maricá/RJ e, foi a partir daí que me aproximei dos movimentos sociais. Conhecia bem a realidade como mãe-professora de um jovem chamado de pessoa com deficiência, e decidi participar mais das questões relacionadas às políticas de inclusão.

Não basta que seja pura e justa  
a nossa causa  
É necessário que a pureza e a justiça  
existam dentro de nós.  
Agostinho Neto

Comecei a participar de reuniões do COMDEF (Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência do município de Maricá)<sup>39</sup>, como sociedade civil e com isso, passei a entender um pouco mais sobre os aspectos legais e jurídicos que tratam a inclusão escolar e social. Do Conselho fazem parte, representantes do Governo Municipal (Indicados pelo Governo) e também representantes da Sociedade Civil (Eleitos pela Sociedade Civil). Em agosto de 2016 participei da eleição para conselheiros do CONDEF e fui eleita como membro representante da sociedade civil para um mandato de dois anos. Foram eleitos um total de quatorze Conselheiros que compõem o COMDEF. Em dezembro de 2017 deixo de ser conselheira para seguir um novo projeto de formar um Coletivo de mães na luta pela inclusão.

Aprender com aquilo que escapa  
e escapar com aquilo que está excessivamente quieto.  
[...] aprender como um jeito de sair: sair ao mundo,  
ao indeciso, deixar-se levar pelo movimento das coisas,  
acariciar as periferias. [...]  
O aprender  
como uma fragilidade: expor-se ao vento. (SKLIAR, 2014a, p 155)

Ao pensar sobre os efeitos da Educação Especial e das políticas públicas na produção de vida entre mãe e filho chamado de pessoa com deficiência, trago aqui a escolarização de Victor a partir de possibilidades de (re)criação constante. A escolarização como um elemento tencionador, que de alguma maneira desestabiliza e afeta a própria escola. Victor resistiu ao processo de escolarização que medicaliza os modos de ser e aprender. A medicalização como um dispositivo que se produz e renova constantemente, se entrelaçando às práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo ela nos convoca a entender o que há entre uma doença que precisa ser tratada e uma singularidade que precisa ser entendida.

Os modos de ser e aprender na escola marcam aqueles que são considerados fracos, falhos e incapazes. O que a escola faz diante destes fatos? “Na luta pela sobrevivência na escola, incorporam o rótulo e carregam o peso do estigma” (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015, p.18), mas mesmo assim insistem pelo direito de escolarização. A escola ainda insiste em um único modo de ensinar, pois segue o pressuposto de que “todos serão capazes de aprender.”

---

39 O Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDEF) de Maricá – RJ, foi criado pela lei complementar municipal nº 239, de 28/04/2014 e tem composição paritária de seis membros titulares do governo e seis da sociedade civil, e suplentes, eleitos de forma direta com base em regimento próprio.

Aprender o quê? Esta pergunta salta como uma interrogação, uma dúvida, um incômodo para aqueles que não conseguem acompanhar o processo de aprendizagem difundido pela escola. Ou poderia se dizer o processo de “ensinagem”? Voltar o olhar para o que se tem ensinado nas escolas? Ensinar o mesmo a todos seria o que se insiste em difundir nas práticas educativas mais tradicionais. Um grande desafio posto à escola e principalmente aos professores atualmente é ensinar a cada um, coisas diferentes. Seria possível fazer isso?

Pensando nos “pequenos gestos”, naquilo que às vezes passa despercebido na relação pedagógica, a proposta de uma escola possível que traga o olhar sem julgamento como uma de suas bases, me leva a pensar que não é preciso atos heroicos, proezas ou sacrifícios para que a inclusão aconteça nas escolas. Inicialmente a proposta de um:

Olhar sem julgamento, nem condenação prévia, o olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o que fazer, a sugerir, a conversar, etc. (SKLIAR, 2015, p. 27)

Skliar (2015) aponta ainda a necessidade de discutir sobre o pensamento pedagógico da inclusão, abandonando essa “obsessão pelo outro”, de nomear uma doença para aquele que não aprende na escola e nos propõe a dirigir este pensamento para a dimensão da relação pedagógica em si, “o estar juntos” na educação. (SKLIAR, 2015, p. 27) Para o autor “não se pode “estar junto sem ser afetados e afetar mutuamente”, sem pensar “a inclusão a partir de pequenos gestos” (SKLIAR, 2015). Com isso, a Educação Especial que age como um dispositivo que perpassa todos os níveis de ensino seria algo baseado nesta gestualidade mínima, na disposição de pensar a inclusão mais do que em grandes façanhas, pensar sobre aquilo que acontece “entre nós” nas escolas. Pensar sobre o que se ensina e o que se aprende. Pensar sobre os que aprendem e os que não aprendem, para então colocar em questão” o que é aprender?”

## UMA COSTURA NO RETALHO FINAL



Começo a finalizar esta escrita com algumas questões que atravessaram a pesquisa, fazendo-me distanciar de certezas que, por muito tempo foram marcas presentes em mim. A proposta da pesquisa de pensar sobre os efeitos da educação especial e das políticas públicas na produção de vida entre mãe e filho chamado de pessoa com deficiência se revelou como um grande desafio, cujo percurso foi cartografado e costurografado, para aqui, nesta parte do texto trazer as considerações finais, possíveis e assim tentar encerrar sem apontar o fim. Trato como uma finitude provisória, pois o desejo de continuar problematizando algumas outras questões ainda segue muito latente. Sei que esta pesquisa não conseguiria e também não teve a pretensão de dar conta dos muitos aspectos que envolviam a problematização de uma história de vida e a dimensão coletiva e política que tem o singular. Segue então o desejo de, em algum outro momento, retomar algumas questões que ainda soltam seus fios, nestes retalhos de vida, cada vez que faço a leitura deste texto.

Fazendo então uma retomada sobre o que foi experimentado nesta pesquisa, trago como um dos atravessamentos importantes do texto, a escrita apresentada como uma produção existencial e coletiva. O texto escrito-costurado utilizando a força expressiva de uma colcha de retalhos. O uso de fontes variadas, recuos diversos apresentados como retalhos no texto, sobrepostos, unidos para compor uma escrita encarnada, encaminharam para a criação do verbete costurografar. Com isso, a composição da escrita se deu através do uso de costurografias, que foi o modo pelo qual escolhi narrar esta história. As contribuições do Coletivo, potentes desde o início desta empreitada, os movimentos de alteridade produzidos em mim, no que eu sou e sinto fizeram-me abandonar algumas certezas, muito enraizadas, que me levavam a reduzir Victor a um diagnóstico. “Escrita por um grupo, junta em si várias vozes que perturba a noite, ressoam no corpo, insônia. Falar do não falante e também do falante, pausas e não falas, silêncios e quietudes esburacadas com corpo”. (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 33)

Durante muito tempo naturalizei os discursos médico e jurídico e estes seguiam como marcas, muito fortes em mim. Isso acontecia comigo e ainda é uma marca muito presente na sociedade em geral. Os movimentos da pesquisa levaram-me a perceber o quanto seria importante problematizar isso, o quanto estes discursos operavam em mim através da medicalização, do uso da norma para dizer quem são e como são os sujeitos. (LUNARDI, 2002). Precisei desconstruir algumas certezas e ao fazer isso, ampliei os sentidos sobre os conceitos pelos quais me orientava e busquei, através de pistas que fui encontrando no percurso da pesquisa, outros modos de pensar a deficiência. Abandonei a ideia da deficiência como uma marca, como diferencialismo (SLKLIAR, 2015), e percebi que ela era produzida pela norma, que compara um sujeito com o outro a partir de padrões que a medicina estabelece, como sendo o sujeito normal. (FOUCAULT, 1980). Precisei fazer isso porque fui afetada pelos movimentos da pesquisa, através do encontro com diversos autores e a partir das experiências com o Coletivo. Com isso, comecei a entender que para narrar o singular, sem reduzi-lo apenas a um problema teórico ou pessoal, antes de tudo, era preciso considerá-lo como um problema político. (PASSOS; BARROS, 2010, p. 151)

Procurei trazer na pesquisa alguns elementos que mostrassem como Victor tem experimentado a vida, junto a outras pessoas que também fizeram ou ainda fazem parte de sua história. Neste percurso, apresentei também um pouco da

historicidade da educação especial no Brasil, a partir de marcos legais, jurídicos e políticas públicas das quais, Victor e outras pessoas são apontados como público-alvo. Ao tencioná-las, buscando em alguns momentos entender que os caminhos legais nem sempre conseguem garantir o acesso e permanência no ensino regular, foi possível ampliar os sentidos sobre inclusão, sem encerrá-lo exclusivamente à ideia de que estar incluído seria ter a presença de uma chamada pessoa com deficiência em uma escola regular. Penso após sentir dentro de mim, implicada com os movimentos da pesquisa e também a partir das diversas experiências que vivi com Victor, que em determinados momentos a presença da deficiência em um lugar comum não quer dizer que a inclusão está garantida. Forçar o acesso para depois se pensar em estratégias pedagógicas –em geral chamadas como adaptações curriculares- não é inclusão. Então uma pergunta ainda teima em atravessar meus pensamentos: O que as escolas têm feito é inclusão? Não estou aqui lançando culpa nas escolas, mas levantando uma questão que tem relação principalmente com o amplo arsenal de leis e de técnicas utilizadas para que esses sujeitos permaneçam no espaço escolar, lembrando que recai sobre a escola a tarefa de receber a todos sem distinção, mesmo sabendo que às vezes, não é possível garantir que esses “todos” serão de fato incluídos.

A busca pela tematização do outro, de nomear a doença no corpo e assim fazê-la uma marca, tira o olhar sobre a pessoa e coloca em evidência, o que falta a ela para se tornar um sujeito normal. Assim a inclusão, muitas vezes, da forma que é feita, acaba se tornando uma política que assinala os diferentes. A partir destes e outros questionamentos que foram surgindo no decorrer da pesquisa, penso que este texto não afirma o conceito hegemônico de inclusão, pois se propõe a ampliar seus sentidos, dialogando com outros autores, tentando assim deixar de lado o aspecto moral, buscando avançar em sua complexidade, e, principalmente na sua dimensão ética. A intenção não é apenas pensar o conceito de inclusão escolar incorporando leis e mais leis, políticas e grandes façanhas. Muito menos reduzir o conceito de inclusão ao acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial em escolas regulares. Ao término da escrita deste texto, trago a proposta de pensar este conceito a partir do “estar juntos” na educação, o “encontro em si, a relação pedagógica e seus desdobramentos”. (SKLIAR, 2015, p.17) Ampliando muito mais a produção de sentidos do que de verdades. Para que esta ampliação de sentidos se materialize nas leis, políticas e na própria escola, acredito que também é

preciso repensar o discurso de não estamos preparados, para desta maneira não limitar as discussões sobre a inclusão escolar pelo viés de questões técnicas e burocráticas. Reafirmo a importância da formação inicial e continuada para todos os envolvidos no processo educacional, mas para antes da formação proponho o estar disponível, como sendo uma base fundamental para propor a inclusão. A própria formação de professores necessita apostar e problematizar essa disponibilidade.

Os caminhos que provocaram em mim esta mudança de entendimento com relação à inclusão, ampliando seus sentidos, foram forjados a partir do momento que Victor estava com 15 anos e não tinha mais como ele estudar no horário diurno, sendo assim encaminhado para a EJA. Posso dizer, ainda, que a falta de opção mexeu comigo, pois sempre defendi fortemente a inclusão escolar na escolar regular, nem que fosse apenas como permanência. A falta de políticas públicas para jovens e adultos (chamados) de alunos com deficiências, a partir de 15 anos, no horário diurno, limitava de certa forma o acesso destes sujeitos à escola. E agora? Não existia uma escola em que Victor pudesse estudar de dia, pois a EJA só era ofertada em horário noturno e não me sentia segura de colocá-lo para estudar a noite. Eu temia pela segurança de Victor à noite e não queria condicionar sua inclusão à presença de um professor de apoio especializado. Então uma situação pessoal, familiar, estremeceu o que eu consolidei dentro de mim sobre o conceito de inclusão. A falta de opção de escola regular encaminhou inicialmente Victor, para uma instituição que recebe jovens e adultos com a chamada deficiência e que apesar de não ser uma escola regular, dinamiza oficinas, ou seja, um ambiente de aprendizagem. Precisei fazer do problema uma solução, para que Victor estivesse em algum lugar, incluído, para que ele pudesse então estar junto de outras pessoas. Não pensei e nem levei em conta que ele estaria rodeado de pessoas com laudo médico. O que havia de mais importante para Victor eram as relações que ele estabeleceria com colegas, funcionários e com qualquer um que estivesse disponível para acolhê-lo, sem evidenciar qualquer diferença entre eles. Comecei aí a acreditar que Victor estava incluído. Era um espaço possível e ele estava experimentando aprender ali no NAIR.

Posso ainda afirmar que não abandonei os ideários da inclusão em escolas regulares. Sigo defendendo que a escola precisa se movimentar, estando disponível para qualquer um. (SKLIAR, 2015) No entanto, atento para o fato de que o conceito de inclusão ganhou outros sentidos, ampliados, me fazendo entender que ela pode e

precisa acontecer, seja na escola regular ou em lugares que ganham sentido de escola. Escolas possíveis que se constituem e se materializam na vida das pessoas por opção ou ainda pela falta de oportunidade de se estar em uma escola regular. A inclusão que atravessa os corpos e as relações. Sendo assim a “inclusão “é”, ao fim e ao cabo, o que fizemos dela, o que fizemos com ela”. (SKLIAR, 2015, p. 17)

Esta dissertação afirma - costurograficamente - através do tecido de uma história de vida, em relação a necessidade de inventarmos outros sentidos para a inclusão escolar das (chamadas) pessoas com deficiências: uma história singular que se reconhece apenas como gesto político no coletivo.<sup>40</sup>



---

40 Sinto uma sensação muito estranha de solidão. Terminei de escrever o texto e agora sigo a empreitada de costurografar a Dissertação. Uma costura que sairá de mim, do Coletivo para o mundo. A história entre mãe e filho, repleta de memórias que nunca foram só minhas. Foram também de outros, muitos outros que continuam o percurso comigo ou que por algum motivo ficaram pelo caminho. Finalizo o texto, envio para revisão e, logo em seguida, começo a costurar nele as costurografias feitas no jeans. Faço isso à mão. A manualidade dos gestos a partir do que o professor Valter Filé me sugeriu no início da pesquisa: *chulear*. Um ponto irregular que serve para o tecido não desfiar e no caso deste texto, para prender o que foi produzido manualmente nas folhas de papel em que esta pesquisa foi impressa. Junto as mais de 100 páginas para serem costuradas, praticamente folha por folha, para compor uma Dissertação costurografada. Costurografar para costurar palavras de dentro que é um fora, sentidas e que nos tocam, afetam e que se revela em um jogo de capturas múltiplas. Eu, outros e todos aqueles que seguem no desejo de experimentar uma escrita acadêmica outra e uma escola inclusiva outra.



## REFERÊNCIAS

AGABEM, G. O que é um dispositivo? *Ilha*, Santa Catarina, 2º sem., 2005.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, a arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEYER, H. O. *A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação*. Cadernos, n. 22, 2003.

BIELER, R. B. *Deficiência, pobreza e exclusão: a estratégia de desenvolvimento inclusivo ressignificando o conceito de acessibilidade*. In: Anais da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 140-153. Brasília, 2006.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução 4, de 02 out. 2009a. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Brasília, 05 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso: 30/08/2016.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso: 21/09/2016.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.296 – 02/12/2004 – Regulamenta as Leis 10.048, de 8/11/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 21/09/16.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009b. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secadi, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.

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

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 15/08/2001b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso: 30/08/2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02/2001, de 11/09/2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso: 21/09/2016.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e aprender. *Ed. & Realidade*, Porto Alegre, 2015.

CLARETO, S. M.; VEIGA, A. L. 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.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Implicar in FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

COTRIM, G. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. 15. ed. São Paulo : Saraiva, 2002.

DELEUZE, G. *¿Que és un dispositivo?* Barcelona: Gedisa, 1990.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 2000.

DERRIDA, J. *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

DSM V. *Home*. DSM-5. American Psychiatric Association. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

EWALD, F. *Foucault: A norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lex Anormaux*, Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Universitária, 1995. p. 231-252.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina. *Verve*, São Paulo, n. 18, p. 167-194, ago./dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, J. W. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 601-610, 2004.

GINZBURG, C. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76–91.

KERÉNYI, C. *Os heróis gregos*. São Paulo: Cultrix, 1993.

KOHAN, W. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. *AI*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez., 2002.

\_\_\_\_\_. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, mar./jun., 2015.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011.

LARROSA, J. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

LINHARES, C. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, C. & RIBETTO, A. (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 2-10.

LISPECTOR, C. *Dá-me tua mão: a paixão segundo GH*. 8. ed, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

\_\_\_\_\_. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

LOBO, F. L. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, C. M.; FABRIS, E. H. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURAU, R. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LUNARDI, M. L. Medicalização, Reabilitação, Normalização: Uma política de educação especial. 2002. In: *25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG, 2002.

MACHADO, L. D. O desafio ético da escrita. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2004.

MACHADO, L. D.; ALMEIDA, L.P. Notas sobre escrever [n]uma vida. In CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARASCHIN, C.; RANIERE, E. Bricolar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 41-44.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAZZOTTA, M. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MESGRAVIS, L. *Santa Casa da Misericórdia de São Paulo (1599-1884)*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1976.

MOYSÉS, M. A. *A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2001.

NOGUEIRA, F. M. G. *Ajuda externa para a educação brasileira: da Usaid ao Banco Mundial*. Paraná: Edunioeste, 1999.

ORLANDI, L. B. L. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VIEIRA NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 217-238

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-73.

\_\_\_\_\_. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

PLETSCH, M. D. (2011). *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Revista Teias, v. 12, n. 24, p. 39-55.

\_\_\_\_\_. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*, Goiás, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan/jun., 2014.

\_\_\_\_\_. GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, enero-abril, p. 193-208, 2012.

RIBETTO, A. (Org.). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (Org.). *Análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 17-35.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia e Sociedade*, Brasília, v. 2, n. 21, p.166-173, 2009.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SKLIAR, C. De la crisis de la convivencia en educación. *REIRE. Revista d'Innovación Recerca em Educació*, Buenos Aires, v. 2, n. 3, 2009.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía*. La formación ética como práctica de la libertad. Buenos Aires: Santillana, 2000.

\_\_\_\_\_. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. *25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu - MG, out./nov., 2002., p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Buenos Aires, v. 22, n. 56, enero-abril, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. SAMPAIO, C. S.; ESTEBAN, M. T. C. Provocações para pensar em uma educação outra. Conversa com Carlos Skliar. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez., 2012.

\_\_\_\_\_. SOUZA, R. *Considerações sobre as diferenças: caminhos para se (re)pensar a educação*. Campinas: Faculdade de Educação Unicamp, 2013.

\_\_\_\_\_. SOUZA, R. *Ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

\_\_\_\_\_. SOUZA, R. 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.-mai., 2015.

UNESCO. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos*. Índia: Unesco, 1993.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem*. Tailândia: Jomtien, 1990.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve - Revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, Brasília, n. 20, 2011.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: RIBETTO, A. (Org.). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 07-10.

ZAMBONI, C. *Intermedio: Inventar, agradecer, pensar*. En Diotima, el perfume de la maestra. Em los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria, 2002.