Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Raquel Rosa Reis Monteiro

Diariando trajetórias e encontros na sala de recursos multifuncionais: uma experiência formativa

São Gonçalo
2019

Raquel Rosa Reis Monteiro

Diariando trajetórias e encontros na sala de recursos multifuncionais: uma experiência formativa

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: Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Anelice Astrid Ribetto

São Gonçalo

2019

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

M775 TESE	Monteiro, Raquel Rosa Reis. Diariando trajetórias e encontros na sala de recursos multifuncionais : uma experiência formativa / Raquel Rosa Reis Monteiro – 2019. 100f. Orientadora: Profª. Dra. Anelice Astrid Ribetto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Educação – Teses. 2. Educação especial – Teses. I. Ribetto, Anelice Astrid. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB/7 – 6150	CDU 37

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

_____ _____

Assinatura Data

Raquel Rosa Reis Monteiro

Diariando trajetórias e encontros na sala de recursos multifuncionais: uma experiência formativa

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: Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Anelice Ribetto (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof. Dra. Márcia Marin

Colégio Pedro II

_____

Prof. Dra. Carina Kaplan

Universidade de Buenos Aires

_____

Prof. Dra. Bruna Molisani

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os desvalidos do mundo cujas trajetórias foram invisibilizadas pelas disputas de poder que historicamente nutrem normalidades e perpetuam desigualdades em existências singulares; e, em especial, dedico com muito amor e eterna gratidão a minha mãe Juracy Rosa Reis, que irá compor minha existência e trajetória de vida eternamente.

AGRADECIMENTOS

A produção desta composição não seria possível sem a sensibilidade que me toca na caminhada com outros, sem a minha teimosa aposta de pensar e habitar a educação experimentando-a sensivelmente na vida e recriando-a na arte de viver. Talvez daí tenha retirado forças para conjugar a produção de uma pesquisa com os diversos papéis sociais que desenvolvo: filha, estudante, mulher, pesquisadora, mãe, esposa, professora, irmã etc... desafios tão grandes que, no caminho, se misturaram incomensuravelmente ao meu grávido desejo de realizar um curso de mestrado há alguns anos atrás. Grata sou a algumas pessoas que com sua incondicional parceria me permitiram não desistir e chegar a este momento. Talvez corra o risco de não conseguir lembrar de todos, mas tentarei fazê-lo aqui com imensa gratidão.

A meu Deus, que sempre me permite outros começos na vida e nos sonhos. A Ele cujo espírito de excelência e fonte de sabedoria inesgotável, concedeu-me forças e condições de produzir esse trabalho, e também, permitiu-me reconhecer sua presença no amor e na singularidade de todos os seres a partir dos sentidos humanos do encontro com os outros. A Ele que me possibilitou exalar a fragrância de um conhecimento encharcado de vida por meio desta pesquisa.

Ao meu esposo Renato Monteiro, meu amigo, amor, companheiro nesta jornada intelectual e na vida. Cada vez mais cúmplice de meus desejos! Meus sonhos, frequentemente, arriscam caminhos maiores do que minha suposta capacidade de prosseguir, mas você sempre abraça a todos eles! Quantos caminhos potentes e acidentados já atravessamos! E a gente segue juntos! Nosso caminhar segue se desenhando "*sem pressa de ir embora"*. A gente fez a realização de mais esse sonho juntos! Obrigada!

Aos meus queridos filhos Ryan e Ryanna, minhas preciosas heranças de Deus! Minhas inspirações férteis de vida e alegria! Laços de amor, afeto, vida nos unem! Obrigada por me acompanharem sempre na vida, nos sonhos, nas escolas, nas aulas da universidade, nesta pesquisa e nos projetos de vida. Perdoem-me por momentos dos quais as marcas desse processo de formação invadiram o mundo de vocês e fizeram com que eu me tornasse ausente em alguns momentos de lazer. Só posso dizer que amo vocês incondicionalmente e que e vocês me melhoram enquanto gente!

Ao meu pai Estevão José Reis e minha mãe Juracy Rosa Reis (in memorian), pessoas as quais o mundo não conheceu pelas grandiloqüências de saberes acadêmicos, mas cuja honra da existência me possibilitou/possibilita um legado inacreditavelmente lindo: uma produção diária existencial de resistência que se reverbera na luta pela vida, fazendo-me transformar, por vezes medos, em intrépida coragem e a saudade que sempre me consome, em inacreditável força. A presença física em especial de minha mãe, não pode hoje ser vista, nem ouvida, mas sua existência, sua força, seu riso, sua resistência, sempre me acompanhará. Hoje, grande parte do que sou, carrega a sabedoria anônima desse casal cujas vozes não ressoaram na platéia da vida sofrida, mas nos bastidores de almas que eternizam suas existências! Meus queridos pais, obrigada pelo cuidado que me dedicaram!

A minha querida irmã Verônica cuja amizade constitui-se um elo inquebrável que se entrelaça nas relações entre nós na vida. Companheira de minhas expectativas e projetos mesmo sem entender exatamente a dimensão do que eles representam para mim. Te amo, querida irmã!

À amiga Lucilene que já me acompanha a algum tempo na vida. Obrigada pelo cuidado imensurável que dedicou aos meus filhos.

Ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, grupo potente que afeta e é afetado e cujas vozes, ressoam e se multiplicam nesta pesquisa por meio de uma política de escrita atravessada e multiplicada entre trajetórias de encontros entre nós.

A minha orientadora Anelice Ribetto, por me compreender, respeitar, apostar em nossa formação e por ser uma pessoa imprescindível no mundo da educação. Sua elegância na prática professoral, nas palavras, na escrita e principalmente no compromisso ético-político formativo que assume como expressão de incessante luta na defesa da diferença na formação de professores, torna-a admirável por todos os que têm o privilegio de acompanhá-la na vida em comum. Muito bom encontro esse o nosso! Obrigada por todas e tantas oportunidades e por tantos ensinamentos!

À professora Adriana por lutar pela inclusão dos estudantes diariamente e pelas parcerias potentes que fazemos em nossa trajetória de atuação para além desta pesquisa.

À professora Graciana, minha grande e admirável amiga que me possibilitou a revisão deste trabalho e muito contribui em minha trajetória formativa na educação enquanto orientadora educacional.

À Márcia Freitas, amiga de longa data e uma das minhas maiores incentivadoras para ingresso no mestrado.

Aos meus sogros e cunhados pela torcida!

Aos meus queridos colegas da turma de mestrado pelos encontros, pelas relações de parceria, estranhamentos, aprendizados, idéias, sobretudo pela amizade e companheirismo.

Às professoras que compõem a banca examinadora deste trabalho pelas enriquecedoras contribuições, atenção, parcerias, por se mostrarem tão sensíveis ao trabalho e por indicarem leituras que me ajudaram a caminhar com a pesquisa.

Aos estudantes, familiares, funcionários, professores, direção e demais colegas da querida escola Célia Pereira da Rosa: território de existências em resistência que nos permite férteis solos de pensamentos e atravessamentos inesperados no exercício do fazer docente neste cenário vivo que é a escola.

Aos colegas de outras escolas de atuação que me acompanham no oficio educativo e se misturam ao meu modo de pensar os acontecimentos educativos.

À Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP), lugar politicamente formativo e que também tem sido território de resistência na educação e no enraizamento social na formação de muitos professores.

Aqui nasce um caminhante em errância...
Nasce das andanças que produz um caminhar.
Caminho que ainda está por vir
e não tem pressa de ir embora.
Caminhares produzidos pelos que vão à escola...
caminhos em que nos es(in)screvemos em suas paisagens
e nas viagens da experiência.
Com passos que seguem cambaleantes...
Um passo de dança...
Um passo de sonho...
Um passo de medo...
Um passo de experiência.
Preocupa-me pouco aonde quero ir
Talvez o interessante seja morar na estrada.

Raquel Monteiro

RESUMO

MONTEIRO, Raquel Rosa Reis. *Diariando trajetórias e encontros na Sala de Recursos Multifuncionais*: uma experiência formativa. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

A presente composição trata-se de um conjunto de reflexões que ensaiam experiências atravessadas por relações de alteridade a partir de encontros e conversas produzidas com estudantes adolescentes, pais, professores e funcionários na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola básica do município de São Gonçalo. Composta pela aposta de uma política de escritas diarísticas que, como processo, emerge de uma trajetória de formação na docência, surge o problema de investigação que nos movimentou: como conversar com estudantes que encarnam outras formas de existir? Valendo-nos de abordagens metodológicas que nos possibilitaram conversas e produção de linguagens outras cartografadas na Sala de Recursos Multifuncionais, esta pesquisa também tensionou o engendramento de políticas que se materializam na educação vinculadas a lógica da norma que encarnando discurso da incompletude nomeiam estudantes considerados "com deficiência". Ressalta-se, todavia, que neste trabalho não desconsideramos a importância das políticas públicas na concentração de expressivos esforços para a consolidação da escolarização de todas as pessoas, mas nos perguntamos sobre seus efeitos nas relações educativas com trajetórias que não se pautam pela norma nem por caminhos lineares. Assim, a possibilidade de produção de uma relação educativa outra, é ensaiada neste texto por meio de encontros mediados por múltiplas linguagens: musicais, poéticas, passeantes, numa perspectiva expressa como desejo de narrar acontecimentos educativos guiados por uma dimensão mais ética que ganha força no gesto de conversar e estar juntos nas experiências formativas que se constroem justamente na/pela diferença. Na via de narrar e produzir encontros há ainda ressonâncias nessa composição para pensar a própria trajetória de formação que se trata de um caminhar produzido com/entre outros implicacionalmente num plano enunciado por trajetórias e educares simultaneamente produzidos de forma não-linear e que (trans) forma e forma caminhos singulares/ plurais/ coletivos entre professores, estudantes e qualquer um na vida potencializada, poetizada e reiventada na escola básica.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Trajetórias. Sala de recursos multifuncionais. Cartografia.

RESUMEN

MONTEIRO, Raquel Rosa Reis. *Diario de trayectorias y encuentros en la sala de recursos multifunción*: una experiencia formativa. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta composición es un conjunto de reflexiones que ensayan experiencias cruzadas por relaciones de alteridad a partir de reuniones y conversaciones producidas con estudiantes adolescentes, padres, maestros y personal en la Sala de Recursos Multifuncionales de una escuela básica en São Gonçalo. Compuesto por la apuesta de una política de escritura diarística que, como proceso, surge de una trayectoria de formación docente, surge el problema de investigación que surgió: ¿cómo hablar con los estudiantes que tienen otras formas de existir? Utilizando enfoques metodológicos que nos permitieron hablar y mapear otros idiomas mapeados en la Sala de Recursos Multifuncionales, esta investigación también tensó la creación de políticas que se materializan en la educación vinculadas a la lógica de la norma que incorpora el discurso de incompletud a los estudiantes considerados "discapacitados". Sin embargo, es digno de mención que en este documento no ignoramos la importancia de las políticas públicas en la concentración de esfuerzos significativos para consolidar la educación de todas las personas, sino que preguntamos sobre sus efectos en las relaciones educativas con trayectorias que no están guiadas por la norma o por caminos lineales. Por lo tanto, la posibilidad de producir otra relación educativa se ensaya en este texto a través de encuentros mediados por múltiples idiomas: musicales, poéticos, de paseo, en una perspectiva expresada como un deseo de narrar eventos educativos guiados por una dimensión más ética que gana fuerza en el proceso. gesto de hablar y estar juntos en las experiencias formativas que se construyen precisamente sobre / por la diferencia. En la forma de narrar y producir encuentros todavía hay resonancias en esta composición para pensar en la trayectoria misma de formación que es una caminata producida con / entre otros de manera implicativa en un plan enunciado por trayectorias y educadores producidos simultáneamente de manera no lineal y eso (trans) Forma y forma caminos singulares / plurales / colectivos entre docentes, estudiantes y cualquier persona en la vida potencializada, poetizada y reinventada en la escuela primaria.

Palabras-clave: Educación inclusiva. Educación especial. Trayectorias. Sala de recursos multifuncionales. Cartografía.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	**TRAJETÓRIA NO CONTEXTO IMPLICACIONAL**	15
1.1	**A questão metodológica e a escrita da trajetória**	29
1.2	**Sala de Recursos e outras linguagens**	37
2	**QUESTIONAR A PRODUÇÃO DA NORMA: A TENSÃO DOS DISCURSOS TÉCNICOS E JURÍDICOS NA PRODUÇÃO DE TRAJETÓRIAS (OUTRAS) NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**	43
3	**DESMEDICALIZAR A VIDA PARA ESTAR JUNTOS-CONVERSANDO ENTRE NÓS**	55
4	**EXPERIENCIAR E VIVER: DOS ENCONTROS E CONVERSAS ENTRE TRAJETÓRIAS PRODUZIDAS NO ESPAÇO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**	68
4.1	**Musicando: da experiência entre travessias de conversas**	70
4.2	**Poetizando: efeitos de conversas entre encontros na alteridade**	76
4.3	**Dançando nas travessias: corpo, ensaio e espaço tomado**	80
4.4	**Passeando e conversando: trajetórias e táticas que "fazem andar"**	86
	O QUE AINDA, TALVEZ, NA ESCOLA?.....	92
	REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Meu quintal é maior do que o mundo
Sou um apanhador de desperdícios...
Manoel de Barros

Uma passagem de vida... Um caminhar de encontros em que as trilhas se fazem em conjunto, em agenciamentos com vidas, com efeitos, com conversas, com o mundo. Diariar travessias é ao mesmo tempo passear entre nós, com outros. Supõe experimentar estradas que tensionam e desestabilizam o pensamento. Supõe riscos imprevistos em vias inacabadas de horizontes e experiências inesgotantes. A dimensão das travessias é atravessada por quintais de vidas, é ampliada ao mundo.

Maior que o mundo para um educador é o quintal da escola, lugar em que se passeia nas experiências e também se apanha desperdícios... "coisas menores que acontecem no mundo da educação" (RIBETTO, 2014 a, p.18).

É assim que esta produção ensaia o diariar de trajetórias que reverberam na implicação com a vida docente sempre em construção, travessias que vão dando passagem aos encontros com pessoas, encontros com conhecimentos, com pensamentos, com desconhecidos, com gestos... Diariar é como traçar uma escrita em passagem, escrita em trânsito...

Não é aquilo que sobra que é diariado na travessia, é aquilo que toca na caminhada, é o que pulsa na passagem, é a experiência vibrante construída no percurso de existências de histórias e vidas na educação. Desperdícios como esses são férteis, fogem a toda explicação tranquila ou uniforme no caminho entrecruzado com "gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes" (provérbio africano). Trata-se de um percurso que dá expressividade à escrita do que é ínfimo na existência em acontecimento.

Diariando outros modos de encontrar e trajetoriar vamos produzindo conversas nas passagens de escrita, na tentativa de, quem sabe, tornar dizível os sensíveis "achados" na travessia de encontros.

Idas e vindas comportam novas travessias, novos quintais, novos mundos, novos desafios, onde o recomeço é constante, permeado de aberturas infinitas: quintal que se estende ao amanhã, mas também se produz sempre no presente, no tempo da experiência, no acontecimento das travessias. Diariar e trajetoriar na educação supõem convidar o outro ao

movimento de passear, de estar juntos, pois "[...] uma trayectoria se hace y se recorre com otros, por otros, gracias a otros y a veces, apesar de otros". (NICASTRO & GRECO, 2012, p.48).

Não se trata de percorrer caminhos congruentes, aliás, é acidentado e irregular o caminho da educação. "Pasado, presente y futuro entremezclam siempre sus presencias en la experiência del presente que acompaña al paseante y le constituye en cuanto tal" (SKLIAR, 2014c, p.357). No diariar, também se manifesta uma intensidade entre educar e viver. Quem diaria atravessa e é atravessado nas relações produzidas desconhecidamente. Talvez um grande passo no percurso do passeante esteja justamente na demora que resulta nos detalhes dos encontros com desconhecidos... Misturando minhas palavras com Skliar, penso, que talvez, no *entre* de encontros com qualquer um, com quaisquer trajetórias, seja possível pensar em "uma conversação entre desconhecidos acerca do mundo, do tempo, da existência, com desconhecidos novos, anônimos com o nome próprio, seres por vir que chegaram a um espaço que haverá de torná-lo comum, público [...]*"* (SKLIAR, 2017, p.24).

E pegamos carona nestes gestos e vidas desconhecidas, inacabadas, incompletas, incomuns, transeuntes em condição de passagem, mas que também permanecem passeantes na estrada, pois "la trayectoria no es sólo un modo de ir. La trayectoria somos nosotros mismos. En lo referente a vivir, nunca se puede llegar antes. El via crucis no es un desvio, es el paso único, no se llega sino a través de él y con el" (SKLIAR, 2014c. p.358). Assim, tornamo-nos todos caminhantes, passeantes, quem sabe, (trans) formando-nos nos encontros em sujeitos outros; sujeitos que não têm pretensão de tudo saber, mas que procuram considerar as experiências mínimas, consideradas desimportantes, desperdícios abundantes no diariar de uma passagem; um pouco como canta a poesia de Manoel de Barros (mídia digital[1]):

> O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura
> é o caminho que o homem percorre para se conhecer.
> Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim
> falou que só sabia que não sabia de nada.
> Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas
> di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas
> das árvores servem para nos ensinar a cair sem
> alardes. [...]. Iria certamente
> aprender o idioma que as rãs falam com as águas
> e ia conversar com as rãs.[...] Estudara
> nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver,
> no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar [...]

[1] Disponível em: <https://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros>. Acesso em: 10 maio 2018.

Desenhando a possibilidade de uma trajetória de formação

Se faz caminho ao andar

Relembrei de minha chegada à Escola Municipal Célia Pereira da Rosa no ano de dois mil e onze... localizada numa região considerada rural, no Bairro de Santa Izabel, no município de São Gonçalo. Uma escola grande... com aproximadamente dezoito anos de existência e, atendendo em geral, a 1.400 alunos nos diferentes níveis da educação básica. Os alunos, em sua maioria, filhos de trabalhadores de classe popular. Eu, orientadora, deveria, naquela ocasião, acompanhar 15 turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental (mais ou menos 500 adolescentes). Não sabia o que fazia um orientador educacional. Um turbilhão de sentimentos relacionados a medo, impotência, dificuldades invadiram, perturbaram minha amadora prática educativa, pois, sendo recentemente formada em pedagogia, não havia ainda trabalhado em escolas (atuando como educadora nesta função), nem havia, sobretudo, experienciado a experiência viva de alguém que atua diariamente nesta atividade nos sistemas educativos regulares. Nos encontros e reuniões com outros fui produzindo saberes que possibilitavam (des)construir àquela prática. Três anos mais tarde, no ano de dois mil e quatorze, começaram as primeiras experiências no encontro com os estudantes chamados “especiais”. Minha sensação de impotência aumentou, pois eu era cercada de mães angustiadas para entender o processo de escolarização de seus filhos (já que antes eles não chegavam ao segundo segmento da

escola por serem mantidos nas séries iniciais em decorrência da escassez histórica do acesso à matrícula e garantia tardia -inicialmente nas séries iniciais - do direito à educação na escola básica regular); jovens ditos “especiais” com seus modos singulares de existir na escola; alunos ditos “normais” que também se sentiam “incomodados” com a presença do outro, relatórios e laudos que chegavam à escola e que eram, na maioria das vezes, por mim solicitados aos especialistas médicos (psicólogos, neurologistas...) com o objetivo de buscar compreender o trato com o outro no que diz respeito às necessidades singulares de atendimento educacional consubstanciadas, especialmente através dos diagnósticos médicos, enfim, atravessei uma trajetória que me deslocou! Intuitivamente, já naquela ocasião, comecei a perceber que não eram os laudos que me dariam a possibilidade tão almejada de conhecê-los e compreendê-los; mas sim, a convivência oportunizada pelos encontros junto a esses adolescentes para entender suas singularidades. (Diariando trajetórias)

Antonio Machado

COMO VAMOS CONVERSAR????????

1 **TRAJETÓRIA NO CONTEXTO IMPLICACIONAL**

Trajetória para a produção de um problema de pesquisa e de perguntas, ou, talvez, travessias para chegar a esse problema e a essas perguntas. Demoro-me: qual o problema? Quais as perguntas? Como me implico nesse problema?

Entre movimentos de idas e vindas nas cenas que se produzem no cotidiano escolar de minha caminhada formativa, pergunto-me para ensaiar a escrita desta composição: o que me move?

Perguntar-me pelo movimento e pelas implicações é extremamente complexo e inquietante, pois é preciso trazer para as palavras escritas, as intensidades e vivências em conversas que se dão em encontros. O que me move são encontros... conversas que se desenham em encontros outros produzidos com histórias outras, trajetórias outras no espaço da escola: o que ainda, talvez, na escola permite nos encontrar entre professores e estudantes e produzir o gesto educativo, a conversa? "O que ainda, talvez, na escola" é uma pergunta que não responde, mas assume um sentido de potências infindas, ou seja, o que ainda é possível, produzir como possibilidade nas relações educativas? Essa pergunta emergiu na banca de qualificação[2] desse trabalho. Movida pelas reverberações que a pergunta evoca em todo texto, assumo a possibilidade de explorá-la num possível fechamento da dissertação, e agora, como abertura.

A todo o momento nos passam muitas coisas *no entre* do espaço da escola: conflitos, enfrentamentos, angústias, incertezas, alegrias, olhares, tensões, aprendizados, um acontecimento, uma lembrança, um movimento, um deslize... tudo isto nos convida a conversar. Cenas que produzem continuamente nossa vida formativa mergulhada em encontros entre estudantes ou colegas de profissão. Os dizeres, saberes e fazeres, também ali produzidos, nos transformam, possibilitando-nos pensar o que nos passa em educação por meio da vida produzida em nós com outros.

Estar com outros é também estar entre eles. Skliar, expressando a educação como um gesto dentro das relações educativas, afirma que educar é "colocar no meio. Entre. Fazer coisas, juntos, entre nós e entre outros". (2014a p.119).

---

[2] A banca de qualificação desse trabalho foi composta pelas professoras doutoras: Bruna Molisani, Márcia Marin, Carina Kaplan e Anelice Ribetto (orientadora), sendo realizada em 11/03/2019 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

> E a palavra "entre" não é simplesmente um termo ingênuo ou uma preposição que indica o espaço de um lugar a outro. É essencial por indicar uma relação entre territórios distintos: escola e universidade, próximas e também afastadas [...] suas dimensões, tempos, modos de funcionamento se constituem de maneiras afins e diferentes. No entre se assemelham e se distanciam. (DIAS, 2014, p. 34).

Estar entre talvez suponha um entrelaçamento entre educação e vida e formação e experiências e trajetórias e... em que as possibilidades não se esgotam nos agenciamentos da vida "tal que entre os dois alguma coisa se passe, que não está nem em um nem em outro" (DELEUZE, 1998, p.18). Não há como prever o início ou fim das dimensões nas quais se vive no entre. Talvez, pensar nas relações entre a escola no que diz respeito a encontros é pensar (como Deleuze) em linhas que, na sua horizontalidade, sem uma direção predeterminada, possibilitem rizomas[3] por meio de acontecimentos e pensamentos e experiências numa relação múltipla e infindável de descontinuidades talvez como as trajetórias.

Assim, minhas lembranças caminham comigo e levam-me a pensar em um importante momento da vida, em que me encontrei com pessoas com outras formas de aprender e chamadas de "especiais" na Escola Célia Pereira da Rosa, localizada no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Atuando como orientadora educacional nos anos finais do ensino fundamental com adolescentes de aproximadamente doze a dezoito anos de idade, encontrei-me com diferentes experiências escolares e de vida. Emergiram ante mim, ou comigo, estudantes que eu não esperava, estudantes que tinham sido diagnosticados como pessoas com deficiências e, com eles, conflitos imprevisíveis. Ah... território de vida esse chamado escola! A vida lá, mais que pulsante, transborda de sentidos que invadem esta pesquisa. As cenas educativas da escola entre as trajetórias com outros me fazem recordar de experiências de encontros.

> [...] naquela tarde, o silêncio em sala de aula tornou-se grande. Uma das quatro turmas do sétimo ano estava emudecida. A professora, sem reação. Um ar indecifrável registrava aquele momento para todos nós adverso. Lá estava uma jovem dita com deficiência intelectual grave e autismo. Ela havia evacuado (sujando sua roupa) na sala, não se comunicava verbalmente e não possuía domínio sobre suas necessidades básicas e fisiológicas apesar de ser sempre conduzida ao banheiro com ajuda de uma das inspetoras. Olhava-nos parecendo nada compreender daquela situação. Valia-se, por vezes, de gestos espontâneos com as mãos e com o corpo (movimentos para frente e para trás)... reproduzia ruídos com a boca, sons, que para nós, eram incompreensíveis. Para todos, a situação foi extremamente imprevisível e muito desconcertante. Não compreendia nossa língua, nem nós também a sua.

[3] Para Deleuze e Guattari, o conceito de Rizoma se assemelha a uma grande estrutura arbórea com raízes, mas não aquela raiz padrão que consensualmente conhecemos, trata-se de analogias a uma raiz de conhecimento cujas ramificações se espalham por toda a realidade, uma raiz que tem um crescimento diferenciado, ela cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida. Rizoma remete a multiplicidade. O pensamento rizomático se move e se abre, explode em todas as direções. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>. Acesso em:19 jun. 2018.

> Recusava-se a andar e sair do lugar quando não queria. Não usava fraldas. Será que nunca havia manifestado a vontade de ir ao banheiro com algum gesto ou sinal durante tanto tempo na escola? Como fazer para que nos acompanhasse ao banheiro? Como falar com ela? Ela não era acompanhada por nenhum professor de apoio especializado[4]. A dirigente de turno e uma inspetora nos auxiliaram e, insistentemente, segurando-a pela mão, levaram-na ao banheiro para sua higienização. (Diariando Trajetórias).

Os desafios da vida comum afirmados no encontro com outros, no espaço singular de experiências chamado escola, fez iniciar em mim um movimento de inquietude. Na escola eu tinha contato com muitos estudantes e cotidianamente conversava com eles, mas, agora, mergulhada na multiplicidade de vidas outras emergindo nesse espaço educativo, comecei a pensar em como poderia conversar com estudantes que nos mostram outras formas de existir que não são as que esperamos, as que são dadas pela norma, as que se pautam pela mesmidade. Mas, quais são as formas de estudantes que esperamos, ou melhor: por que esperamos o que esperamos nos estudantes?

A insistência em uma mesma forma de se pensar a diferença na relação com os outros nos permite pensar, com Skliar (2003), na mesmidade, noção que analisada sob a ótica das imagens sociais produzidas pela alteridade, afirmam "o sujeito da mesmice" (alguém criado a partir de nossa invenção sobre o outro). Por não compreendermos o outro, e para negar nossa invenção sobre ele, o "toleramos, excluímos, incluímos [...] preferimos afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice", aquele em que "se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas" (2003, p.39), expressando diversos dispositivos de normalização que operam universalmente produzindo a norma como algo natural.

Mas, afinal, como conversar com estudantes com singularidades representadas constantemente por eufemismos nomeantes como: "especial, com deficiência, louco, anormal"[5]...? Como conversar entre desconhecidos?

---

[4] O professor de apoio especializado (como é chamado no município de São Gonçalo) é um professor que acompanha estudantes em suas necessidades educacionais especiais e, sua atuação, se configura em dimensões diversificadas, podendo atuar conjuntamente com o professor regente durante as aulas em turma regular, ou fora da sala no acompanhamento diário aos estudantes, em espaço diferenciado como professor de atendimento domiciliar ou hospitalar; ou ainda como professor da Sala de Recursos Multifuncionais com atribuições que visem a execução e planejamento das estratégias didáticas relacionadas ao currículo. Este profissional, independente dos espaços de atuação, é, portanto, um agente mediador no processo educativo dos alunos diagnosticados com deficiência, produzindo materiais instrucionais (compatíveis com grau de conhecimento e adaptados às necessidades dos estudantes) que auxiliem na aprendizagem destes colaborando também no desempenho de suas atividades de vida diária na escola, como por exemplo, socialização, alimentação. (Nota a técnica. nº 055/2013-MEC/SECADI e resolução C. M. E. nº0001/14) Regimento Único da Rede Publica Municipal de São Gonçalo. 2011

[5] Aqui não nos move o desejo retórico de nomear quem são esses estudantes, todavia, é necessário explicitar que essa potente intervenção foi possibilitada a partir da pergunta produzida pela professora Bruna Molisani ao

Debruçando-me sobre os textos de Skliar que me ajudam a pensar a educação também como "un lugar para preguntarnos cómo comunicar [...] cómo conversar con, desconocidos" (2014b, p.80) é que percebo a existência de uma prática geralmente predominante, que ocupa todo o espaço educativo e pressupõe o educar como um suposto domínio ou saber em relação ao outro, saber esse que opera como norma fundamental para a produção das relações educativas. Todavia, afirmando a conversação entre desconhecidos, Skliar expressa que "hablar con desconocidos significa no saber el mundo de antemano, no conocerlo jamás"(2013, p.1). Conversar com desconhecidos supõe desconstruirmos o que já sabemos, escutar e nem sempre estarmos de acordo com algo que não imaginávamos. É desconhecer sem ignorar o outro, pois "esses outros nunca pierden su caráter de desconocidos", (SKLIAR, 2017, p.25) já que sempre nos trazem uma voz nova. Com desconhecidos é possível falar sobre as incertezas e belezas do mundo que nos cerca. "Tal vez a esto pueda llamársele conversar: dos personas que jamás se han visto ni previsto, pasan un tiempo conversando dentro de un mar de palabras inciertas" (SKLIAR, 2013, p.2).

Nos trajetos inesperados da caminhada educativa, talvez, eu tivesse começado a pensar na potência das conversas que apostam no encontro ético (muito mais que técnico) com o outro. Pensava em como seria possível estar junto com eles, perceber seus modos de ver, sentir, de pensar, ouvir e narrar juntamente com suas histórias outras possibilidades, outras formas de educação, entendendo que a "educação es una forma de conversacion- y de relación -del todo particular- mas allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar" [..] Porém, não falo de *"*cualquier conversación ni de cualquier relación" (SKLIAR, 2017, p.16); refiro-me a uma conversação fundamentada no *estar juntos*, possibilitando pensar o mundo que nos toca, escutar outras formas de interpretação de vida, enfim, de afetar-nos.

> [...] estar juntos, decia Jean-Luc Nancy (2007), es estar en el afecto, es afectar y ser afectado; supone sobre todo la dificuldade en pensar una conversacion al interior de las escuelas que, como tal, nos planta dudas, titubeos, controvérsias, malestares, uma espécie de choque entre lo comum y lo singular, la normalidade y lo outro. (SKLIAR, 2017, p. 77).

Ou seja, estar juntos, conversar entre desconhecidos, não pode supor a mesmidade da tranquilidade formativa. Ela interrompe, se estamos atentos, essa mordomia. As formas

---

participar da banca de qualificação deste trabalho e problematizar a respeito de quais estudantes nos referíamos nesse parágrafo, fato que suscitou uma serie de discussões e inquietações em nosso coletivo sobre como nomear essas pessoas sem, necessariamente, dar-lhes características identitárias que as reduzam, apenas, a uma condição de deficiência, ou seja, pensamos na dificuldade de falar deles sem lhes dar categorias. Percebemo-nos num desafio indefinível de explicitar-los sem capturar o sentido de categorização. Existiria uma forma de relação sem nomeação?

tradicionais de se pensar as relações nos sistemas educativos, geralmente, se pautam na utilização de um sentido único para a noção de convivência como uma relação harmônica ou não conflitiva entre os sujeitos, entretanto, isto representa, segundo Skliar, um equívoco, já que, estar juntos com outros supõe "perturbacíon, intranquilidad, conflitividad, turbulencia, diferencia e alteridad de afetos. Si não houbiera contrariedad nas relações, no habría pregunta por la convivência" (2009, p.4). Desta forma, a convivência não pode ser narrada sem supor conflitos e tensões nas relações produzidas. Ela é tensão, se for diferença[6].

> La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad.(SKLIAR, 2009, p.4).

É exatamente nesse *entre* da convivência conflitiva com outros, que também me (trans) formo, expressando, sobretudo, o lugar da educação através de processos mediados por conversas. Aliás, na escola, a conversa é algo que sempre está presente nos espaços como: pátios, becos, refeitórios, salas de aula[7]... Conversas carregam experiências de encontros, de tensões, de problematizações, de vida. A conversa difere da comunicação. Larrosa (2016), também convidado a conversar conosco nesta composição, nos aponta que há diferença entre uma pessoa que conversa e o sujeito que apenas se comunica. Também em relação ao dialogo a conversa difere. A diferença entre conversar e dialogar é pensada por Skliar (2017), como uma diferença abismal que compõe as relações entre outros, pois o diálogo se realiza segundo as "condiciones de quien lo convoca", do contrário, conversar se traduz num "encuentro sin princípio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra" (2017, p.173). Só se pode conversar entre amigos, ali, a conversa não incorpora sentidos técnicos ou limitados a meros códigos e instrumentos de comunicação tais como as máquinas operam.

---

[6] A palavra diferença está estreitamente ancorada neste trabalho a um conceito muito caro produzido no campo da filosofia da diferença problematizado por autores como Deleuze, Guatarri, Skliar, Derrida etc... Considera-se diferença aquilo que há como condição de existência dos sujeitos em suas formas de ser e estar no mundo. Não pluralizamos essa palavra porque, imperceptivelmente, a pluralização permitiria fomentar a lógica de fragmentação de grupos classificando-os na perspectiva camuflada da diversidade, como por exemplo: deficientes, negros etc como "diferenças fazendo-nos cair em armadilhas de nomear "o diferente".

[7]Sendo a sala de aula um espaço que se forja estruturalmente no plano político institucional, refletimos aqui no quanto é difícil pensar nesse espaço como um espaço que acolhe a conversa (no sentido que traz Larrosa e Skliar). Adensando a discussão no coletivo, concordamos que a conversa, não necessariamente se produz na sala de aula como espaço instituído, mas nas brechas da sala de aula. Destacamos que essas potentes problematizações foram pensadas a partir da sugestão da professora Bruna Molisani no momento da qualificação desse trabalho quando nos provocou com a possibilidade de pensar o espaço da sala de aula como um dos ambientes que contempla a conversa na escola básica, de forma, talvez, instituinte.

“Seres humanos conversam, as máquinas comunicam” (LARROSA, 2016, p.116). A conversa nos permite elaborar sentido ao que nos passa em comum com outros. Na conversa entre amigos, não se estabelece uma língua que rebaixe, inferiorize, diminua ou estabeleça a superioridade de alguém, por isso, utilizo aqui a palavra amigos, expressando a tentativa de produção de uma conversação dissociada da relação de dominação ou hierarquização no encontro produzido com adolescentes na relação pedagógica. A conversa, conforme nos ensina Larrosa, (2006, p.40) sugere, portanto, “horizontalidade, oralidade e experiência”, nos permite uma relação em que se possa elaborar com outros sentidos de experiência numa língua que diga algo que está entre nós.

Mas, para mim, era relativamente “fácil” conversar com jovens cujas trajetórias pedagógicas eram consideradas “normais”. Estaremos mais adiante conversando sobre esse conceito. Esclareço, agora, o sentido que dou à palavra “fácil”: a facilidade, aqui, não é citada por mim como algo descomplicado ou não conflituoso na interação com os adolescentes, mas está relacionada à ausência de embaraços que sentia, naquela ocasião, para compreendê-los e juntos conversarmos, entendendo suas formas de pensar através daquilo que eles expressavam em palavras, ou em ações narradas na escola. Mas... como conversar com estudantes com diferentes experiências escolares de vida e de existência que aquelas que a escola (inclusive eu) tranquilamente acolhe? Como criar outra língua para a conversa?

Ainda conversando com Larrosa, me permito pensar na necessidade de criação de “una lengua para la conversacíon na educação. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para conversacíon” (2006, p.40). Outra língua educativa que, de fato, fale, escute, funcione para além de uma comunicação. Uma língua que possa estar no *entre* dos encontros, pois, a linguagem expressa o que somos, o que pensamos, nossa experiência “y ahí el problema no es sólo qué es lo que decimos y qué es lo que podemos decir, sino también, y sobre todo, cómo lo decimos: el modo como distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos, y con los otros” (p.30). Assim, nas relações educativas não nos cabe uma língua neutra, impessoal, que não tenha nada a dizer aos sujeitos envolvidos no mundo da educação. Para conversar é preciso ter outra língua diferente daquela que se reveste desde “la legitimidade de la ciência y de la planificacíon técnica... lenguage de los que saben de los que se situan em posiciones de poder através de posiciones de saber” (p.33). Há que se pensar numa língua que nos permita, a partir de diferentes maneiras de dizer, experienciar sentidos outros, conversas outras. Seria isto possível? Como? De que maneira conversar e *estar junto* no encontro com eles? Que língua

utilizaria na escuta e na conversa com eles para entender o que nos passa? Utilizaria o quê? Criaríamos uma? Até aquele momento, eu nunca havia tido experiências significativas junto a estudantes diagnosticados como pessoas com deficiências. Esses sujeitos eram comumente narrados pela comunidade escolar em geral, como sujeitos "anormais", sujeitos narrados pela ausência ou pela falta; portanto, ao presenciar momentos adversos no cotidiano escolar, passei a pensar na possibilidade de criar uma oportunidade de encontro, visto que o encontro também era narrado em ações (por parte de alguns docentes) como algo, por vezes, "impossibilitado".

> Parece-me que estar ou não estar na sala de aula, não faz diferença no que se refere a esses alunos, disse uma professora em um momento de intervalo... não acrescento um grãozinho sequer em nível de conhecimento a estes alunos... alguns, ainda conseguem fazer alguma coisa, outros, simplesmente não demonstram nenhum tipo de reação... não sei o que pensam... não interagem... sinceramente, prefiro quando não estão nas aulas. Você precisa ver como funciona a terminalidade especifica[8] para estes alunos... (Diariando Trajetórias).

As cenas que tocam a vida em comum na escola com a emergência de existências outras nesse espaço me faz pensar que esses estudantes "conquistaram seu direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência [...] derrotar o caráter excludente da escola brasileira" (MOYSES, 2001.p.10) nem modificar uma triste realidade constatada numa fala que em mim cria ecos em muitos cenários educativos cotidianamente: "*alguns, ainda conseguem fazer alguma coisa, outros, simplesmente não demonstram nenhum tipo de reação... não sei o que pensam... não interagem... sinceramente, prefiro quando não estão nas aulas*" (Diariando Trajetórias).

As formas diversas e predominantes de se narrar a alteridade na educação, são, segundo Skliar e Duschatzky (2000), comum e repetidamente anunciadas a partir de imaginários sociais que marcam os sujeitos, regulando, controlando sua diferença, definindo "como e quem são os outros", e criando dentro dessa lógica a "demonização do outro", o que resulta na sua nomeação como "sujeito ausente". "O outro diferente funciona como depositário de todos os males, como portador de falhas sociais" [...] (p.165). "Este

[8] Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394\96, Inciso II do Artigo 59, Resolução CNE\CEB 02\01, Artigo 16 e Parecer do Conselho Nacional de Educação 17\01, é prevista a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. A terminalidade específica prevê viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDBN, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando. Disponível em: <http://www.institutoparadigma.org.br/pergunte/educacao-inclusiva/150-como-funciona-a-terminalidade-especifica-para-os-alunos-que-nao-apresentam-evolucao-na-aprendizagem>. Acesso em: 19 jun. 2018.

pensamento supõe que a deficiência é do deficiente" e que um sujeito carrega algo que dá origem a toda sorte de males, ou que apresenta uma única marca cultural, alcançando "identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação", ou que também deva ser alguém a ser "tolerado"; entretanto, estes discursos têm uma forte relação com a indiferença. O discurso da tolerância, por exemplo, nas escolas, "emerge como palavra suave, nos exime de tomar posições e de responsabilizarmo-nos por ela. [...] quando muito, trata de ampliar as regras de urbanidade como recomendação de tolerar o que aparece como molesto" (p.175). Assim, as narrativas sobre outro, na escola ou em demais ambientes, por vezes, mascaram - sobre a cortina da democracia - a ideia de respeito aos outros, produzindo a ilusão de que está se rompendo com as formas de violência sobre a diferença; todavia, na verdade, tais discursos (tolerância, diversidade, multiculturalismo etc), revestindo-se de novas palavras, não rompem com a história e com o olhar construído socialmente por meio da violência frente a alteridade.

> A Modernidade construiu, neste sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, só em princípio, podem parecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa. Entre elas a demonização do outro: sua transformação em sujeito ausente, [...]; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções oficiais; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras - isto é, a *ética* perversa da relação inclusão / exclusão -; sua oposição a totalidades de normalidade através de uma lógica binária; sua imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis etc. (SKLIAR e DUSCHATZKY, 2000, p.165).

Trajetoriando no espaço de formação escolar sensibilizei-me ao perceber, por vezes, que a eliminação dos sujeitos ditos com deficiência se instaurava por meio de situações pedagógicas grupais e/ou coletivas envolvendo segregação com relação à presença desses estudantes em turma regular. Relembro que tais conflitos eram direcionados pedagogicamente para mim, visto que, sendo orientadora, habitualmente, recaíam em mim as expectativas de resolução dessas situações, na esperança de que eu, através de possíveis ações, encontrasse formas adequadas de compreender os comportamentos estudantis nas variadas situações "adversas", minorando as "dificuldades" na convivência com os estudantes.

Vivenciando tais situações, observei na escola que a professora da Sala de Recursos Multifuncionais[9] conhecia muito bem as especificidades na comunicação com os alunos e se

[9] Criada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) e consolidada nos marcos legais e constitucionais em conexão com princípios pedagógicos do sistema educacional inclusivo, a Sala de Recursos Multifuncionais constitui-se num ambiente educativo com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado aos

relacionava pedagogicamente com eles em conversas verbais ou gestuais nos momentos de intervalo ou em momentos casuais. Fui conversar com ela na tentativa de entender como se dava essa conversa entre eles, e, quem sabe, eu entrar nela. Pensava... talvez ela tivesse os "domínios técnicos" necessários para tornar possível encontros pedagógicos. A Sala de Recursos Multifuncionais era um espaço por mim desconhecido[10] e ainda se apresenta assim para mim.

Alguns adolescentes na escola, às vezes, costumavam se referir àquela sala (mesmo não havendo, talvez, intenção discriminatória) como: "sala de crianças doentes". A sala era tão desconhecida por eles quanto por mim. O que se fazia ali e quais aprendizagens eram construídas? Que convivência era possível ali? O que eles conversam naquele espaço? Poderia ser um espaço para produção de conversas e de encontros? Ou seria apenas um suporte técnico de uma macro-política a ser implantada fora do registro do singular? Os encontros podiam se dar, apenas, em forma de atendimento institucionalizado? Se eram produzidos encontros ali, talvez eu pudesse estar com eles naquele espaço me produzindo e produzindo outros encontros, conversando, aprendendo, enfim...

Procurei a professora para saber como funcionava e o que faziam ali os alunos (até porque, os adolescentes eram atendidos no período de contra turno, período em que eu não estava na escola, então, eu não os via nos momentos de atendimento junto à professora naquele espaço). Naquele momento, compreendi em nossa primeira aproximação (apesar de não estar de posse das legislações específicas que consolidam a legitimação do atendimento especializado), que aquele ambiente tratava-se de um espaço físico com materiais e equipamentos apropriados à condição de cada aluno para a produção de trabalhos pedagógicos visando, dentre outras coisas, à complementação de saberes escolares. Esses atendimentos contemplavam aos estudantes com singularidades e trajetórias específicas de vida, cujas necessidades educacionais eram asseguradas pelas leis a partir da avaliação e do

---

estudantes "ditos com deficiência" transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/ superdotação no ensino regular.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 abr. 2018.

[10] Como quem abre mão de certezas inquestionáveis, aponto que, o desconhecimento que nos acompanha aqui não corresponde simplesmente ao fato de estar em um lugar novo no que se refere a um ambiente físico, mas, para além disto, o desconhecer se manifesta numa dimensão em que a experiência não necessariamente ignora o lugar corpóreo, senão o lugar da experiência provocando a aposta de abandonos a posições estanques geralmente, associadas aos velhos discursos produzidos tecnicamente para habitação naquele espaço, nesse caso, a sala de recursos multifuncionais. A experiência de um modo novo de encontrar ali, (penso eu) será sempre da ordem do singular, portanto, como dissolvência de qualquer certeza que não permite abertura a experiência, afirmo que esse lugar será sempre desconhecido, na medida em que, toda vez que for habitado, apresentará outras vozes, outros sujeitos, outras pedagogias.

diagnóstico médico. Assim eu chamo aos estudantes que possuem outras trajetórias, mas eles são habitualmente nomeados como alunos com deficiências.

Relembro que a falta de conciliação entre os horários de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais na escola com meus horários em outra escola pela manhã (no município de Itaboraí), na qual atuo como professora em turmas de educação infantil inviabilizou, naquela época, o mergulho neste território. Mas, entre as rotinas com os estudantes, especialmente enquanto orientadora educacional, fui experimentando formas de conversar nos espaços possíveis da escola, como sala de orientação educacional, salas de aula, refeitório, pátio, quadra... desejando aprender mais com eles através das conversas. Não eram encontros planejados, mas aconteciam risos, gestos, conversas que demonstravam reciprocidade nesses momentos. O desejo pela pesquisa enquanto profissional que atua como orientadora educacional deve-se ao fato de ter atravessamentos ainda mais abrangentes junto às famílias, professores e demais vidas nos espaços da escola e pela complexidade desta função na atuação com vidas e trajetórias estudantis singulares.

É neste emaranhado de trajetórias em diferentes territórios que produziram encontros, que fui me formando... produzindo travessias e formando, inclusive meus próprios trajetos. Sim... trajetos que me deslocam, abrem caminhos, produzem atravessamentos formativos em construção permanentemente em diversos espaços educativos.

Travessias.

Trajetórias.

A palavra trajetória[11] nos permite pensar, numa perspectiva escolar, que a caminhada se vai construindo com os outros. Pensar em trajetórias escolares é pensar nos singulares percursos construídos através de encontros, conversas que nos compõem.

Comumente, o conceito de trajetória está relacionado a um ponto de partida predeterminado evidenciando também um ponto de chegada. Algumas definições apresentadas, por exemplo, pelo dicionário virtual[12] apontam a palavra trajetória como: “percurso ou trajeto” ou “distância que precisa ser percorrida para se chegar a outro lugar.”

---

[11] Alguns leitores, talvez, podem questionar o fato do termo conceitual da palavra trajetória não ter sido explorado tão logo nas páginas iniciais, reflito, entretanto, que tal fato nos permite evidenciar e refletir que as trajetórias de um texto também não possuem linearidades numa escrita imbricada na experiência em caminhos de pensamento. Seus fluxos permitem encontrar múltiplas formas de sentido e escritas em trânsito... escritas trajetoriantes... inclusive, aquelas necessárias a compreensão do pensamento que teceu este trabalho.

[12] Pesquisa realizada virtualmente no dicionário on line de português em 28/03/18. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 19 jun. 2018.

Conversando com as leituras iniciais, vou encontrando nas noções de Greco e Nicastro (2012, p.23), um conceito que me permite pensar, de outro modo, as conexões possíveis entre essa palavra, as experiências por mim vivenciadas e os descaminhos que ainda se apresentam em construção nos encontros na escola básica.

> Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un caminho en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede antecipar em su totalidade o que se lleva a cabo mecanicamente respondendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es um protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como um intinerario em situación. (GRECO; NICASTRO, 2012, p. 23).

Assim como apontam as autoras, os caminhos singularmente se constroem. Tais jornadas não possuem rota programada. Suas andanças estão sempre por fazer-se.

Os pensamentos que surgem enquanto esta escrita vai se compondo me permitem relembrar minhas travessias de vida e de formação. Minha trajetória até aqui é entrelaçada por desassossegos, clamores, amor, vida, família, travessias...

Desconheço os caminhos de desistência e de recuo nos solos de minha vida. Proveniente de uma família modesta e de classe popular, residindo num bairro no município de São Gonçalo, região metropolitana de Rio de Janeiro, estudei em escolas da rede pública durante toda a educação básica e, depois de alguns anos, fui aprovada no vestibular, ingressando na Universidade Federal Fluminense no curso de Graduação em Pedagogia. Tive algumas dificuldades para o acesso à vida acadêmica, e penso que tais dificuldades estão relacionadas a lacunas que se formaram em relação ao domínio de conhecimentos escolásticos dos quais estudantes de escolas públicas geralmente passam como efeito da política educacional do Estado. Todavia, também penso que houve todo um processo histórico mediado por políticas públicas (por mais limitadas que fossem) que me permitiram, naquele momento, alcançar o ingresso ao ensino superior: a primeira pessoa na família que cursa uma universidade pública. Vale ressaltar que a pouca escolaridade de meus pais, serviu-me, muitas vezes, como uma espécie de alicerce para buscar além, talvez, aquilo que a eles não foi concedido enquanto um direito. Exatamente porque percebia que eles não tinham vez, nem voz, numa sociedade que se alimenta e se ergue pela desigualdade, é que me encorajava para seguir além em meus estudos.

Analisando a situação de minha vida escolar, é possível fazer correlações com as noções de Greco e Nicastro (2012. p.90) no que se refere a muitos exemplos de rasgos que atravessam as instituições educativas e que estão estreitamente ligadas ao modo comum em que se compreendem as trajetórias estudantis. É habitual muitos professores receberem

alunos cuja capacidade para aprender é colocada em suspenso, já que se entende que as famílias dessas crianças não são “estimuladoras” para possibilitarem um aprendizado exitoso da leitura e escrita. Outros professores também nomeiam alunos como provenientes de famílias que “não tem hábitos”, outros associam a condição de pobreza como causa de dificuldades de aprendizagem etc... como se o percurso de formação estivesse a qualquer momento por se encerrar. Sobre essas análises, as autoras enfatizam a necessidade de compreender de que maneira as trajetórias são explicadas, pois comumente são apontadas como um problema do aluno e de suas características particulares e não de uma questão institucional, política. (NICASTRO e GRECO, 2012, p. 93).

Neste sentido, pensar em minha trajetória estudantil me permite perceber que minhas travessias não se construíram isoladamente, mas no encontro com outros, no encontro com pessoas, com políticas sociais, educacionais, culturais etc. Encontros que me compuseram, possibilitaram-me dar continuidade à formação acadêmica.

Assim, após concluir o curso de Pedagogia no ano de dois mil e dez, imediatamente prossegui com meus estudos, no ano subsequente, no curso de Pós-graduação (Lato-sensu) em Literatura Infanto-Juvenil, também na Universidade Federal Fluminense, no Instituto de Letras. A experiência com a literatura se deu, mais especificamente, durante este curso. Para além das análises críticas de obras literárias e de elementos textuais ou gráficos, despertei um sensível olhar para o chamado campo da “educação especial”, devido às experiências e saberes que foram se construindo junto aos colegas e que expressavam desejos de pensar em práticas relacionadas à literatura para qualquer um no cotidiano escolar. Pensávamos, por exemplo, na necessidade de elaborarmos materiais para as aulas que contemplassem aos estudantes, integralmente, independente de sua condição. “Por exemplo, ao confeccionar um livro para uma turma em que está matriculado um aluno que não enxerga com os olhos, não necessariamente esse livro precisaria ser impresso sem cores” (MONTEIRO, FREITAS e BALBI, 2013, p.3619). Os recursos pedagógicos pensados como fantoches com textura para representar personagens nas obras literárias etc... poderiam, por exemplo, tocar o imaginário de todos através da literatura, despertando, talvez, uma multiplicidade de sentidos nas vivências literárias que se entrelaçam também com a linguagem do humano.

Nesta ocasião, ainda não atuava como professora, mas, apesar disso, minhas travessias nessas vivências oportunizaram enlaces e encontros formativos no campo da educação. Fazendo interlocuções ainda com as leituras das autoras Greco e Nicastro evidencio que a trajetória de um docente não se explica somente pelo “conjunto de actividades que alguien ha

realizado uma tras outra a lo largo de la historia, o la acumulación de certificaciones, o la referencia a la antiguedad en el sistema." (2012, p.24) O que explica neste caso a potência de uma trajetória docente é " reconocer quien o quienes están ali, las tramas que se configuran" (p.24).

Ao habitar nessas travessias, estava me formando nas tramas junto a outros, aos vários protagonistas que produziram no ato educativo minha formação, atravessaram-me e compuseram-me, simultaneamente.

Assim, no ano de dois mil e dezessete, movida pelo desejo de arriscar-me em outras travessias, já atuando na área da educação e positivamente inquieta pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar junto aos adolescentes com trajetórias estudantis outras, procurei a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro para participar da Seleção do Mestrado em Educação, e, depois de algumas tentativas, felizmente, fui contemplada com a aprovação.

Ao pensar na participação da seleção do Programa de Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais - encorajei-me, propondo um pré-projeto de pesquisa intitulado: "Práticas inclusivas e literárias na escola básica: uma análise sobre experiências inclusivas nas escolas públicas de São Gonçalo." Na ocasião, estava certa de que desejava acompanhar a prática dos professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais no município e perceber como eles trabalhavam com literatura, entendendo ser ela um importante e potente elemento na formação de qualquer estudante. Todavia, ao iniciar a conversa com os textos sugeridos para os encontros de estudos e problematização coletiva dos trabalhos de estudantes de graduação e de pós-graduação produzidos no grupo coletivo Diferenças e Alteridade na Educação[13] coordenado por minha orientadora, Prof. Anelice Ribetto, fui tomada por espanto e preocupação, apesar da formação acadêmico-

[13] Coletivo "**Diferenças e Alteridade na Educação**" é um coletivo criado em 2011 que, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias –principalmente mães – de alunos ditos "pessoas com deficiências". Nesta rede se problematiza a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização. Coloca-se também em questão as formas com que a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado (os rótulos…) ou marcadamente judicializado (o discurso de direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, desde o coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro como relação de alteridade. No coletivo desenvolvemos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão vinculados ao Departamento de Educação (http://www.ffp.uerj.br/) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (http://ppgedu.org/) Também nos vinculamos ao Grupo de Pesquisa Vozes da Educação Memória(s), História(s), Formação de Professores(as) (http://grupovozes.com.br/). Disponível em 04/04/2018 em: <https://www.facebook.com/pg/Coletivo-DiFeren%C3%A7as-e-Alteridade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-272571673092768/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 19 jun. 2018.

profissional que me compõe e da qual imaginava constituir-se num universo inicialmente problematizado para o início de um projeto que se anunciasse como pesquisa, estremeci ao pensar que, a priori, meu projeto inicialmente apresentado estava disforme ou sem sustentação para dar prosseguimento a uma pesquisa investigativa, pois não havia diretamente correlação entre a proposta de pesquisa sinalizada e as minhas implicações no território da escola em que atuo: iria ter como território de pesquisa outra escola. Não sabia dizer exatamente o que me movia, pois muitas coisas na escola nos provocam inquietações. Desejava, inicialmente, acompanhar o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais de outras escolas, distanciando-me de minha implicação na pesquisa. A pesquisa não estava eticamente relacionada a mim, ao lugar onde eu me encontro, onde minha própria prática acontece, a este espaço de experiência construído na potência de estar junto com outros. Então, pensei: porque não me envolver na pesquisa enquanto alguém que, além de acompanhar encontros, também os produz, entrelaçando-me no espaço de vida em que habito, bem como, repensar meu posicionamento político nas situações que emergem do cotidiano junto à professora da Sala de Recursos Multifuncionais? Desta maneira, precisei repensar a pesquisa implicando-me na produção desta composição.

Ressalto, também, que ao participar do primeiro dia de encontro no grupo coletivo, surpreendi-me com a fascinante concepção de escrita anunciada: uma escrita outra! Escrita coletiva, em travessias... com muitas mãos... desindividualizada. Uma escrita produzida com um grupo que pensa, experimenta juntamente na produção dos textos, em amadurecimento, as travessias que se passam na experiência das pesquisas e, que, consequentemente, se afetam, possibilitando uma multiplicidade no escrever.

Escrita em travessias...

Escrita de trajetórias...

Escritas na processualidade...

Desse modo, entre conversas e apontamentos no coletivo de estudos que também produz orientação coletiva, no primeiro encontro, foi-me apresentada a possibilidade de produzir uma dissertação na qual pudesse trabalhar o conceito de trajetória. Senti-me desafiada por ser, até o momento, uma das primeiras pessoas de nosso grupo coletivo a tentar desenvolver esse conceito nos desdobramentos de uma pesquisa, mas, por outro lado, percebi ser este um importante conceito que possibilita narrar travessias outras, construídas na diferença com sujeitos que, comumente, são nomeados como “faltosos” e têm seus trajetos

estudantis programados, também, num espaço de encontros geralmente constituídos por uma afirmação legal e pela norma: a Sala de Recursos Multifuncionais.

1.1 **A questão metodológica e a escrita da trajetória**

Os movimentos que vão desenhando a produção deste trabalho apostam numa proposta em que é possível pensar o método como trajetória, ancorado na processualidade, ou seja, ele não se traduz em estabelecimento de regras a priori, já que preferimos definí-lo como um caminho ou como um contorno metodológico possível.

Poderíamos ainda problematizar outra questão: aqui o método se produz como trajetória ou a trajetória seria o próprio método? Encontro possibilidades que se fusionam nesse processo. Talvez aqui seja possível pensar que há um caminho de pesquisa inesgotável, caminho que está se contando. “Y ahí aparece la figura del caminante quien es el que hace camino en su mismo caminar” (GRECO & NICASTRO, 2012, p. 23). Disto, depreende-se que, como trajetórias, o espaço é de passagem: permite andar, dar passo a passo, tropeçar, hesitar, interrogar, semelhante ao rigor de um método cujo processo de constituição supõe um caminhar e a possibilidade de produzir-me no durante do processo. Aqui, tanto o caminho pensado como direção metodológica quanto o movimento de trajetoriar não suportam metas pré-estabelecidas. “Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado” (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2015. p.11). As duas possibilidades acima se articulam no rigor da pesquisa, cuja precisão situa-se “mais próximo dos movimentos da vida” (2015.p.11).

Assim, traduz-se uma “aposta de experimentação do pensamento, um método não para ser aplicado, mas ser experimentado” (KASTRUP & PASSOS, 2015. p.10). Mantendo relação direta com a dimensão das experiências nos trajetos que não são dados previamente, mas no percurso, esta pesquisa expressa uma permanente caminhada na imprevisibilidade de uma cartografia e assume a escrita como um dispositivo sensível para narrar esse processo simultaneamente aos movimentos da vida e escrita, narrando e escrevendo a experiência na sua descontinuidade.

Neste texto, produzimos também, concomitantemente, um diário de trajetórias que revela a escrita do pensamento não linear, atemporal, em movimento e no acontecimento da experiência, bem como os dilemas da escrita que registram a vivência nos estranhamentos,

nos desassossegos, nas inquietudes de uma pesquisa que vai se constituindo como escrita-vida...[14] A escrita do diário também se trata de uma atualização dos arquivos memoriais singulares de quem escreve, pois apesar de ser um texto produzido na atenção ao presente como tempo da experiência de inicio de uma pesquisa de mestrado, ele se alimenta de experiências temporalmente diversas, por exemplo, a problematização de vivências desde que me tornei professora.

Até aqui, esta escrita implicacional está agenciada ao conceito de trajetórias, visto que no *entre* de minha formação são produzidos trajetos com outros que me atravessam, possibilitando idas e vindas por caminhos irregulares, não havendo, portanto, linearidade na sua produção.

Vivendo em travessias outras como aluna, professora, pesquisadora, percebo que as trajetórias vão se dando continuamente, possibilitando caminhos possíveis entre outros e efeitos que nos produzem, nos (re)criam e nos (trans)formam e nos diferem daquilo que somos consensualmente. Então, produzir trajetórias numa pesquisa nos coloca no desafio de produzir um método que não abafe a processualidade e que permita escrever na medida do vai sendo... o gerúndio como tempo da trajetória. O devir que vai acontecendo nas experiências do contexto educativo e que, portanto, é imprevisível.

Desta forma, a escrita desta composição também é processual, na medida em que vai acontecendo. Composta por algo que me toca, atravessa, inquieta, a narrativa torna-se uma experiência! Vale a pena citar Larrosa: "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece." (2002a, p.21).

Compondo experiência com escrita também me encontrei mergulhada nas palavras do autor ao apontar que "o sujeito da experiência é também um sujeito, padecente"[...] (LARROSA, 2002a, p.25) já que a experiência "para que se singularize como tal necessita ser padecida em um sujeito disponível e por isto exposto para a transformação daquilo que está sendo". (2016, p.61). Um sujeito "incapaz de experiência" é um sujeito anestesiado aos gestos - quase imperceptíveis -, que se dão nos tempos de hoje. Esses gestos, geralmente, não encontram lugar nas práticas educativas. A possibilidade de que algo nos toque requer, segundo Larrosa, um gesto de interrupção que nos permita:

---

[14] A escrita-vida (termo proposto por mim a partir das reverberações deste trabalho) pode ser entendida como uma imbricação entre viver e escrever, processos simultaneamente entranhados no exercício de produção de uma escrita consubstanciada na experiência.

> [...] 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, 2002a, p. 24 grifo nosso).

A obra de Larrosa quanto ao conceito de experiência[15], movimenta nossas reflexões articulando-as a possibilidade de pensar ainda sobre a narrativa da experiência no campo educacional por meio da clássica obra de Walter Benjamim (1994). Diz este autor que arte de narrar constitui-se uma experiência que está "em vias de extinção" (p.197), isto porque "as ações da experiência" estão desaparecendo e se tornando incomunicáveis. Arriscando uma tessitura de reflexões com a obra, percebo que também no espaço da escola básica, a possibilidade de produzir narrativas sobre as experiências, parece ser algo que expulsamos dos fazeres de uma pratica construída, muito comumente sob os alicerces da norma metodológica e institucional. A experiência e a narrativa da experiência nesse caso são sufocadas, dificultando retirar da experiência, aquilo que é possível narrar e reverberar na educação. É preciso produzir narrativas, diz Benjamim; elas põem em constante movimento as prolongações da experiência. Muito diferente de uma informação, este autor afirma que, uma narrativa não se entrega a um momento. "Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desenvolver." (1994, p. 204)

> A narrativa (...) é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. "Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 1994. p.205).

Assim, a relação educativa na trajetória com outros é uma experiência na docência que vai se produzindo nesta pesquisa, possibilitando narrar experiências de encontros entre uma professora atuante em Sala de Recursos Multifuncionais e uma orientadora educacional, envolvidas, ambas, eticamente, com alunos de trajetórias escolares outras, permitindo pensar, dentre outras coisas, nos possíveis efeitos de encontros nesse espaço educativo.

Esse é nosso problema de pesquisa. Como conversar e contar experiências que fluem do encontro? Qual o deslocamento possível para sair de um campo, dado previamente, e pensar a educação na diferença e entre trajetórias singulares que se produzem entre os sujeitos com outros modos de existir nas escolas e professora da Sala de Recursos Multifuncionais e

---

[15] Sistematizada no livro **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

uma orientadora educacional? Como contar as trajetórias na medida em que vão sendo produzidas?

A nova experiência de pensar e exercitar esta escrita outra, somada ao desafio de compor a pesquisa, me consome... escrevo, reescrevo, completo e apago novamente toda uma ideia... escrevo, vivencio e experimento a escrita: escrita-experimentada essa! Ensaio...

> O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor, ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve e aprendendo a ler cada vez que lê. (LARROSA, 2016, p.22).

Nessa processualidade, tal como se dão as trajetórias, arriscar-me-ei, então, escrevendo minhas experiências e vivências, trazendo como dispositivo possível o uso de um diário de trajetórias que permite o registro do que se passa comigo na pesquisa, ou seja, da experiência vivida em meio à travessia de acontecimento da pesquisa, na caminhada, nas travessias de experimentação.

> O escrever em forma de diário é um dispositivo que se alia aos processos de criação. O escrever é um ato inseparável do devir, como algo sempre inacabado e em via de se fazer, como passagem de vida que extravasa qualquer matéria vivida em processo; é produção de subjetividade. A escrita em forma de diário é um recurso que instiga e prolonga as afetações, ao dar visibilidade às alegrias e tristezas produzidas nos encontros nesse território de aprendizagem entre pessoas e material de estudo. (FLORES & SOUZA, 2014, p.3)

A escrita diarística possibilita pensar as afetações, incertezas, forças produzidas no encontro. A experiência que se passa no momento de pesquisa é recapturada pela escrita diarística que nos causa interpelação daquilo que sentimos.

> O diário escrito como um agregado singular de mil outros atravessamentos é apreendido pela análise institucional e pela cartografia como possibilidade de transformação que acontece e cria novos sentidos de fazeres e dizeres. Aqui, o diário não tem sentido próprio nem figurado, já que se faz implicado, remetendo as muitas situações colocadas em uma permanente intensidade. O diário e os métodos trabalham na tessitura das bordas, das brechas, lá onde a forma deixa de ser o que lhe foi em algum momento naturalizado [...] Aqui, cada fragmento de diário, mais do que ser um fragmento, é a expressão de uma ação que se constitui em práticas efetivas abertas às intensidades e às diferenças. (DIAS, 2016, p. 121).

Com esta possibilidade de abertura que se coloca para a pesquisa e para a escrita, produzirei com fragmentos do diário de trajetórias esta composição, expondo os caminhos produzidos e cartografados nos encontros, sem ser necessariamente o registro de ações

previamente estabelecidas, mas a narrativa mesmo da experiência de produção do caminho metodológico.

Nessa trajetória de abrir-se à escrita, também escolho como aposta metodológica, contar as narrativas que compõem as experiências diariadas sem datá-las cronologicamente, fazendo ressoar a inexigência de regularidade ou normatividade temporalmente marcada por datas nas escrituras que integram os diários. Desejo pensar junto com o conceito de trajetórias que o movimento de diariar se entrecruza e ganha sentido atemporal porque as experiências se reverberam, reiventam-se nos efeitos dos encontros, permitindo-nos retornar sempre à conversa com a experiência do acontecido em curso. Assim, o diariar enquanto prática singular atua como "experiência modificadora de si" (DIAS, 2016, p. 115) não havendo fronteiras entre tempo cronológico e os sentidos que "revisitamos, relemos, reescrevemos" (DIAS, 2016, p.113). Os tempos se entremesclam sem linearidades. Se nos acompanha a ideia de que numa trajetória formativa não se buscam regularizações ou modelos dados, enfatizo (entrecruzando o conceito de trajetórias) que a escrita dessas narrativas (diariando trajetórias) também se agencia por diversas vias num processo transitante, inventivo e descontínuo.

Então, ensaio experiência, trajetória, mas também cartografia. Na produção do pensamento, ensaio aqui a vida formativa atravessada pelo que nos passa (sem aviso) e nos transforma na educação, experiências padecidas simultaneamente nos percursos da vida, no cotidiano escolar. O ensaiar da trajetória configura-se, também, numa aposta de caminho irregular em que se dá passagem a momentos produzidos no contexto de formação e histórias de vida, de trajetos imprevisíveis que se fazem em caminhos possíveis, e que se expressam no presente da experiência. E, finalmente, a cartografia, na perspectiva ensaística, me permite, aqui, estar disponível aos acasos e devires dos encontros, acompanhando os processos tecidos ao longo da jornada, possibilitando também uma inseparabilidade entre o caminhar com a pesquisa, a intervenção, a implicação e a experiência com o imprevisível.

Conversando numa sinfonia integrada entre as leituras que vão se realizando e a temática da pesquisa-intervenção que se vai anunciando, num plano implicacional, mergulho no estudo das pistas sugestionadas pelo método cartográfico. Para isto, aposto nas produções de Virginia Kastrup, Eduardo Passos, Regina Benevides e Liliana da Escóssia, que se inspiraram no conceito de cartografia a partir dos estudos dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari[16] para produzirem uma obra intitulada: Pistas do método

[16] O conceito teórico-metodológico da cartografia tem como base os estudos que envolvem a filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Apesar da apropriação conceitual deste termo e do seu uso numa perspectiva metodológica, não nos basearemos nas obras primarias desses autores nesta dissertação e sim no texto citado.

cartográfico. Como interlocutores para expandir esse conceito, escolho a obra supracitada neste trabalho de pesquisa, que me possibilita acompanhar os percursos numa sintonia entre os caminhos de fazer e conhecer, bem como propõe o método da cartografia que pode ser entendido como um acompanhamento de processos (KASTRUP & BARROS 2015) e "pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo", todavia, também "não se trata de uma ação sem direção" (p.17). O desafio é justamente "não caminhar para o alcance de metas já pré-fixadas", portanto, "a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar [...], o pesquisador e seus resultados" (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

Nesta perspectiva, elucido também, que a palavra intervenção não assume, aqui, um sentido tradicional geralmente proposto para esse termo como alguma coisa ligada ao recurso de aplicação de algum modelo. Pelo contrário, a cartografia rejeita o modelo: ou seja, a intervenção aqui, não se pauta numa aplicação como algo que vem de cima, mas assume um sentido de implicação e colaboração. "O intervir aconteceria no fluir de nossas conversações, que são as diferentes redes [...] entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos [...] na dinâmica dos encontros" (LOPES & DIEHL, 2015, p.138). Assim, o intervir abre novas potências, novos encontros na educação. Convém ainda ressaltar, que segundo Passos & Barros (2015), "toda pesquisa é intervenção" já que esta se realiza por um "mergulho na experiência" (p.17). É a intervenção, a abertura "que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência - o que podemos designar como plano da experiência" (PASSOS & BARROS, 2015, p.18). Sendo muito pretensiosa, afirmaria ainda que a intervenção supõe colaboração já que ela possibilita pensar o encontro a partir do comum; do contrário, seria algo de fora pra dentro da escola, não sendo essa nossa perspectiva nesta composição.

Outra questão com a qual Kastrup e Passos trabalham e nos possibilitam trazer aqui, é que ao pensar numa pesquisa numa perspectiva de cartografar experiências coletivas, inevitavelmente o plano comum- algo não dado aprioristicamente- encontra lugar, ou seja, ele se imbrica a esse processo entre sujeitos, espaços, entre nós mesmos e aqueles que nos acompanham/acompanhamos numa produção. O comum se produz a partir das experiências vividas e coletivas. Ele não se guia por relações de semelhanças ou de identidade. No plano comum tem lugar as "composições e recomposições de singularidades" (KASTRUP & PASSOS, 2014, p.16), isto é, nesse comum, há resistência às lógicas que homogeneízam. O plano comum reúne o heterogêneo, já que contempla tanto aos sujeitos como ao pesquisador e

seu campo. “Tal plano é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores [...] mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é individual e coletivo” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p.17).

Penso a cartografia, então, como um instrumento que possibilita acompanhar o processo e a escrita do processo, não estabelecendo, portanto, de imediato, o caminho a ser produzido, mais do que percorrido, é a partir da conversação com o problema que busco pistas no caminhar que possibilitem dar a ver o processo de construção fortalecido no plano da experiência.

> Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. (PASSOS & BARROS, 2015, p. 30).

Desta forma, é a cartografia o método que comporta esta pesquisa. A aposta cartográfica me permite, nesta composição, assumir um rigor mais próximo da vida, permite-me viver e experimentar a pesquisa, o pensamento, a escrita, experimentar encontros... Aliás, “a cartografia é feita de encontros... inesperados... inusitados...” (COSTA, 2014), permitindo pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tecnicamente pelos discursos científicos.

> Se pudéssemos apresentar um elemento fundamental para uma prática cartográfica, este seria o encontro. Entretanto, é preciso superar a noção comum de encontro como um “encontrar algo” ou “achar alguém ou alguma coisa”. O encontro [..] é da ordem do inusitado [..] de um movimento que nos desacomoda e nos faz sair do mesmo lugar. (COSTA, 2014, p. 7).

Assim, a proposta desta pesquisa é cartografar as experiências vivenciadas no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Célia Pereira da Rosa, por meio do acompanhamento de trajetórias estudantis singulares que se/me produzem entre os sujeitos neste espaço, através da produção de encontros outros (mediados por múltiplas linguagens que também conversam com a arte). Encontros que se dão no *entre* e no *estar juntos*, e produzem efeitos e experiências nas trajetórias formativas entre os que ali habitam. Encontros que tentam ser desmedicalizados, despadronizados com vidas que têm sido nomeadas, comumente, pela falta, tendo sua “alteridade reconhecida, tão somente, em termos de diagnóstico”. (SKLIAR: 2012, p. 140).

Escolho como possibilidade nesse processo de produção, não nomear os participantes dos encontros com seus nomes originais, não que os renegue a um anonimato incoerente nem mesmo porque desconsidere a importância existencial dos sujeitos protagonistas em minha pesquisa, mas por entender que optar por nomear os participantes intervém na escrita das experiências e força das conversas produzidas entre nós, já que isto repousaria numa preocupação que se estende para além da revelação de nomes, mas, sobretudo, culmina numa generalizada exposição. Também cabe pensar que uma pesquisa não é tornada ética apenas quando se opta por utilizar alternativas como nomes, iniciais de nomes ou números, mas por pensarmos num compromisso ético e político na relação com todos os que compõem o processo. É preciso, ainda esclarecer, que a escolha pela identificação da escola, diz respeito a uma singularidade produzida em mim no processo de formação ao habitar este espaço. Entre cenas e pensamentos, a escola Célia Pereira da Rosa se torna para mim um "território existencial" (PASSOS & ALVAREZ, 2015) que me toca desde a chegada ao exercício da docência e atravessa não só esta composição, mas também me provoca uma espécie de "desordem" que reverbera no desafio de pensar a produção da vida em comum no espaço compartilhado que me interroga em travessias na educação. "É sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam". (PASSOS & ALVAREZ. 2015 p.131). Compor esse território me possibilita para além de caminhar com pesquisa, tornar-me outra.

> O território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um *ethos*, que é ao mesmo tempo morada e estilo. As paisagens vão sendo povoadas por personagens e estes vão pertencendo à paisagem. Com tal perspectiva, somos levados a afirmar que o *ethos* ou o território existencial está em constante processo de produção. (PASSOS; ALVAREZ, 2015, p. 134).

Isto posto, sublinho que há nesta pesquisa alguns contornos metodológicos que pensamos inicialmente -apenas como pistas - para o início do acompanhamento do processo de pesquisa que são: revisão bibliográfica, criação de um projeto produzido na escola junto à professora da Sala de Recursos Multifuncionais e, como dissemos anteriormente, o uso de um diário de trajetórias. Pensando nesta escrita como uma possibilidade de pesquisa que se vai compondo, ensaiarei na escrita as idas e vindas, atravessamentos que nos marcam na travessia da vida produzida nos encontros, na vida com outros. Tentarei escrever com *a* "lengua que se escucha, no con la que ya se habla" (SKLIAR, 2017. p.132).

1.2 **Sala de recursos multifuncionais e outras linguagens**

Os desafios inerentes aos desdobramentos que compõem minha atuação como orientadora educacional vão se apresentando para mim como vida. Vidas que provocam em mim experiências formativas no campo da educação. Vidas que habitam num território escolar e afetam minha prática, minha vida, inquietam-me... deslocam-me! Sim, minha prática está implicada em trajetórias na diferença!

Vou prosseguindo nos caminhos formativos que emergem no encontro com trajetos de incertezas atravessados pelas experiências da/na formação. Assim, para *estar juntos* neste território de experiências possíveis nesta pesquisa de mestrado, produzi (a partir das sugestões nos encontros com o grupo Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação e com a colaboração da professora da Sala de Recursos Multifuncionais) um *projeto* para este espaço a fim de que se tenha um dispositivo que torne possível materializar os encontros.

Não posso deixar de trazer como elucidação que a utilização de dispositivos, aqui, como diários, projetos, encontros etc... expressa, como pensa Deleuze, a produção de "uma linha de fuga" (1996, p.1) com "uma função estratégica" (FOUCAULT, 2016. p.124), uma reunião de linhas multilineares, linhas de força que não se "delimitam ou envolvem sistemas homogêneos", pelo contrário, essas linhas, seguindo divergentes travessias e direções, "traçam processos que estão sempre em desequilíbrio" (DELEUZE, 1996, p.1) Em meio a uma crise, essas linhas encontram sempre novos caminhos, novas dimensões, novos movimentos. Essas linhas nos atravessam na vida em educação, entrecuzam trajetórias, produzem efeitos de resistência que escapam aos trajetos que tentam dar contornos performáticos à formação e operam como "máquinas de fazer ver e de fazer falar" (1996, p. 1).

Também ampliando sentidos para outras possibilidades de compreensão da palavra *projetos*, elucido aqui, que, diferente de algo majoritariamente implementado ou imposto, essa palavra assume, neste texto, um sentido de *abertura* para a criação de uma proposta ou uma possibilidade para a conversação e a defesa de encontros. Concordando com a perspectiva que Miguel Morey aponta, "Si pasear es un proyecto por medio del cual se rompe con el mundo del proyecto es porque en el se busca lo que no se espera, se sale al encuentro de aquello que sólo cuando se encuentra se sabe que se estaba buscando". (2004. p.8) Assim, "un proyecto nos libera de todo proyecto" (p. 6)

> [...] chego à escola naquele dia na expectativa de conversar com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais sobre a proposta de produção de um projeto. Dirigi-me à entrada da sala, mas observei que naquele momento ela estava com uma criança (de aproximadamente oito anos) em atendimento. Combinei, então, em retornar depois do intervalo. Como será que ela receberia a sugestão do projeto? Quando me vi em vias de materializar num projeto o que, até então, estava a principio somente em meu desejo de pesquisa, percebi que estava apresentando também, naquele momento, uma mistura de sentimentos relacionados a receio... ansiedade... não sei definir exatamente os sentimentos que me passavam/passam. O desconhecido me proporciona talvez medo do lugar em que eu mesma estou me dispondo a habitar, lugar este que não domino, não manejo, não comando. Todavia, percebo que estou construindo um novo olhar sobre este espaço, um olhar que vai se afirmando em uma nova experiência no plano da vida que atravessamos. Novo olhar que talvez, seja expressão do possível num horizonte de encontros que produz, quem sabe, saberes que se conectam ao indizível. (Diariando Trajetórias).

Conversei com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, apresentando algumas possibilidades embrionariamente pensadas para a produção do projeto e dos encontros. Naquela ocasião, a fim de criar condições para que ela pudesse compreender o trabalho proposto, apontei algumas considerações sobre o campo político do qual norteia nossos estudos e que também possibilita nortear essa produção.

> [...] inicialmente, em nossa primeira conversa, observei que, apesar de parecer demonstrar agradar-se da proposta, em um dado momento, tive a impressão particular de que a proposta que se apresentava também trazia a ela concomitantemente concordância, mas também receios, pois, mesmo não verbalizando diretamente em palavras, seu olhar transparecia momentos de aprovação e hesitação, talvez, por não haver nenhuma certeza do que poderia acontecer ou de como seria a reação dos alunos ao buscarmos experienciar encontros outros naquele ambiente. Perguntei o que achava da proposta e se haveria algo que desejasse apontar, ou algo que a desagradasse, ressaltei que estaríamos construindo juntas os encontros. Vale ressaltar que temos uma boa parceria na escola. Ela afirmou ser uma boa iniciativa pra escola e desejou saber quantos alunos estariam reunidos a cada encontro, ressaltando que não haveria possibilidade de serem muitos, visto que o espaço físico da sala não comportava a presença de muitos estudantes. Fiz uma leitura de nosso momento de conversa a qual não sei se foi fidedigna, mas penso que ao mesmo tempo em que estávamos/estamos abertas ao novo, a encontros desnormatizados que rompem com uma rotina institucionalizada, surgiram/surgem em nós também estranhamentos, incertezas que nos deslocam do lugar comum das mesmidades das práticas instituídas na educação para outras possibilidades imprevisíveis. Propor uma experiência de encontros da qual não temos previsões sobre os devires da experiência, certamente provoca incertezas... como está acontecendo comigo... com a professora... mas penso que é exatamente no desconhecimento da imprevisibilidade emergente nos encontros (mesmo aqueles ainda em gestação), que me torno mais atenta, aberta, disponível aos processos, aos momentos que vão dando lugar às experiências na produção de uma nova caminhada na educação. Uma nova experiência, uma nova trajetória, uma nova professora-orientadora vai se constituindo. Assim, no final daquela tarde, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais aceitou a proposta, sentindo-se ao mesmo tempo, feliz, especialmente por buscarmos compartilhar um trabalho em conjunto, e também, pelo trabalho anunciado compor um projeto de pesquisa acompanhado por esta universidade. (Diariando Trajetórias).

Que desafio! O tamanho da oportunidade é proporcional à responsabilidade! A proposta que ia dando sentido à nova possibilidade de experiência na educação através da construção de um projeto encontrava na conversa uma forma de conexão simultânea entre vida, prática docente e universidade, cujos entrelaçamentos nos permitiam repensar em outros percursos de alargamento da caminhada. Curiosamente, a experiência daquela conversa somada aos movimentos de incertezas, conhecimentos em formação possibilitava a reflexão sobre a necessidade de um novo compromisso, não somente com os estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais, mas com todos os estudantes das turmas que acompanho na escola[17]. De todos os trabalhos que faço, não havia pensado, até hoje, em um dispositivo que garantisse a defesa de encontros ou de um projeto de orientação educacional, pois, apesar de acontecerem encontros entre nós (de forma eventual e sem uma regularidade específica para tratar, geralmente, de alguma situação "adversa" que emergia na escola) esses momentos tornavam-se cada vez mais raros, culminando numa atuação muito restrita a parte burocrática (não por desejar que assim fosse, mas por ser "sufocada" pelas demandas de atividades técnicas que envolviam também o acompanhamento dos estudantes). Comecei então a refletir a respeito de minha própria trajetória e da necessidade de ter outra atuação com os adolescentes numa dimensão ainda mais política e ética, talvez mais sensível dentro do campo da orientação educacional. Além disso, a produção da pesquisa também me envolvia nessa relação ética com aquilo com o qual me comprometia a dar consistência... os encontros... dar consistência ao que nos movia... Nossa! Isto não é fácil! Exige encontros de sensibilidades, exige encontros de pensamentos, de vidas, de formação! Quanto trabalho!

Quais efeitos em nós poderiam se produzir a partir destes encontros?

> O caminhar no desconhecido nos desvela horizontes nos trajetos de vida-educação em que se perdem/encontram talvez, desconhecidos, viajantes, sonhadores, andarilhos... seres em permanente travessias. (Diariando Trajetórias).

Com a nova possibilidade que se apresentava na parceria do trabalho proposto com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como, ciência da direção da escola, iniciei a escrita do projeto. Considerando a dinâmica de atendimento diária a um grande número de estudantes neste espaço, acordamos, na ocasião, que os encontros seriam

[17] Aliás, a trajetória de muitos alunos nos espaços da escola básica, em muito se assemelha aos discursos majoritários de falta ou "insuficiência" revestindo-se da mesma concepção de "incompletude" ou "deficiência" produzida nos discursos que rotulam estudantes, retórica essa, notoriamente anunciada nas macro políticas que pensam a educação especial.

produzidos quinzenalmente a partir do mês de maio, forma essa que permitiria a continuidade de suas atividades e a produção de nossos encontros... potências que norteiam esta pesquisa.

Atualmente, a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Célia Pereira atende a vinte e sete alunos matriculados nos dois segmentos de ensino (anos iniciais e finais do ensino fundamental). A docente atua neste espaço desde o ano de 2010 acompanhando, portanto, a alguns estudantes em suas trajetórias escolares desde que ingressaram nas séries iniciais nesta escola, e produzindo, inclusive, suas próprias trajetórias formativas no exercício da docência, já que, ao produzir trajetórias, também se produz enquanto professora, pois, simultaneamente, essa experiência é o resultado de uma produção implicada coletivamente na vida de todos os que se acham ali .

Assim, a proposta que norteia nosso trabalho pensa, como uma das possibilidades para a realização dos encontros, a produção de atividades que contemplem outras linguagens na escola junto aos adolescentes atendidos neste espaço. Linguagens que possibilitam conversar de outras formas como: música, contação de estórias, danças, poesias. Linguagens que nos lembram a composição artística (em suas múltiplas potencialidades) e emergem como força expressiva, singular e implicacional nos encontros, atravessando também as experiências, sentimentos e sensações de um grupo.

Faz-se importante dizer que o movimento que tomamos como possibilidade investigativa neste trabalho, não se pretende inaugural e, muito menos visa desconhecer o trabalho de professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais e que, talvez já utilizem diferentes linguagens em suas atividades com os estudantes, produzindo, evidentemente, práticas inventivas no campo da educação inclusiva. Aqui, não se intenta outra coisa, senão compartilhar efeitos e aberturas de encontros e conversas na educação num ensaio singular do que chamamos de outras linguagens que não se guiem por dimensões necessariamente técnicas presentes nas recomendações das políticas para este ambiente. Este espaço de conversa também co-emerge numa redimensionalidade experiencial que me permite ser eu mesma na singularidade do encontro entre outros. A singularidade aqui se presentifica não talvez pela originalidade da experiência com múltiplas linguagens, senão pela singularização de pensamentos, de composição de fazeres, experiências e saberes nos encontros com vidas. Caminhos esses que nos colocam em movimento na educação e produz existencial e coletivamente a arte incomensurável de caminhar com trajetórias sem guiar-nos pelas obviedades afirmadas juridicamente.

Afirmando a possibilidade de outras formas de linguagens na educação, trazemos para nossa conversa a professora Regina Leite Garcia que sinaliza um desuso dessas linguagens no interior das práticas educativas, pois, salvo em raras exceções, a arte (em sentido amplo) geralmente é definida como "perda de tempo" ou, no máximo, é considerada "(apenas) um conhecimento" (2000, p.7). Tais concepções habituais culminam na limitação do uso da arte, concebendo-a como algo de pouca importância e fazendo com que muitos a incluam como atividade somente quando já se preencheu outras atividades convencionais (avaliação, trabalhos, exercícios...). (p.8)

Outra reflexão igualmente instigante é discutida pela autora, assinalando que nunca se chega a uma resposta consensual do que seja a arte, mas que é necessário deixar "fluir a imaginação de nossos alunos e sua 'intuição' e sua sensibilidade", já que; "educar, [...] não significa domesticar o olho, o ouvido, o tato, o olfato e a gustação" [...], mas oferecermos a possibilidade de múltiplas linguagens de pensamento, como "musicalizar a vida, poetizar a vida, sentir o cheiro da vida, saborear a vida, cantar e dançar a vida, ver a beleza da vida, tornar a vida bela". (2000, p. 12).

Dessa forma, a produção e os usos de linguagens outras no interior da escola não se resumem a um mero artifício de ensino-aprendizagem ou complementação curricular. Para essa autora, as atividades que expressam diferentes linguagens costumam "pedagogizar (para explicar)" (2000, p.51) simplificando tal experiência; entretanto, as possibilidades no uso de outras expressões podem favorecer a imaginação, a criação, o cultivo da sensibilidade, enfim... a formação humana. "A arte é um fim em si mesma [...] ela é o movimento profundo da alma humana" (GARCIA, 2000, p. 49).

Por isso, ao pensar em *estar juntos* nos encontros produzindo momentos que envolvam outras linguagens com jovens, não proponho produzir o ensino de técnicas, mas nos permitir momentos únicos de experiências, travessias, multiplicidade de vivências e afetações num espaço habitualmente normatizado e marcado, institucionalmente, pela incompletude.

A aposta no encontro singular para produção de outras linguagens na Sala de Recursos Multifuncionais emerge aqui, como nossas possibilidades outras de criação, expressão, possibilidades de conversas, produção de sentidos com o mundo. Compreendendo a amplitude e complexidade do conceito de linguagem, também converso aqui, neste caminho de pensamento, com as potentes dimensões forjadas no texto "vertigens do vazio" de Helio Rodrigues (2011), cujo conceito atravessa esta produção e enuncia aberturas no encontro pedagógico.

Pela sustentação de que a linguagem é força expressiva, Rodrigues (2011) menciona que a linguagem da arte é aquela que não pode ser resumida a uma técnica, isto é, que não se restringe tão somente a materialização num suporte técnico, ou seja, a linguagem artística não "coloca a arte no lugar do registro" (p.17) não se torna uma meta a ser alcançada, já que as idéias, sensações, momentos vividos "não podem ser transferidos ou descritos na íntegra, através de nenhuma linguagem artística, sem perder sua força expressiva de origem" (p.17). Acredito que essa linguagem sensível à experiência é o que nos permite pensar no que temos chamado de outras linguagens. Linguagem que não é repetição e flui das "experiências capturadas pela emoção ou pelos sentidos que precisam sempre atravessar o sujeito criador para que possam se constituir como ações artísticas" (p.17) no potente campo da vida. Linguagem que no encontro produz experiências criadoras que "se abastece das incertezas, das dúvidas, do medo, dos restos desprezados, do que nos inquieta [...] do impalpável, da falta". (RODRIGUES, 2011, p. 32).

> Costumo ver esse exercício sempre estabelecendo uma forte relação com o universo criativo. Entre o momento de equilíbrio e o apoio fornecido pelo outro, vive-se o vazio, o desapoio, a dúvida, a insegurança, a imprecisão, o medo e com eles, todo o desequilíbrio necessário para se viver a ousadia da arte [...] Libera-se assim um campo maior e mais possível entre a arte e a vida (RODRIGUES, 2011, p. 26).

Talvez, a possibilidade de utilização de recursos que envolvam múltiplas linguagens nos descortine um mundo que conversa, seduz, quem sabe modifica, transforma, desloca, humaniza... e nos permita experiências singulares e sentidos que, por vezes, emprestamos à arte, que nos lembra constantemente da nossa condição de humanos. Quem sabe, a multiplicidade das afetações possíveis através do recurso das expressões com a arte (que podem se dar de diversas formas) nos permita pensar na exclusividade que se tem dado a linguagem jurídica e instrumental racional, que estabelece normas para encontros e convivência programada neste espaço? Quem sabe essa experiência nos permita aberturas, atravessamentos, rasgos que nos desloquem e possibilitem ao habitar ali, viver, tocar, afetar, conversar, saborear experiências?

2 QUESTIONAR A PRODUÇÃO DA NORMA (A TENSÃO DOS DISCURSOS TÉCNICOS E JURÍDICOS NA PRODUÇÃO DE TRAJETÓRIAS (OUTRAS) NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS)

Então como funciona o desconhecido?
Desconhecemos uma ilha porque lá não pisamos ainda
Ou porque é de sua natureza ser desconhecida?
Des-conhecer é não conhecer ou é
desfazer-o-conhecimento-daquilo-que-se-conhece
o avesso do avesso do avesso do avesso?!
Clareto & Veiga (2016, p. 38).

> Minha primeira pergunta e que se transformou em campo problemático da pesquisa foi: como conversar com estudantes com trajetórias outras? A segunda pergunta foi: onde vou conversar? Na Sala de Recursos Multifuncionais? A Sala de Recursos Multifuncionais possibilita a conversa sendo ela um local habitualmente marcado por encontros que se denominam "atendimentos especializados"? Necessitamos de que linguagem ali, visto que todos os que ali estão (com exceção de dois alunos que habitualmente não frequentam aquele espaço devido à dificuldade encontrada pelos responsáveis na condução e transporte nos dois períodos: turno e contra turno), falam, ou seja, utilizam uma linguagem verbal considerada "compreensível" para conversar? Se não falassem, penso, evidentemente haveria conversa, por que a conversa não se dá apenas de forma verbal, é gestual, é composta também por olhares, por outros caminhos e sentidos por vezes, impronunciáveis. Mas não é uma obsessão pela língua (ou denominação de falta dela) que temos como preocupação nesta composição, é o avesso: independente da língua verbal ou gestual cabe pensar: o que nos move na relação de conversação ética com outros? Conseguiríamos no encontro produzir uma língua que suportasse a conversa com qualquer um? Dentro de uma mesma língua há sempre uma única possibilidade de conversa ou múltiplas formas de conversação? A Sala de Recursos se limitaria a uma conversa técnica na relação educativa? A Sala de Recursos permitiria um espaço para o encontro com qualquer um? Que trajetória intensa! Não é a língua na sua enunciação técnica ou instrumental que tomamos como ponto de partida para a conversa, mas a singularidade no modo de operar de uma linguagem produzida entre nós que (independente de falas identificáveis ou não) afete. A língua a qual me refiro para a conversa entre nós está relacionada a uma experiência singular no modo de perceber a linguagem do contexto, linguagem do encontro de diferentes temporalidades que nos colocam em outro lugar, linguagem para a experiência! Experiência tão poetizada por Larossa que abrange ao que nos passa e nos permite infindáveis modos de dizer e viver relações outras com vidas. A partir dessas reflexões vou ensaiando esse texto. (Diariando Trajetórias).

Nesta composição, assumimos o desejo de escrever, ensaiar e narrar a produção de encontros outros com jovens estudantes no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais da

Escola Célia Pereira da Rosa no município de São Gonçalo. Encontros que, inicialmente, partiram de estranhamentos na trajetória docente e que me fizeram/fazem dar expressividade ao caminhar desta pesquisa na busca de uma possibilidade de conversação ética com jovens na educação. Há uma pergunta basilar em minha trajetória formativa que não desaparece aqui, aliás, pelo contrário, é insistentemente evocada: como conversar com estudantes que expressam formas outras de existir, considerando que não se escutam tais vozes numa perspectiva de conversa pensada na horizontalidade no contexto das relações educativas na escola? Como suportar conversas as quais a Sala de Recursos "comumente" não acolhe? O que conversar com esses estudantes? Quem conversa tem domínio sobre a língua do conversante? Quais linguagens seriam possíveis para produzir eticamente a conversa entre nós, por meio de encontros que compõem as trajetórias discentes e docentes?

Um deslocamento no pensamento ao refletir sobre tais perguntas vem surgindo, trazendo novas provocações: ao me perguntar sobre como conversar com eles, não estaria afirmando ser a língua outra a incompleta, portanto, sutilmente impossibilitada a minha linguagem, permitindo imperceptivelmente inferiorizá-la nas relações educativas? Tal pensamento não se fundamentaria numa noção de incompletude da outra língua para conversa ou para a integração nas relações educativas com esses estudantes? Como eles são narrados? Quais os deslocamentos existentes entre as formas em que se narram os estudantes ditos "com deficiência" e o modo como são produzidas as relações educativas, que, notoriamente, são sinônimos de conversação? E quanto ao espaço para a conversa: a Sala de Recursos Multifuncionais preconizada pelos padrões prescritos pelas legislações permitiria escapar da demarcação de um local projetado para inserção de específicos sujeitos para acolher a qualquer um no encontro? Poderia haver na Sala de Recursos outros sujeitos além dos estudantes determinadamente separados para ali estarem? Só é possível estar ali se a marca da "anormalidade" ou "incompletude" definir os corpos e for legitimada institucionalmente? Se a "incompletude" é a marca que define aqueles corpos e os habilita a estarem ali, não nos enquadraríamos todos nas mesmas "incompletudes" visto que, enquanto humanos estamos sempre em obra, sempre em construção nos (re)fazendo historicamente? Por quê? A conversa supõe a delimitação apenas de grupos congruentes?[18] Conseguiríamos conversar com

[18] Ao falarmos de congruência dos corpos nos atemos aqui a um importante conceito presente nas produções de Carlos Skliar que problematiza a perspectiva de normalidade instaurada aos corpos fazendo com que as diferentes condições de vida sejam violentadas sendo reguladas ao que foi instituído como normalidade. Assim, um corpo congruente, ou seja, um corpo, uniforme, invariável, em conformidade com a norma, homogêneo, seria, segundo Skliar, impossível de se constatar num mundo em que se forja justamente na/ pela diferença nas relações humanas. De forma que, todo corpo seria incongruente, mas forçado a parecer com uma norma que compõe as cenas congruentes na sociedade e que apresenta um discurso previsto, já organizado, norma que se

qualquer um em qualquer espaço sem as normatizações técnicas ou sem uma língua que nos diga como operar nas relações?

O exercício de um pensamento que se distancia da concepção de pensar a língua do outro como incompleta para ensaiar a produção de uma linguagem que comporte o encontro, a relação entre nós para conversação, irrompe! Tais pensamentos provocados a partir das evocações das perguntas me permitem perceber que é preciso questionar a produção da norma nas relações educativas, nas relações de conversação que compõem as trajetórias escolares.

Imersa nas leituras de Skliar, encontro alguns argumentos que predominantemente habitam a educação e que se tornam pétreos no mundo educativo, argumentos fundamentados na definição de completude que, produzindo a normatização das relações com os outros, afirmam a lógica da incompletude dos corpos, das mentes, das línguas na relação educativa. Skliar aponta que utilizamos esses argumentos na educação, para completar o outro, pois "o movimento de pensar o outro como incompleto, de fazê-lo incompleto, de fabricar e produzir mais incompletude[19]" (2005, p.13) instaura a construção do outro como incapaz, o que afirmaria, assim (estendendo meu pensamento junto a Skliar), a impossibilidade de conversação.

> Hay por ejemplo, y cómo negarlo, un *argumento de completud* en la educación: […] pues algo debe, puede y merece ser completado. […] Si entendiésemos la alteridad deficiente como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino por medio de una burda y obstinada comparación con aquello que se piensa como normal); si mirásemos a los niños y niñas de clases populares, o a los jóvenes, o a los indios, o a las mujeres, o al extranjero, entre muchas otras figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro. Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. El cambio de argumento, sí es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos

---

intranqüiliza quando ocorre a presença materializada da diferença que marca, perturba, desconcerta, que disturba o cenário da congruência pela manifestação física de corpos que falam. Acesso em:08/2018. Vídeo La Escena está servida. Disponível em: <https://you.tube/RWBCB-oOvXk>. Acesso em: 19 jun. 2018.

[19] Seriamos incompletos ou inacabados? Essa foi uma das problematizações, dentre outras produzidas em minha banca de qualificação. Após as interpelações feitas entendo que tal palavra, no que tange a referência do outro, anuncia a determinação de um corpo sempre visto como falta. A palavra incompletude aqui esta vinculada a produção da anormalidade e a partir dessa invenção segue-se a sugestão do discurso da "completude". As interpelações me levaram a pensar que, diferente de incompletos, somos um corpo que vai produzindo sua existência como as trajetórias produzem seus caminhos. Uma existência está sempre por fazer-se, se não está programada, por isso é inacabada. O que não se assemelha a lógica da incompletude afirmada pelo dispositivo de normalização. Inacabamento no que se refere a nossa condição humana é permanentemente produção de existências, de vidas, de trajetórias.

> incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario. (SKLIAR, 2005. p.13).

Conversando com muitas vozes e textos neste percurso em deslocamento de pensamentos, permito-me problematizar: se o espaço institucionalizado da Sala de Recursos Multifuncionais opera narrando a incompletude, é possível conversar? Que linguagem política e educacional se conversa na educação para referenciar os sujeitos que habitam ali? Parece-me que uma das linguagens que domina as concepções políticas e que, portanto, narram os sujeitos da educação nestes ambientes é a linguagem dos discursos jurídicos. É muito frequente [...] a procura de eufemismos que sejam cada vez mais politicamente corretos para narrar os outros, a alteridade: "necessidades especiais", "sujeitos portadores de deficiências", "diversidade", "diferença" e tantos outros" (RIBETTO, 2016, p. 50).

Interessa-nos atentar, junto com Skliar, que há um conceito de normalidade "que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal" (2005, p.15) que opera no modo de entender a alteridade na educação, atentando-se a desvios, descrevendo detalhes considerados como anormalidade, como se houvesse "la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que "el problema está en la "anormalidad" de aquellas que [...] consideran la normalidad el problema". (2005. p.15) A educação em geral, bem como a educação especial, para Skliar, produzem o conceito de "anormal" e não se preocupam com as diferenças, mas com certa obsessão pelo outro, para "tornar o outro algo mais parecido a um *nós*". (CLÍMACO.2010. p. 12).

> Por eso creo que la educación especial podría ser pensada como un discurso y una práctica que torna problemática e incluso insostenible —y más bien imposible— la idea de lo "normal" corporal, lo "normal" de la lengua, lo "normal" del aprendizaje, lo "normal" de la sexualidad, lo "normal" del comportamiento, etc., acercándose de ese modo a otras líneas de estudio en educación, como lo son los estudios de género, los estudios culturales, el postestructuralismo, la filosofía de la diferencia. Si aquello que llamamos *de educación especial* no sirve para poner en tela de juicio "la norma", "lo normal", "la normalidad", pues entonces no tiene razón de ser ni mayor sentido su sobrevivencia. (SKLIAR, 2005, p. 16).

Encontrando-me também com a obra de Júlia Clímaco (2010), percebo que o conceito de normalidade foi construído historicamente por discursos que se aproximavam de uma suposta padronização do homem, diferenciando os indivíduos a partir de regras universais e demarcando o lugar que os outros deveriam ocupar. "Considerar que o normal é construído e não um dado natural é dizer que esse conceito nem sempre existiu, ou pelo menos não como se apresenta hoje" (p.21). A normalidade, designando-se como um princípio ordenador,

constituiu-se o próprio padrão em que estabeleceu os marcadores de desvio afirmando discursos sobre a deficiência e construindo espaços para "recebê-la, seja para tratar, esconder, curar ou educar". (p. 12).

> A normalidade faz visível a deficiência como condição supostamente biológica, constituída de sujeitos incompletos, imperfeitos, a-normais. Com isso, pôde estabelecer um processo que constrói tanto os padrões da deficiência quanto os da normalidade. Ainda que pareça que essa normalidade sempre esteve aí, ela foi construída ao longo da história e, para que fosse estabelecida como padrão natural que hoje temos, foi necessário apagar sua historicidade. Para pensarmos em algo como natural, temos que pensar que ele sempre esteve aí, tal como o vemos hoje; temos que acreditar na permanência e rigidez de um objeto dado. É assim com a normalidade. (CLIMACO, 2010, p. 8).

Assim, a concepção de normalidade como única e universal forma de existência nos espaços educativos define o outro corpo, língua, comportamento... como desviantes. É assim que, nas cenas educativas, a escolarização de pessoas ditas com deficiência é vista como algo fora do comum:

> Dia de conselho de classe das turmas que integram o nono ano do ensino fundamental na escola... todos os professores falantes, eufóricos, agitados com a situação trazida pela coordenação pedagógica a respeito de duas adolescentes que (segundo as orientações da Coordenação de Educação Especial) deveriam receber a terminalidade específica (medida prevista na LDB. 9394/96). A conversa naquela ocasião gerava concordância de quase todos sobre o caso sinalizado. As alunas, ambas com trajetórias escolares diversas, apresentavam alguns anos acima da idade regulamentada para cursar os anos finais do ensino fundamental: uma diagnosticada com Autismo e Síndrome de Down estava matriculada no sétimo ano, sendo aluna da unidade escolar desde os anos iniciais; a outra diagnosticada com múltiplas deficiências, entre elas, encefalopatia crônica, cursava o nono ano (último ano das séries que integram os anos ofertados pela escola), chegando a nossa escola a partir do sexto ano. Coloco-me em contrariedade ao que está sendo discutido... Os pensamentos de Larrosa e Skliar me acompanham e borbulham dentro de mim acerca da experiência e da disponibilidade de estar juntos com outros... Seria a educação, neste momento, vista como privilégio e não como direito para aquelas que são consideradas "fora da norma"? Recuso-me a acreditar que pensamos e discutimos (em parte daqueles momentos) justificando a possibilidade de abertura de outras vagas! Não... a discussão era outra: sutilmente o desejo era encerrar a trajetória de alunas que, durante tantos anos, sem o acompanhamento de professores de apoio especializado (fruto de uma política ainda limitada) foram "toleradas" pela escola. O desejo era não estar juntos com tais adolescentes, cuja existência e presença talvez, "incomodavam", "constrangiam", "perturbavam". Não nos fazia nenhum mal, porém incomodava-nos, isto já parecia ser o bastante para não aceitá-las conosco? Não teriam essas estudantes direito à permanência garantida na escola por quais razões? Pela idade (que excedeu a norma determinada para as trajetórias estudantis), pela norma que determina a "deficiência", ou pelo "incômodo" gerado por sua presença? Não teriam essas jovens direito à educação e permanência naquela que seria a escola mais próxima de sua casa para o término dos últimos anos que compõem o Ensino fundamental, que -naquela ocasião- correspondia há poucos meses (para uma das jovens)? A educação para elas, eticamente, também não deveria estar alicerçada no direito como a de qualquer um?
> (Diariando Trajetórias).

> A normalidade, para se afirmar e se manter como tal, precisa constantemente criar uma fronteira entre um *nós* e *outros*, mais ainda, precisa criar essas próprias concepções. Assim, define o que é aceito e o que é marginalizado, o que é desejado e o que deve ser evitado; quem pode falar e quem é silenciado pelo *nosso* olhar soberano: o olhar da norma. Para que a normalidade possa reclamar superioridade e exercer poder sobre os grupos que estão fora de sua fronteira é necessária uma construção de verdades e saberes – que em nossa época são, sobretudo, científicos. Construções que objetifiquem esses sujeitos como margem, como outro, que justifique sua posição e a naturalize, para que possa ser entendida como a única possível para ambos os grupos. Para os grupos que estão dentro da margem da normalidade, suas experiências são consideradas neutras, central, em relação à qual as outras diferem. (CLIMACO, 2010. p. 34).

A trajetória de muitos estudantes parece ser escrita fundamentalmente em um parecer uniformemente guiado pelo discurso majoritário da norma que orienta também o discurso pedagógico e encerra ou "tolera" a permanência dos estudantes nas instituições escolares. O que também se elucida é o estranhamento produzido pela existência outra e que retomamos na frase: *"Não nos faziam nenhum mal, porém incomodava-nos, isto já parecia ser o bastante para não aceitá-las conosco"* que elimina não só a possibilidade de trabalhar na diferença, mas, sobretudo, acolhê-la onde o reino da normalidade se instaurou. Se a educação opera afirmando ou encerrando trajetórias, qual seria seu sentido ético e humanizador nas relações?

Neste sentido, emerge a necessidade de compreendermos como a produção da normalidade - que se instaura politicamente na educação e na estruturação do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais - opera através das orientações legais, para posteriormente pensar em outras maneiras de atuar ali, de forma que a relação com os estudantes não se coloque como problema, e sim, o conceito de normalidade.

Inicialmente, para falarmos do direito à educação das pessoas ditas com deficiência, não há, para mim, outra porta de entrada senão a revisitação a alguns documentos legais que são imprescindíveis para o entendimento do contexto educacional, social e político pelo qual assegurou o direito à educação inclusiva nos sistemas regulares de ensino. É nesse território que entramos como um campo possível de pesquisa e que se movimenta pelas travessias de encontros, não com diagnósticos, mas com vidas. Deter-me-ei aqui, em apenas alguns documentos legais como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), elaborado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial; pois o que se coloca em questão em nossa produção não é compreender como aprendem os estudantes diagnosticados com deficiência, nem quem são esses estudantes: "não é tanto quem é o outro ou o que acontece com o outro, ou o que lhe falta", mas talvez, operando para além destes conceitos, para além das normatizações que

organizam este ambiente, pensar "qual o pensamento ético que liga você com o outro, ou dois outros diferentes entre si" (SKLIAR, 2012, p. 2), experienciando outras possibilidades nestes espaços para estar juntos.

Do ponto de vista da legislação educacional, salientamos que a escolarização de pessoas ditas com deficiência integrou o campo denominado Educação Especial, cuja conceituação é definida pela lei como uma "modalidade de educação escolar" que deve ser "oferecida preferencialmente na rede regular de ensino" exclusivamente para sujeitos "com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (art. 58, LDB 9.394/96). Tradicionalmente, a educação especial "se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum" (BRASIL, 2010, p.1). O que levou à criação de "instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais" (BRASIL, 2010, p.2), reforçando o caráter de segregação e exclusão dos sujeitos considerados desviantes da normativa padronizada dos corpos, mentes ou língua na educação regular. Mais tarde, sob a égide integracionista, foram impulsionadas ações políticas que provocaram reformulação nos sistemas educacionais de modo a superar a dicotomia entre a educação especial e o ensino regular. Assim, consagrada pelos movimentos mundiais de luta na perspectiva inclusiva cujo clamor representou um impacto que ressoou social, política e historicamente, a educação especial alcançou espaço e possibilitou a regulamentação da escolarização das pessoas ditas com deficiência, especialmente através da emergência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que, representando uma política pública inclusiva de acesso universal à educação, reconheceu o direito "de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (MEC/SECADI[20], 2008) e afirmando a educação inclusiva nos sistemas educacionais regulares, apresenta como objetivos:

> [...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: * Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; *Atendimento educacional especializado; *Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; *Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; *Participação da família e da comunidade; *Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, e, * Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial. 2008. n.p).

[20] Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Assim, na perspectiva de educação inclusiva, em meio a muitas legislações, a educação especial passou a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular promovendo o atendimento a esses estudantes e (de acordo com o documento) considerando:

> Pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que em interação com diversas barreiras pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades, restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes [...] (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial, 2008. n.p).

A leitura destes documentos me permite problematizar...

Introduziu-se, por força de lei, ali (nas escolas) alguém com quem não se quer conviver ou conversar? Sendo assim, se sustentaria a ideia de estar juntos nas escolas ou sutilmente aquele seria o espaço (Sala de Recursos Multifuncionais) delimitado institucionalmente para “tolerar” a existência outra demarcando a “anormalidade”? Uma trajetória de pensamentos tem sido narrada aqui, entre elas, o caminhar com desconhecidos em um lugar produzido para desconhecidos: Sala de Recursos Multifuncionais, que é definida pelo Ministério da Educação - através do manual que implementou seu funcionamento - como “um ambiente educativo com “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2010, p.5) “ ofertado no turno oposto ao do ensino regular” (p. 6) aos seguintes estudantes, assim definidos:

> *Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
> *Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nesta definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil;
> *Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 7).

Esse documento sublinha ainda em que consiste o atendimento educacional especializado (AEE) devendo ser “realizado prioritariamente na Sala de Recursos

Multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, não sendo substitutivo às classes comuns" (p.5).

Como forma estrutural de organização, o AEE se realiza com base em uma série de orientações definidas nas políticas numa dimensão que abrange desde a organização do cronograma e carga horária para atendimento aos alunos (individualmente ou em pequenos grupos) até a elaboração e execução do planejamento, acompanhamento, avaliação e produção de "recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as necessidades específicas dos estudantes" (BRASIL, 2010, p.7). Assim, o atendimento educacional especializado, um serviço da área da educação especial, objetiva dentre outras coisas, na Sala de Recursos Multifuncionais, atender as necessidades de apoio a aprendizagem dos estudantes por meio de um conjunto de atividades e recursos pedagógicos específicos a fim de "complementar ou suplementar" a escolarização destes no ensino regular. Interessante apontar que a atuação do AEE assume também dimensões variadas, podendo este professor acompanhar estudantes diariamente no espaço da sala de aula com o professor regente; atuar em espaços diferenciados por meio do atendimento domiciliar ou hospitalar em casos específicos, ou em "centros de atendimento educacional em instituições especializadas da rede pública [...]" (p.6), mas é prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais que o AEE assume expressão política de orientação e regulamentação que originou a ação e emergência do programa instituído pelo Ministério da Educação conforme estabelece o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010).

> O AEE é 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, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2010. p. 6).
> Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a educação especial de forma complementar ou suplementar. (BRASIL, 2009. Resolução, nº 4, art. 7).

A articulação com os professores do ensino regular, a necessidade de formação continuada dos educadores e a participação junto às famílias são também questões destacadas no documento que regulamentam aspectos de funcionamento que caracterizam e institucionalizam o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, sendo, dentre outras, atribuições dos professores que atuam nesse espaço, articular esse atendimento "com a proposta pedagógica do ensino comum" (BRASIL, 2008,

n.p) em suas “diferentes etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2010.p.9). Nota-se ainda que a institucionalização da oferta do AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola, prevendo na sua organização:

> I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – cronograma de atendimento dos alunos;
> IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> V – professores para o exercício da docência do AEE;
> VI – profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL.2010.p.7)

Desse modo, a Sala de Recursos Multifuncionais emerge como dispositivo de um Programa do Ministério da Educação que visou oferecer recursos e equipamentos pedagógicos para a criação de salas destinadas a atender estudantes com necessidades específicas nas escolas regulares por meio de uma política educacional inclusiva.

Estruturando as ações em formas de atendimento educacional à escolarização dos alunos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais ressaltam, ao determinar suas diretrizes, que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado “complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes”. (BRASIL, 2008, n. p).

> 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), **complementar ou suplementar** a escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais [...] (BRASIL, 2010, p.6 grifo nosso).

Tal concepção, ainda que entendida como inclusiva, também nos permite pensar em um direcionamento técnico que, numa perspectiva de condução padronizada de atividades nestes espaços, busca como horizonte pedagógico a complementação de saberes escolásticos, não dando visibilidade a prioridades de ampliação de encontros em que o estar juntos nesse espaço divirja das aprendizagens escolasticamente pensadas no ensino regular, ainda que afirme que esse atendimento também objetiva a “formação de estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008).

Na perspectiva dos documentos legais, esta é, juridicamente, a política de inclusão. Inclusão, entendida legalmente como "a entrada nas classes comuns de ensino regular" dos alunos que apresentam "deficiências" compondo, assim, o "público alvo da educação especial". A definição de quem são esses outros bem como os procedimentos técnicos na produção das relações educativas é afirmada na forma própria da lei que considera incluir, na perspectiva do direito, das normativas legais. Geralmente, esse é o discurso que atua no campo educacional.

As leis, resoluções, decretos, pareceres, portarias são "um lugar de discurso em constante disputa e transformação, em que várias vozes ecoam ao mesmo tempo em que a voz da normalidade se mantém" (CLIMACO, 2010, p.9). As leis refletem sobre a educação especial como uma área técnica especializada. Não ensinam (e não poderiam, tendo em vista a complexidade da dimensão da formação humana) a potência de estar juntos eticamente com o outro. Sua preocupação é incluir nas escolas os estudantes ditos "com deficiência". A deficiência é afirmada, entretanto, a diferença, ilegitimada.

> Existências desacreditadas! É assim que imensamente tocada pela situação escolar de um adolescente dei início à escrita dessa experiência hoje! Conseguiríamos garantir que o jovem considerado "louco" permaneça na escola? Não o querem na escola! Mas... como resolver isso? Com 17 anos de idade e diagnosticado com TDAH[21] e distúrbio de conduta, o adolescente é narrado como desestruturador das aulas. Ira-se extremamente por acreditar que zombam dele, por isso já chegou a agir com golpes e xingamentos espantando a quem está por perto. Faz uso de medicações que não o permite, por vezes, ir às aulas, seja por indisposição ocasionada pela medicação, seja por falta de recursos da responsável para comprar a medicação do jovem, o que faz com que, na maioria das vezes, fique em casa; porém, quando está na escola, o desejo de não tê-lo em sala é evidenciado por todos... olhares de indiferença expressos na "obrigação" dos que têm de tolerá-lo em turma! Seu "desvio", sua existência, sua diferença traz desassossegos! (Diariando trajetórias).

> Enquanto a diferença estiver referida à eficiência, à norma que instaurou no desvio, a falta, será difícil escapar à negatividade. Qualquer que seja a substituição do termo "deficiência" (e já houve muitas), até a supressão ou a diminuição do prefixo que indica a negação (a forma em voga: "de-eficiência"), e mesmo que se possa esperar que essa supressão provoque a saída de algumas categorias desse universo, alguém, seguramente, será sempre candidato a ocupar o lugar vago (LOBO, 2015, p.375).

De um modo geral, observa-se que a partir da visão jurídica de direito à escolarização e inclusão expressa especialmente na emergência das legislações educacionais, surgiu também no vocabulário pedagógico, que dá centralidade às práticas educativas junto a tais alunos, a nomeação dos estudantes como: educandos com necessidades especiais, alunos com deficiência, alunos especiais, pessoas com deficiência, estudantes com deficiência, etc. Em que pese à afirmação indiscutível do direito à educação de qualquer um, fato coerente com

[21] Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

nossas preocupações, entendemos que os discursos produzidos sobre o viés da norma tornam também jurídicas as relações educativas, tecnizando os modos de conviver na educação com vidas que, cujas existências divergentes das prescritas pela norma, escapam às regularidades legais e tornam-se invisibilizadas no curso da trajetória educativa .

Minha trajetória de atuação também se baseou primeiramente na lógica que produz esse discurso. Para mim, inicialmente, o discurso da lei somado à tecnicidade do discurso pedagógico norteava minha atuação e relações educativas na escola. A utilização de uma linguagem atravessada apenas por discursos jurídicos não me permitia considerar as singularidades de cada trajetória estudantil, impossibilitando estar juntos, impossibilitando a conversa e consecutivamente a produção de encontros outros. Haveria possibilidade de encontros que nos permitam conversar entre nós, quando educamos, considerando tais formas de nomeação majoritariamente técnicas e jurídicas? Entre os sentidos produzidos pelos discursos jurídicos e as relações humanas, haveria a possibilidade de produção de outro caminho, que é impossível precisar na trajetória em formação, que encontre uma relação fundamentalmente humana entre a razão jurídica e a razão ética? A produção de uma língua entre nós passa por uma superação da forma como habitualmente nomeamos os estudantes? A linguagem jurídica seria suficiente para contar o que se passa entre nós? Essa língua nos comportaria para encontros nas cenas educativas? Precisaríamos de uma língua que narre o outro na educação?

Os pensamentos continuam em ebulição... Apesar de perceber que o acesso aos conhecimentos que integram as legislações educacionais me possibilita entender conceitos que acredito serem importantes no que se refere a minha função e atuação na escola, eles não se tornam suficientes para explicar o encontro com o outro na prática educativa. Penso que a linguagem do encontro e a produção de uma língua para a conversa entre nós escapam da questão da afirmação da deficiência ou anormalidade para uma dimensão mais ética e humana na vida em educação. Assim, proponho-me a experimentar tais encontros na Sala de Recursos Multifuncionais, dando voz ao que brota das conversações com o inesperado... “talvez, quem sabe, o inesperado faça uma surpresa?” (NETO, 2014. p. 9).

3 **DESMEDICALIZAR A VIDA PARA ESTAR JUNTOS- CONVERSANDO ENTRE NÓS**

> La educacion puede ser también un lugar para preguntarnos cómo comunicar o transmitir a, cómo conversar con deconocidos... Algunas veces me ha parecido detectar, en los rostros de aquellos con quienes he ejercido la profesión de educador, una especie de desafio: No trates de buscar categorias que me encierren. No te esfuerces por encasillarme de ninguna manera. Que conseguirás con eso? Entenderme mejor? Educarme mejor? No pierdas mi tiempo y tus energias em intentar compreender quien soy. Soy cualquiera.
>
> *Skliar* (2014b, p. 80)

Nas travessias com a pesquisa, vamos produzindo trajetórias que vão se redesenhando para mim. Trajetórias produzidas entre estudos, experiências no coletivo, mergulho no cotidiano escolar, entre efeitos de encontros com outros que me levam a viver a educação que me atravessa e que conversa comigo, experiências fecundas que exigem aberturas para pensar e refletir sobre coisas que não estão dadas de antemão e que são indefiníveis pela dimensão de sua singularidade. Nesse sentido, o processo é uma produção de alteridade. E a palavra alteridade não indica uma condição de alguém ou de alguma coisa. É algo que se dá numa relação. Alteridade é relação. É algo da ordem do singular no estado de uma relação que escapa a qualquer definição porque tem uma dimensão de transformação para além do que se tinha antes pensado, vivido, esperado. Alteridade é o que ainda não é... "É inapreensível e por isso só podemos mencionar a marca do seu rastro em nós" (SKLIAR, 2014e. p.165), ou seja, mais do que algo que se possa nomear "a alteridade é precisamente o indefinível" (NOREN; OCAMPO, 2019, p. 92).

Por relação de alteridade, Skliar referencia um estado desconcertante de estranheza, perturbação, de perplexidade inquietante, de alteração frente ao que seja habitual, "supone siempre la apertura a un devenir que no es posible prever" (SKLIAR. 2017.p163) e continua: "alteridad, aqui, no es oposición ni rechazo, más bien se trata de um arte de la multiplicidad y de sus pliegues", perturbar, si, aquello que em cierto momento es considerado como normal y natural, ofrecer um borde que no se há tocado, uma rugosidad que no se há percebido, uma potência que aún no há sido definida" (SKLIAR, 2017, p. 160).

Um mistério que se rareia...

Inexiste relações harmônicas, de tranqüilidade ou quietude entre trajetórias que irrompem na alteridade. No processo de alteridade entre vidas me (trans)formo e aí percebo que este "[...] es um camino arduo que implica una transformación [...] una liberación de si para poder trasceder al outro [...] e quem sabe, "abrirnos a lo que aún no es y no sabemos si será" (NORENA & OCAMPO, 2019, p. 92).

Nesses movimentos imbricados de implicação entre pesquisa e a vida, perguntas me acompanham e produzem caminhos rizomáticos que vão tecendo trilhas na educação: se nunca podemos saber quem é o outro, visto as inesgotáveis multiplicidades de sentidos e singularidades que compõem a vida, de que nos valeria uma suposta detecção de "problemas ou desvios" tão comumente instituídos pela escola? O esforço por definir o outro ou torná-lo "completo" a partir de um nome, resultaria em quais ações éticas e potentes na educação e na relação com os estudantes?

Algumas composições precisam ser desenhadas:

Ribetto e Rattero (2017), também convidadas a nos acompanhar em nossa trajetória de composição, nos ajudam a pensar em muitas cenas escolares, nas quais os educadores presos a "mecanismos discriminadores [...] ou à necessidade de encontrar soluções para os problemas cotidianos" nomeiam o outro a partir de um nome inventado que resulta na estigmatização de grupos no interior da escola, desqualificando aqueles que "não respondem ao parâmetro ideal de aluno" (p.364). Tais educadores expressam uma "necessidade aprendida de encaixar" o outro dentro de uma categoria, que o identifique, pois isso "serve ao nosso controle" (p. 368). Não sabemos, porém, se serve aos outros. Assim, a diferença vai recebendo "nomes e contornos" que "tentam delimitar e fixar a identidade, cancelando o possível, o que muda, o devir". (p.368)

> Em uma tarde aparentemente comum na escola, converso na sala reservada à orientação educacional com um jovem que foi à escola a meu pedido por meio de contato telefônico, visto que sua ausência se caracterizaria em abandono escolar. Completados seus 17 anos de idade, cursando o oitavo ano do ensino fundamental (fazendo tratamentos médicos desde os treze anos de idade quando fora diagnosticado com deficiência intelectual), o jovem, tímido e calado afirmou com muita segurança o desejo de não mais estudar. Na ocasião, seus responsáveis participaram dos momentos iniciais da conversa, não demonstrando mais domínio sobre a segura decisão do rapaz em deixar a escola. Conversando em particular com o jovem, tentei entender o que o fazia desistir de estar ali, pois, parecia ser tomado por um sentimento de aflição, angústia ou sofrimento no que se referia à simples hipótese de pensar em permanecer na escola. Ao buscar uma aproximação com o jovem para iniciar a conversa, perguntei-lhe sobre outras coisas e inclusive de sua namorada, (já que de acordo com os responsáveis estava namorando). Sentindo-se mais à vontade na conversa, perguntei posteriormente sobre seu "sumiço" das aulas.

> A resposta veio desterritorializando-me. Ele me olhou com toda a sinceridade que um olhar pudesse expressar e disse quase que como um grito engasgado: "Eu não aprendo! Já sei que nunca vou aprender nada mesmo! Eu não sei ler, não preciso estar aqui!" Essas palavras me atravessaram com uma intensidade descomunal, intensidade de quem descobre naquele momento uma violência na trajetória formativa daquele estudante, trajetória que, talvez, tenha sido fabricada para encerrar-se durante muito tempo na escola, trajetória que "bagunçava" as práticas educativas padronizadas por não se enquadrar em um sujeito "aprendente". Ele foi desistindo da escola estando nela... Ele escrevia... copiava o que lhes diziam para copiar (vi seu caderno) penso! Meu pensamento se refaz: resistiu por mais de oito anos de escolarização copiando para tornar-se como os demais... copiava, talvez para não destoar da maioria... cansou-se de ser o outro que não era ele mesmo! Cansou-se de "bagunçar" a cena congruente da educação. Como um ato de resistência, desiste de ser o ser "não aprendente" como tanto ouviu num lugar ironicamente nomeado como espaço para aprender. Desiste da escola, insiste em ser apenas ele. (Diariando trajetórias).

Ainda tocada pela experiência narrada, e pela fala desconcertante do estudante: "*Eu não aprendo! Já sei que nunca vou aprender nada mesmo! Eu não sei ler, não preciso estar aqui*!" pergunto-me: O que é preciso haver em um corpo para aprender? Qual saber é necessário para ser considerado um sujeito aprendente? Não há aprendizado num corpo considerado fora dos padrões escolares ditos "normais?" Quem determina os critérios que devemos usar para avaliar um corpo no que se refere ao aprendizado escolar?

Uma existência humana considerada incongruente legitimaria a afirmação e aplicação de uma sentença para encerramento de trajetórias pela falta de aprendizado? Ou um diagnóstico apresentaria um caminho de cura ou seria um "passaporte para continuar a ter o direito de aprender na escola?" (MOYSES, 2001.p.10).

Recorro a Moysés, que me ajuda a entender a construção de um olhar repetidamente clínico presente no campo da educação. Um olhar que demonstra tudo saber e decidir, portanto, um olhar que procura "reger [...] agrupar, classificar" (p.158) e que se apoia num caráter institucional e medicalizador. Olhares que clinicam na educação. Esses olhares vão tornando o invisível, enunciável a partir do discurso médico em que tudo "o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual" (MOYSÉS, 2001.p.176).

> Talvez, e sempre na incerteza do talvez, toda trajetória medicalizada rebela-se contra toda forma de vida habituada, contra toda imposição de uma existência convertida à norma. Da absoluta lucidez à estupidez no palco do mundo, as trajetórias prosseguem (re) existindo. Haveria outra maneira de assim não ser? (Diariando Trajetorias).

Agora bem, debruçando-me também sobre a obra de Canguilhem (2011), percebo a existência de um grande e recorrente interesse da atividade médica em "diagnosticar e curar o

doente, pois “teoricamente curar é fazer voltar à norma uma função ou um organismo que dela se tenham afastado” (2011. p.77) Essa concepção considera o sentido da palavra saúde como um “conceito normativo que define um tipo ideal de estrutura e de comportamentos orgânicos” (p.90); todavia, segundo o autor, a saúde perfeita é “uma norma que não existe” (p.90), pois a disposição com que um organismo reage a doenças para se defender organicamente delas configura-se também no que se poderia considerar “estado normal do corpo humano” (p.80), assim sendo, não existiria “fato que seja normal ou patológico em si”, pois eles exprimem “outras normas de vida possíveis” (p. 96), uma forma diferente de viver, de modo que um “doente” – exatamente por ser considerado incapaz de se enquadrar às normas, às formas consideradas válidas de vida - é concebido como patológico.

> Não é absurdo considerar o estado patológico como normal, na medida em que exprime uma relação com a normatividade da vida. Seria absurdo, porém, considerar esse normal idêntico ao normal fisiológico, pois se trata de normas diferentes. Não é a ausência de normalidade que constitui o anormal. Não existe absolutamente vida sem normas de vida, e o estado mórbido é sempre uma certa maneira de viver. (CANGUILHEM, 2011. p. 165).

> Caminhos outros vão me guiando na educação no sentido formativo junto a outras vidas. Mais um atravessamento me desloca hoje e me permite sentir tão de perto, na vida imersa na docência, os desafios com outras trajetórias que me acompanham nas travessias sempre em curso. Após praticamente um ano sem comparecer à escola devido a um “surto” (como denomina a responsável) e embriagada por medicamentos que a transformaram num verdadeiro “robô”, reencontro com uma adolescente de treze anos de idade. Lágrimas me vieram aos olhos por me lembrar de uns de nossos últimos encontros, momento em que conversou naturalmente comigo (após ser considerada em sala de aula como alguém que “tem alguma coisa”). Sua chegada à escola se deu no ano anterior ao corrente, tratava-se de uma aluna que vinha de outra escola e deveria cursar o 6º ano do Ensino Fundamental. Era narrada como uma aluna que tinha muita dificuldade de aprender, por isso, em nossa conversa, procurei saber se inicialmente estava gostando da escola e, posteriormente, se sabia ler ou escrever. Naquele momento, a jovem leu (dentro do que habitualmente consideramos como coerente para a seriação da qual se encontrava). Num dos nossos momentos de conversa, ela sinalizou que gostava muito de estudar. Todavia, semanas depois, no cotidiano da escola, fomos percebendo que, por vezes, ela falava indiscriminadamente pelos espaços e arrancava alguns fios de cabelos. Não houve tempo hábil de conversar com os responsáveis, que não compareceram à escola (nos falamos apenas via telefone); logo após, a jovem também não compareceu mais, sendo internada num hospital psiquiátrico. Após sua alta hospitalar e sem ainda ter condições de retornar à escola (segundo os responsáveis e especialistas), busquei através de inesgotáveis tentativas informações em formas de relatórios junto aos órgãos oficiais (Secretaria de Educação e Conselho Tutelar) possíveis ações que pudessem garantir, temporariamente à adolescente, o atendimento pedagógico domiciliar[22], mas...

[22] O atendimento pedagógico domiciliar caracteriza-se por ser um serviço educacional especializado desenvolvido na residência do aluno cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, impedindo temporariamente a freqüência escolar. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

> frustrei-me. Ouvi repetidamente a alegação de que, até aquele momento, não havia profissionais suficientes para que pudessem atender à demanda de todos os alunos nessa situação (especialmente no segundo segmento de ensino, já que não existe, nesse caso, um professor habilitado em todas as disciplinas para acompanhamento domiciliar ao aluno) e que, além disto, a ausência de laudo médico por parte da família impossibilitava à viabilização de tal atendimento. Hoje, depois de quase um ano sem estudar e com o laudo nas mãos, a aluna retorna à escola, e os olhares que antes expressavam espanto, traduzem agora, um assombro ainda maior. (Diariando Trajetórias).

Laudo:

Apresenta alucinações auditivas e visuais,
dificuldade de socialização, fala lenta, [...]
por sua condição psíquica está impossibilitada
de manter ou estabelecer laços sociais.

Um corpo, uma existência impossibilitada de manter laços sociais... Onde está a pessoa de quem se fala aqui nesse laudo? É uma condição colocada como doença que a representa? Ela se resume a um diagnóstico? Ela faz outras coisas? Por que na educação, geralmente, se busca associar a condição de uma pessoa a um laudo? Por que na Educação se nomeia a condição de existência das pessoas como incapacidades, comprometimentos, limitações? Tudo isso descrito acima no corpo do laudo define o corpo da estudante? É tudo isso o que ela é?

Alguns pensamentos ainda me surgem: não obstante a importância preconizada pelos procedimentos e discursos que analisam, sob o olhar médico, o comportamento humano, percebo que, recorrentemente, o corpo de papel instituído e legitimado em forma de laudo vai conformando imperiosa, institucionalmente e socialmente um corpo real que não se conforma pela norma por ser corpo singular, então, este é desacreditado por sua diferença. A existência corporificada de um laudo se metamorfoseia e transforma em anormalidade, patologia e deficiência, a diferença de inúmeros grupos que fogem à regra, cujo corpo empequenece mediante ao discurso estabelecido. Sob a égide regulatória da norma sustentada por práticas discursivas, institucionais ou saberes medicalizados, reprovam-se as existências outras, as que não são e não podem ser como as demais, e, portanto, porque desautorizadas, são tornadas anômalas, deslegitimadas, nulas.

Nos espaços escolares e sociais, a construção da deficiência vai se agenciando na supervalorização de saberes que operam disseminando o discurso da medicalização e deficiência e fronteirizando "espaços educativos designados para os normais, e para os que não o são" (CLÍMACO, p.9), bem como atribuindo "saberes corretivos: médicos, psicólogos, saberes técnicos" (p.11) e delineando a forma "como pensamos à respeito dessas pessoas" (p.9). Parafraseando ainda com Lobo, penso que, excluídas da escola, essas pessoas já

estavam antes mesmo de entrar, pois “nunca foi preciso grande sutileza dos diagnósticos para deixá-las de fora” (2015, p.366), já que “o argumento da racionalização do aproveitamento dos normais” (p.373) sempre imperou, de forma que o que permanece “em jogo não é a escola, mas o aluno” (p.367). Dessa maneira, as práticas discursivas médicas, vão funcionando como um mecanismo de separação dos indivíduos. “A cada anormal, sua instituição” (p.370) para subjugação da diferença.

Colocando as lentes de interlocutores que conversam comigo nesta pesquisa, vou desprendendo-me também de uma concepção medicalizada que instaura na educação a imposição de normas clínicas pautadas em diagnósticos que resultam na demarcação de lugares para a **complementação ou suplementação** de saberes como os que se dão em encontros nomeados de **atendimentos** especializados nas Salas de Recursos Multifuncionais. O discurso institucionalizado e transformado em sentença sob a ótica medicalizada nos possibilitaria formas outras de operar nessas salas?

Vou me deslocando, tendo como horizonte pedagógico nesta caminhada, a produção de encontros que escapam a regularizações prescritas, funcionais, encontros que não consideram a relação, como um problema médico, mas que antes de tudo, nos possibilitam viver experiências problematizadoras que podem ser produzidas num cotidiano sensível que causa efeitos em nós e nos habilita a conversar.

> Ao ver meus alunos e estar no espaço da sala de recursos, lugar naturalmente não habitado por mim na escola, senti o que nunca havia sentido antes. Perguntei-me: e agora? É possível produzir outra conversa nesse espaço diferente da linguagem que o espaço desse ambiente produz e diferente da minha atuação, até então, na escola? Mesmo tendo inicialmente “planejado” nosso momento de encontro, receei-me por pensar no desafio de tecer a concretização de um encontro outro com uma atuação que precisaria ser desnaturalizada de concepções normativas e representações sociais. As tentativas de buscar uma forma outra de operar produziriam intensidades na experiência do encontro? Entre uma relação inicialmente apoiada em sentenças de discursos médicos haveria a emergência de uma relação outra, ética entre nós, a partir do que inicialmente pensei para os encontros? Desencontrei-me. Momentos inesperados de atravessamentos, de pensamentos, de mudanças de práticas, de modos de atuar, sentir, alcançaram-me. Arrisco-me, na medida em que vou experimentando, pesquisando, cartografando, vivendo, ensaiando e me desencontrando, o que por sinal, me permite também (re) encontrar-me. (Diariando Trajetórias).

Inegavelmente, quando comecei a habitar esse espaço, devo confessar que a insegurança delineou meus primeiros passos, pois, tinha agora que pensar em trabalhar em um caminho outro; não dado: produzido. Território outro. A emergência de uma prática educativa também outra precisava se manifestar: aquela que desse passagem à experiência, palavra que precisava ser desnaturalizada em/por mim, palavra desconhecida na dimensão de sua

intensidade. Uma nova relação educativa com outros precisava emergir para além do que é institucionalizado. E lá fui eu... em um novo começo: temido... um novo caminho: desconhecido; uma nova trajetória: formativa; novas travessias: deslocadoras. Apostei inicialmente em gestos educativos considerados mínimos, gestos que expressam "um acontecimento que irrumpe y provoca experiencia", gestos que vêm antes de "qualquer reforma en las leyes, de cualquier propuesta didactica, de cualquier adaptacíon de la curriculo" (RIBETTO, 2014 p.8). Esses gestos antecedem aos métodos em um espaço educativo: esses são considerados gestos ínfimos, desimportantes, como expressa Skliar acerca de "acontecimentos interiores a los que por lo general no se les dá importancia" (2014, p.78) nas relações educativas, gestos que dão passagem ao "pequeño que a toda hora quiere expresarse" (p.77), gestos que, no interior das práticas escolares, afirmem possíveis experiências sobre "eso que nos pasa en la educacion" (p.77), nos espaços em que as relações se produzem. Começamos, então, a conversar de um jeito muito nosso (não sei se diferente das conversas produzidas habitualmente naquele espaço, mas singular se a experiência fala). Conversamos assim, a partir da leitura de uma história.

> Uma sala relativamente pequena com alguns trabalhos produzidos e utilizados pela professora e outras atividades que as crianças elaboraram... Um ar de surpresa se encontrava no ambiente e se expressava nos rostos dos que iam chegando ao espaço, agora, arrumado com cadeiras em círculos. Organizado para um pequeno grupo de estudantes, pais e funcionários da escola, o encontro teve como uma das atividades planejadas a leitura da história: "*A moça Tecelã de Marina Colassanti"* [23]. Uma conversa inicial fornecendo pistas para que se motivasse a descoberta de alguns elementos antes da leitura da história foi pensada. Pergunto a eles mostrando a capa do livro sem evidenciar o título "*Quem sou eu*?*: Tenho um tear, tenho um desejo... também tenho um marido*! *Teço e transformo em realidade minhas costuras!* Emprestando nossa imaginação àquele momento antes mesmo da contação, o pensamento ia ganhando sentido na busca de sentidos para a história que se anunciava. Distribuímos linhas coloridas que durante a leitura possibilitavam dar sentido à "representação" do tear e da costura, já que, naquele momento, eles poderiam trançar, dar nós, fazer laços, passar pelo rosto, ou simplesmente segurá-las.
>
> Os gestos:
>
> ...Um adolescente vai encaixando linhas por entre os dedos, se atentando aos movimentos e às cores, numa sensação singular de mistura entre a escuta da história, linhas e dedos. A mãe de outro adolescente faz tranças nas linhas (e talvez no pensamento), relacionando as formas produzidas pela tecitura que ia acontecendo e a história narrada. Um senhor desliza os fios passando entre seus dedos com uma atenção ininterrupta à história. Outro adolescente, tão somente, segura as linhas e olha atento para as imagens do livro. Posteriormente, movimentos de conversa sobre as formas de produção de nossa vida foram pensadas. Pergunto: de que maneira

[23] A Moça Tecelã, tecido pelas palavras mágicas de Marina Colasanti, artesã da sintaxe, do jogo linguístico, dos sentidos simbólicos, ganha nesta publicação o trabalho de outros artesãos - das irmãs Dumont, as bordadeiras, que transformaram em fios artesanais os desenhos de Demóstenes. O resultado é um livro belíssimo! Ímpar! Palavras, traços e tapeçarias se entrelaçam para levar o leitor, aparentemente, a outro tempo. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/a-moca-tecela/artigo/4459b0fb-2339-4cd6-b699-4b38e8d58113>.

> poderíamos produzir nossas vidas, havendo o desejo de (re) construí-las novamente, como fez a personagem da história? Qual seria a vida dos seus sonhos? E fui afetada com a resposta de um adolescente que, encontrando uma relação lógica com o mundo mágico e real que se afirma pela afinidade com a vida familiar, diz: _ "*A vida dos meus sonhos seria ter um castelo bem grande... lindo... em que eu fosse o príncipe e minha irmã, a princesa,*". E continuou: " *Meu pai é o rei e minha mãe a rainha! Nós 'ia' ficar sempre junto* " (Diariando Trajetórias).

Para além de uma relação clínica que opera nos moldes de **atendimentos** estruturados sob a lógica de um saber educativo que (deve?) ser completado, ampliado e talvez, eficiente assumindo no encontro o termo "especializado" permitindo (supostamente) um "saber do que fazer com os outros" e afirmando a necessidade de diagnóstico para efetivar uma relação na educação, como preconiza o atendimento educacional especializado, nossos encontros se forjaram em um passeio pela experiência na produção do pensamento que é a produção da vida operando... O gesto de abertura que introduzia inicialmente a habitação naquele espaço era a conversa.

> Pensaria em uma formação que atendesse a qualquer um. Só que a educação [...] também tem a ver com ser outras coisas. Então, sei que o que há em qualquer um, há também em cada um: algo específico, singular. Logo, seriam dois momentos: uma arte de saber que no início é o trabalho com qualquer um e, com o passar do tempo, com o passar da conversa, com a experiência, com o trabalho, vamos saber identificar o que tem de cada um nesse qualquer um. [...] Parece que vale a pena pensar o quanto essas políticas têm parado na primeira questão, que seria: como ensino a todos, quando, na verdade, não se trata tanto de pensar quem é o aluno, quem é o professor, quais são as suas características, quais são as suas especificidades; mas, sim, o que fazemos juntos, o que seria possível fazer juntos. E isso é independente de quem é um e quem é o outro. Fazer alguma coisa junto já é alteridade [...]. E não é nem você nem eu. Para mim, a educação tem muito mais a ver com [...] ler, escrever, brincar, pensar, olhar, tocar etc. do que "quem é você e quem sou eu?". (SKLIAR, 2012, p. 8).

Dos saberes construídos com qualquer um, fomos produzindo o encontro, agenciando pensamentos e criando travessias, trajetórias. Pensando no encontro entre nós, me remeto aos sentidos produzidos por um dos alunos ao ouvir a história contada: "*A vida dos meus sonhos seria ter um castelo bem grande... lindo... em que eu fosse o príncipe e minha* irmã, *a princesa,*" "*Meu pai é o rei e minha mãe a rainha! Nós 'ia' ficar sempre juntos*" (Diariando Trajetórias). Uma leitura nova, singular, resultante de experiências é produzida por esse aluno com uma fala atravessada de sentidos imperceptíveis à escuta naturalizada. Fala que dá a ver mais do que está dito pela história, pois o pano de fundo produzido no conto apresenta um palácio construído para a tristeza de uma jovem que se torna prisioneira de suas habilidades de tecer devido aos interesses adversos e gananciosos do companheiro, que, descobrindo seu "poder" de tear, aprisiona-a. Entretanto, o adolescente inverte esse sentido, inventando (e nos

ensinando) outro modo de pensarmos a dimensão das relações humanas que extravasam o lugar ocupado por elas: o palácio que aprisiona na história, também assume dimensão experiencial de um território que produz relações potentes de vida; o castelo, aqui, pode ser inclusive, a própria casa; lugar, talvez, ressignificado dimensionalmente no contexto de suas relações de vida. O palácio que este adolescente vê, não é o mesmo que a história define. Essa experiência se apresenta singular, como uma releitura do contexto na reinvenção de possibilidades que trazem para si sentidos potentes de estar junto a sua família e quem sabe, produzindo o "poder" de tecer a vida. Esse movimento de atribuir sentidos pressupõe, segundo Guaraciara (2001, p.16), "uma reconstrução do texto que nos é apresentado".

> Ler um texto (e me refiro [...] não só, ao texto verbal) é atribuir significações. Esse processo envolve um mecanismo de [...] ativação de todos os conhecimentos de que o leitor dispõe. [...] Põe em ação todo o conhecimento de mundo (aqui entendido como o conjunto de todas as experiências que se possui). Através desse processo, atribuem-se significações a um texto que ultrapassam aquelas de superfície, as quais poderiam ser reconhecidas por qualquer pessoa treinada para ler na língua em que está o texto. É dessa leitura que brota a construção do real. Aparentemente preso nas malhas do texto, o leitor salta para a vida e para o real [...], nos leva a entrar em contato com outra experiência, reconstruí-la e reconstruirmo-nos. E construir-se significa, sobretudo, inscrever-se na experiência, no real. (GUARACIABA, 2001, p. 16).

A fala deste aluno baseada nas suas experiências tecidas nas lembranças e imagens familiares que se externalizavam no contato com a história e nos mostravam encontros outros nos alinhavos da vida, possibilitou-me ser afetada e pensar que a experiência da docência não é inofensiva, ou seja: a pessoa que somos e o sentido da docência para nós vão se forjando permanentemente num processo de relações historicizadas e atravessadas por encontros entre mundos que não se conhecem, mas que nos fazem encontrar nossa maneira própria de atuar na educação exatamente por meio da experiência refletida em cada um de nós, experiência entre trajetórias.

> [...] pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que se estabelecem conosco mesmos, com o meio e com os outros... nesse sentido, o processo educativo permeia toda a vida humana. [...] A formação é um processo interior que liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que potencialmente todos os espaços e tempos de vida são espaços e tempos de formação. E de transformação humana. (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Junto à fala daquele adolescente, foi possível tecer reflexões alinhavadas simultaneamente entre meus pensamentos em emergência e as considerações de Larrosa, entendendo (como ele) que as reverberações de uma leitura constituem-se em "uma

experiência vital", por isso, essa experiência se faz "essencial na forma de saborear a vida". [...] Ela é "inseparável da consciência de estar vivo" (2014, p.9). Pensar naquele momento, consensualmente entendido como "pequeno", me faz povoar os pensamentos e trazer Larrosa para essa costura no encontro, já que a leitura (seja imagética ou de palavras etc..) é "algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma) e não se reduz a um mero meio de conseguir conhecimentos" (2002b. p.130). "O importante não é o texto senão a relação com o outro. Essa relação tem uma condição especial que não seja de apropriação, mas de escuta" (p.133). Sensacional! Usando outras linguagens, vamos conversando para escutar a diferença em nós!

> A conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam. Porém talvez isso mesmo seja uma conversa e, quem sabe, seja por isso mesmo que não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando, senão ser outra coisa que a encarnação sempre imperfeita de uma conversa necessariamente árdua, mais próxima da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana. (SKLIAR, 2011, p. 29).

Essa linguagem outra, mediada por uma conversa que se propõe ética e humana, também me conecta aos pensamentos de Barthes quando assevera que precisamos "trapacear a língua", o que nos permitiria "ouvir a língua fora do poder" (1978, p.16), fora de uma categoria discursiva que inviabiliza outras formas de educação escolar e constitui o valor da escrita, da leitura ou domínio de conhecimentos escolásticos como normas à educação. Pergunto-me: a relação que este adolescente fez com as imagens, a leitura feita por ele a partir das imagens daquela história não seriam consideradas também potencialidades que poderiam ser acolhidas na escola para além de complementação do ensino formal? "É possível avaliar o potencial intelectual de alguém?" (MOISÉS, 2001, p.35) Por que a educação toma o corpo e o conhecimento normatizado como limites imprescindíveis para educar? Por que a trajetória de um estudante é pensada "sólo en el sentido de un recorrido que se modela" ou como algo que "no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema" ? (NICASTRO &GRECO, 2012, p. 24).

> As teias naquele encontro continuaram ganhando vida e uma das responsáveis que participava do encontro se identificou com a história quando apontou que também estava *descosturando sua vida conjugal* fazendo analogia à história ouvida. Nos desdobramentos do encontro, fomos tecendo fios de conversa e registrando em forma de desenhos ou escritas os sentidos singulares da vida, dos desejos mencionados. Os demais adolescentes também sinalizaram formas de produção da vida junto à família e aos amigos. Um senhor, funcionário da escola, deu o nome para o nosso encontro: "*Fios de esperança;"* uma frase que foi unanimemente aprovada por todos como a que descreveria aquele momento. E realmente ele tinha

> razão: novos fios de esperança foram tecidos naquela conversa: "*Tia querida do meu coração, gostei de hoje*"! Ressaltou um estudante.
> "- *Obrigada por se lembrar da gente!"*
> Concluiu a professora da sala de recursos. (Diariando Trajetórias).

Tecendo o caminho de volta para casa, pensei ainda naquele encontro, pois ele bagunçou meu pensamento fazendo com que essas frases ainda ecoassem em meus ouvidos por longos dias! "*Se lembrar da gente... lembrar da gente!* seriam estes sujeitos considerados "ausentes" na escola mesmo na presença? O significado entre estar e pertencer àquele espaço simbolizaria "esquecimento"? Estar ali significaria ser esquecido e destoar da maioria que é lembrada? Quais os sentidos são possíveis entre lembrar e esquecer, dar visibilidade ou tornar invisíveis as trajetórias que se formam naquele ambiente? Pensar nesta experiência nos proporciona diversas costuras: não há como não produzir novas teias na vida educativa e formativa em travessias com outros.

O discurso jurídico que institui políticas educacionais e opera na padronização da Sala de Recursos Multifuncionais como espaço medicalizado para determinar a inclusão, talvez, não aposte fortemente na linguagem (ética) desse encontro, talvez, não aposte sempre em formas outras de conversação que produzem relações entre as trajetórias de professores e estudantes. Talvez, a aposta seja mais sobre o técnico que sobre a composição entre a dimensão técnica e a dimensão ética. Essa materialização da intenção padronizadora do discurso jurídico não necessariamente se atualiza dessa forma no plano micropolítico, ou seja, no plano de produção da vida na escola. Não se trata de desconsiderar a importância do plano técnico ou jurídico presentes nos programas de inclusão, mas de reiventar possibilidades para além dele, ou de entende-lo como um imbricado de dimensões.

A educação, afirmada somente nos modos de funcionamento macropolitico, nos leva a pensar numa relação programada que sobre o véu da idílica política inclusiva, desqualifica a experiência. O que chamamos de "macropolitico" refere-se às grandezas de uma educação oficializada pautada apenas em parâmetros considerados supremos, completos, referenciados por uma ciência "metrificada, metodologizada" que nasce de "teoria e métodos pedagógicos presos aos canônes, àquilo que se pensa ser uma boa educação." (GALLO 2014 p.20). E é na contramão desse processo que pensamos em modos outros de operar numa relação atravessada pelo que chamamos de micro (ou menor, diz Gallo inspirado em Deleuze e Guattari), ou seja, uma educação produzida nas microfeituras de encontros, conversas e experiências. A perspectiva macropolítica, assegura direitos inclusivos no sistema geral de educação, mas talvez, não se renda tão facilmente a uma prática de formação sensível e ética

que se materializa ao estar juntos com outros na Sala de Recursos Multifuncionais. Diante disso, percebemos como Skliar (2010), uma discrepância entre a razão jurídica e a ética que pensa a inclusão e nos perguntamos como ele: "qué ocurre cuando la razón jurídica se presenta en exceso, esto es, cuando se presenta como la única razón o, inclusive, cuando se presenta como condición anterior, como precedencia, a lo que podríamos llamar como la razón ética"?

> Se trata de la relación ambigua y contradictoria entre la razón jurídica y la razón ética. La inclusión es asumida, la mayoría de las veces, desde el punto de vista de un conjunto de derechos inobjetables: hay el derecho a una educación igualitaria, hay el derecho a una escuela para todos, hay el derecho a educar para la diversidad, hay el derecho personal, hay el derecho social. Sin embargo ¿qué ocurre cuando la razón jurídica se presenta en exceso, esto es, cuando se presenta como la única razón o, inclusive, cuando se presenta como condición anterior, como precedencia, a lo que podríamos llamar como la razón ética? [...] Asistimos a una época de sobreabundancia de la razón jurídica y una carencia manifiesta de discusión ética. Lo que quisiera decir es que la razón ética debería ser anterior a la razón jurídica, darle sustento, darle fundamento, darle vitalidad, tornarla humana, aunque suene extraño el decirlo. (SKLIAR, 2010, p.161).

Talvez, a educação possa ser pensada, também e prioritariamente, a partir de outros sentidos não tão maximizados ou reconhecidos juridicamente em termos de relação educativa, mas na potência de produzir a vida na alteridade. Assim, temos experiências que confrontam esse mandato apenas "completar ou suplementar" do atendimento educacional especializado, e se preocupam por ampliar as possibilidades de vida, experiência e aprendizagem de quem produz o espaço entre professores, famílias, funcionários e estudantes.

Permitindo que a experiência tenha lugar numa trajetória de encontros, reiteramos que nossa aposta é uma aposta que não se pretende original, já que outras experiências se forjam na mesma perspectiva, mas sim, uma aposta singular que merece ser problematizada numa dissertação de mestrado em educação. Para isso, afirmamos que linguagens outras mediadas pela arte nos tiram do lugar, abrem pensamentos, conversas, caminhos... Não nos dão respostas, lançam perguntas, inquietações, deslocamentos. Prosseguimos assim, tecendo fios de esperança em travessias na experiência formativa do encontro *entre nosostros*, entre trajetórias. Novas tecituras vão sendo produzidas em tramas que vão ganhando sentido nessas travessias.

Fotografia 1 - Encontros

Fonte: A autora, 2018.

Quem é que pode parar os caminhos?Disse Mario Quintana!

A vida é a arte do encontro, Vinicius de Moraes cantou.
Então, digo eu: entre caminhos e encontros
em um lugares inesperados, a vida pode recomeçar
apressada... urgente... potente...
e nos convida a passear...encontrar...caminhar...
a isso podemos chamar de trajetórias: um desejo de encontrar
o que não se sabe pelos caminhos implicados
nas travessias de educar!
(Diariando Trajetórias)

Fotografia 2 – Encontros II

Fonte: A autora, 2018.

4 EXPERIENCIAR E VIVER: DOS ENCONTROS E CONVERSAS ENTRE TRAJETÓRIAS PRODUZIDAS NO ESPAÇO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

[...] estamos na educação, e a educação trata-se,
basicamente, de encontros de gentes e gentes,
nunca se sabe como é que se dá [...]
Na educação, a vida-viva é o que
precisa ser acompanhado nos processos de pesquisa,
e é aí que você pode até tentar dar uma forma ao seu pesquisar,
mas quando chega lá na escola [...]
os encontros tornam-se encontrões e te colocam a perder[...]
mudam seus planos, muda você, muda seu mundo .
Clareto & Veiga (2016, p. 34)

> Com o passar dos meses na trajetória de composição deste trabalho, eis que chega o momento da qualificação! Nesse caminho, quanta experiência! Até aqui, quanto esforço mediado por renúncias, dobras, deslocamentos, temores, escritas, experiências... enfim, qualifiquei! No caminhar vou me produzindo, no caminhar desnaturalizo obviedades, o caminhar desloca-me e fluxos de pensamentos e encontros vão me permitindo aberturas infindas para a experiência. Essa trajetória também me permite efeitos. Continuo apostando numa produção ensaística que conversa com a sensibilidade e reiventa um fazer educativo que pode ser pensado como uma espécie de artesania nas relações, na vida cotidiana e no encontro com pessoas nas salas de recursos multifuncionais- territórios de trajetórias, de passagens, de afetações-. É andando, suspeitando, arriscando cada passo e me movimentando na travessia entre caminhantes que sigo me produzindo entre trajetórias que falam, conversam, e quem sabe ao emergir, produzem, consequentemente, alteridade nas experiências de educar. (Diariando Trajetórias).

Parece-me ser importante nesta parte da composição explicitar questões sobre o projeto que foi pensado para o espaço na Sala de Recursos Multifuncionais a partir de conversas e encontros entre trajetórias na escola Célia Pereira da Rosa. Tal projeto, materializado em encontros, como já mencionado, também foi efeito das reflexões que se teceram num caminho de formação junto a conhecimentos, pessoas e dimensões potentes de experiências. É bem provável que nessa dissertação, eu não consiga dizer completamente o vivido habitado entre trajetórias. Aqui, os encontros e as conversas são oportunidades experienciais que não se reduzem tão somente a encontros na escola, mas uma prolongação de experiências na vida de quem pesquisa: uma reverberação dos efeitos desses encontros.

Assim, coordenado por mim junto à professora da Sala de Recursos Multifuncionais de forma colaborativa, esse projeto contou com a participação de sete estudantes matriculados no turno regular e na Sala de Recursos Multifuncionais, quatro mães desses estudantes adolescentes (que se disponibilizaram a participar dos encontros), uma professora de apoio educacional especializado e dois funcionários de setores alternados[24]. Com a duração de aproximadamente uma hora entre os encontros e (alternando quinzenalmente a participação dessas pessoas neles- devido ao espaço da Sala de Recursos Multifuncionais), dentre outras coisas, tivemos como objetivo inicial estreitar as relações pedagógicas ali, possibilitando diversos sentidos, expressão e exposição de idéias mediadas por diferentes linguagens que conversam com a arte, por isso, como qualquer professora com demandas pedagógicas da rotina escolar, planejamos os encontros utilizando materiais pedagógicos (descritos ao longo dos encontros) que oportunizassem expressão coletiva e individual. Desejávamos estar juntos não apenas com os estudantes e famílias de pessoas ditas com deficiência, mas com demais professores do segundo segmento da escola, funcionários etc.

Ressalta-se ainda, que o que nos movia para esses encontros também vai além de uma questão tão conhecida -e por vezes tão fortemente esvaziada nas suas questões substanciais e políticas- no discurso pedagógico: família e escola. Os encontros, as conversas e as experiências produzidas com outros, além de permitir a emergência de "práticas subjacentes ao fazer pedagógico", (AZEVEDO, 2013.p.43) possibilitavam uma escuta sensível que permitia-nos, sobretudo, estar juntos, conversar e viver, quem sabe, a própria "experiência da experiência, isto é de experimentar o viver" (DOMINGO, 2013. p.36) que indaga, surpreende, incomoda, pergunta, desloca. Além de conversarmos também tivemos por objetivos, cartografar experiências vivenciadas entre professores, estudantes, funcionários, pais de alunos que, anteriormente, não freqüentavam a Sala de Recursos Multifuncionais e, assim, dar corpo a este trabalho de pesquisa. A conversa e a cartografia dessa conversa foi a aposta metodológica.

> De inicio, como se trata de uma escola grande e os encontros se dariam nos meus dias de trabalho (no turno vespertino), nos planejamos para contemplarmos apenas os estudantes, pais, funcionários e professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental (2º segmento). Mas como a vida não é previsível, (como as trajetórias)

[24] É importante dizer que foi pensada uma organização para a participação dos funcionários de modo que pelo menos dois funcionários de setores alternados (secretaria, apoio, refeitório etc..) participassem quinzenalmente dos encontros. Os convites foram feitos. Todavia, apenas dois funcionários dos setores de apoio (limpeza) de fato, conseguiram participar, já que os demais, apesar de desejosos, não conseguiram viabilizar sua participação com suas funções no mesmo tempo em que a rotina da escola acontecia. Da mesma forma, somente quatro mães de estudantes puderam, alternando suas presenças, nos acompanhar nos encontros.

> o que aconteceu em nossos planejamentos muitas vezes divergiu do esperado. Os encontros aconteceram quinzenalmente (no contra turno) as terças feiras no horário da manhã, no período de maio/2018 a setembro/2018[25] e pôde (por ser realizar no contra turno) abranger também a participação de alguns estudantes adolescentes dos anos iniciais do turno da manhã, sendo observada a viabilidade entre o espaço da sala e o número de participantes. Essa oportunidade me possibilitou o contato com outro grupo de alunos/professores da escola da qual não conhecia por atuarmos em horários diferentes dos deles. Essa caminhada me provocou a sentir o cotidiano escolar de maneira diferente. Caminhos misturados, turnos misturados, tempo e horários outros dos quais não trabalhava na escola, funcionários dos quais também não tinha afinidade etc... Tal situação me ajudou a pensar que projetamos por vezes o olhar para o mesmo, para as mesmas relações, para o mesmo tempo, para o mesmo trabalho. Fui movida a pensar. Assim, depois de compartilharmos algumas idéias com a professora da Sala de Recursos, combinamos que cada dois funcionários de setores alternados participariam quinzenalmente dos encontros. Percebemos também que os professores (2º segmento) não conseguiriam participar por estarem em outra rede no momento dos encontros pela manhã. Considerando a dinâmica de atuação que envolve pedagogicamente o trabalho das professoras dos anos iniciais e finais em turma regular, também percebemos que foi inviável a participação generalizada destes. Então, na ocasião, representando o grupo de professores, pudemos ter como presença, uma professora de apoio especializado que se interessou em nos acompanhar durante alguns encontros com seu aluno, além da constante colaboração da professora da sala de recursos multifuncionais. A partir do que emergia a cada encontro e da avaliação dos participantes, pensávamos nas sugestões para os encontros seguintes. Encaro com responsabilidade e compromisso o desafio! Reiterei o fato de que os encontros não estariam essencialmente apoiados a uma concepção de objetivos curriculares que contemplam habitualmente o atendimento educacional especializado, mas aquilo que como experiência nos possibilitasse um exercício de alteridade, pensar o que ainda não havíamos pensado ao estar junto aos outros mediados pela arte que conversa, que comunica, que inquieta. Entre cenas, pensamentos e espaços de formação, lá vamos nós! (Diariando Trajetórias)

4.1 **Musicando: da experiência entre travessias de conversas**

Iniciando o inverno, numa bonita manhã, encontrei-me na Sala de Recursos Multifuncionais da escola com quatro adolescentes que cursam o sétimo e o oitavo ano do Ensino fundamental, seus responsáveis (2), um funcionário da escola e a professora daquele espaço, para dar continuidade a sequência de encontros que temos realizado ali. Nosso momento naquele dia foi marcado pela linguagem conversante[26] da música. Esse encontro foi desejado pelo grupo que sinalizou a vontade de musicar nos próximos encontros. Planejamos

[25] Destacamos que no meio do processo de encontros, no segundo semestre do ano de 2018, houve uma forte greve dos profissionais de educação no município de São Gonçalo, que dentre outras coisas, lutavam pela adequação do salário de professores ao Piso Nacional, fato esse que na ocasião impossibilitou a sistematicidade dos encontros, ficando estes temporariamente suspensos e posteriormente reiniciados logo após o fim do movimento e retorno das atividades dos professores e estudantes à escola.

[26] Intento chamar de linguagem conversante a linguagem que dá abertura a conversa por meio de um “auxilio” expressivo qualquer, como por exemplo, o utilizado aqui através da força expressiva da música.

para esse dia, a utilização de alguns recursos audiovisuais (rádio, notebook) e outros materiais como sementes que nos lembrassem sons da natureza além dos instrumentos que compõem uma bandinha na sala de recursos multifuncionais. Pergunto iniciando a conversa: Quem gosta de música?

Um adolescente, prontamente responde: - "*Eu gosto de música, tia!*"

Maravilha! Respondo. Você teria alguma música da qual goste mais? Poderia nos ensinar uma dessas músicas?

Entusiasmado e sorridente, ele cantou com uma linguagem que parecia para mim, ser um pouco incompreensível:

> Só quero o que é meu. Ir mais além do que eu sou. Meu caminho já trilhei, só me resta agora atravessar. E com o mundo contra nós, podemos ir mais longe. Rebelde, chegou a minha vez. O que sou ninguém vai mudar. É desse jeito que vou levar, a vida passa e não tem como controlar... (Música de um grupo musical que deu origem a uma telenovela: Rebeldes).

Esse adolescente e a música cantada por ele, me fez pensar nos descaminhos da educação. *Ir mais alem* do que se é! Isso não é nada previsível! O movimento de ir mais além rejeita a regularidade! *Ir mais além* no mundo da educação pode representar o desvelar de uma prática para além de um trajeto fabricado de relações no processo interminável ao viver a docência. Pesquisar com eles é viver experiências do não saber ou do saber que se reinventa e que me força a buscar outros sentidos nas travessias em curso. Experiências que naquele momento me convidavam a reinventar saberes. Embaralhei-me nos pensamentos... Sim, numa fala de resistência e de caminhos trilhados em rebeldia, essa canção me fez justamente pensar nos caminhos irregulares da vida formativa, na concepção normativa de vida e de educação que regulam comportamentos, disciplinam ações formativas e conseqüentemente os corpos, os currículos, as relações... sim, talvez seja preciso se rebelar contra um mundo normatizado, contra dispositivos de homogeneidade, que afirmando a completude, teimam em definir pessoas como ausentes, incompletas, desviantes... Claro, eles podem *ir mais longe* e revelar potências de produção da vida para além de saberes da escola produzindo *caminhos* outros não dados a priori, não modelados, pois é justamente apoiados na resistência, na rebeldia da vida reinventada em educação, é que *podemos ir mais longe, ir mais além*!

Conversando sobre música fomos ouvindo alguns sons da natureza e outros sons que eles iam julgando agradáveis ou não, sons de piano, trovão, chuva, sementes... (sons reproduzidos no rádio). Pensamos na potência dos sons da natureza e como eles se comunicam com a gente e também produzimos sons com nosso corpo (palmas, sons com os

pés, voz, estalos de dedos) Sentimos os sons em roda e produzimos ritmos, nem sempre regulares, mas que possibilitavam experimentar singularmente os movimentos construídos coletivamente.

Fotografia 3 - Encontros musicalizados

Fonte: A autora, 2018.

Posteriormente, utilizamos uns instrumentos que integravam os materiais da Sala de Recursos Multifuncionais (instrumentos que compõem uma banda rítmica) e eu os acompanhava em meu violão. Cantávamos uma música adaptada por mim[27] que logo após foi entoada por todos: "*Quem bom te conhecer, pra mim foi um prazer, viver e conversar com amigos mais chegados do coração*!"

Nesse momento, um adolescente que participava e que não se expressava com a linguagem oral, sorria muito e participou nessa ocasião movimentando-se com gestos, com suas mãos, fato esse que me fez compreender que ele se alegrava e que o momento estava sendo prazeroso para ele. A linguagem que nos unia ali não era a da fala oralizada: era talvez a linguagem conversante da música, linguagem da sonoridade, da experiência que toca. A música que parecia lhe invadir e a fala (ao menos para mim) foram expressas em seu olhar. E é isso que se faz interessante entre trajetórias que conversam: uma música, olhares, sons, pequenos gestos ou movimentos que pensamos ser talvez "desarmoniosos", também nos possibilitam conversar. "[...] e essa é a maravilha da conversa... que nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer..." (LARROSA. 2003. p. 2012).

[27] A música a qual me baseei para criar a versão sinalizada intitula-se: Amizade (grupo quatro por um) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BMatomh3IQ8>. Acesso em: 02 jun. 2019.

A conversa continuou com outro estudante que, logo a seguir, lembrou-nos de uma música cantada por uma banda brasileira de rock chamada Mamonas Assassinas, e cantou: *Mina, seus cabelo é da hora, seu corpão violão, meu docinho de coco, tá me deixando louco. Minha Brasília amarela, tá de portas abertas, pra mode a gente se amar pelados em Santos!*

Confesso que nós (os adultos) nos constrangemos quando o adolescente cantou a música mencionando a parte: "*pelados em Santos*", mas isso nos permitiu lembrar que o fato de nos sentirmos constrangidos, talvez, esteja relacionado a princípios fortemente moralistas que agem sobre nós, inclusive na própria relação com a prática educativa e nos trazem incômodos e estranhamentos diante de situações em que nossas convenções são colocadas em xeque. Permitiu-me também pensar que os adolescentes considerados "com deficiência", (em relação à sexualidade) na maioria das vezes, são reprimidos por meio de muitos discursos existentes por parte de adultos e talvez, até de médicos que classificam tais pessoas definitivamente como infantes mesmo chegando adultez, considerando-as também "excepcionais", inclusive na sua vida sexual.

Essas questões nos levam a pensar nos efeitos que essa conversa provoca, efeitos que se prolongam também na produção de um estranhamento que interrompe nossa tranqüilidade, interrompe a mesmidade de um planejamento que já estava dado, interrompe a trajetória tranqüila entre encontros. Não cabe aqui a discussão conceitual ou alargada sobre a sexualidade, mas vale lembrar que essa questão, muitas vezes colocada como "problema" não é do adolescente, mas do adulto e de nossas convenções enraizadamente moralistas, que são "tranqüilizadas" ao ver nesse adolescente uma pessoa, um corpo supostamente "sem condições" para enunciar a sexualidade. Assim, a concepção (ainda sequiosamente normatizada) de um corpo considerado incongruente, portanto "assexuado" para manifestar desejos sexuais é, de fato, o problema que se coloca aqui e mais: subtende-se que a "deficiência" é toda do sujeito e está em todo o seu corpo e não na normalidade que produz esse problema.

Oportunamente, recorro outra vez a CANGUILHEM (2011) quando nos lembra que as normas da vida não estão submissas apenas ao próprio meio, mas ao agenciamento de instituições do próprio meio, que estabelece valores "não apenas ao meio, mas também ao próprio organismo" (CANGUILHEM, p.165). Desta maneira, "não existem formações orgânicas que não estejam submetidas às leis" (p. 85), portanto, "o homem normal é o homem normativo" (p.92) descrito segundo as referências conceituais absolutamente normatizadas pelas dimensões médicas, anatômicas, orgânicas, fisiológicas etc. Por isso, discorre

Canguilhem, que “o normal é definido muito mais como tipo ideal em condições experimentais” (p.102) esperadas e previamente tornadas despatologizadas pela ciência médica, do que uma variação orgânica, física etc... nas condições de vida de indivíduos que destoam de traços comuns prescricionais. Nessa perspectiva, adverte-nos Canguilhem- considerando que esses sentidos são adversamente analisados- que “um ser vivo é normal em um determinado meio na medida em que ele é a solução [...] funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências do meio” (p.95). Afastando-se de qualquer outra forma, esse ser vivo permanece sendo normal, “mesmo se for relativamente raro, pelo fato de ser normativo em relação a essa forma” (p.95). Assim, o estado normal independe da capacidade de ser “normativo”.

Após turbilhosos pensamentos provocados no encontro com essa obra, penso, que o constrangimento sentido no encontro que narra a experiência acima na Sala de Recursos Multifuncionais, decorre de uma intranqüilidade sentida entre trajetórias que conversam, e que, por vezes, normatizadamente ainda tendem a perceber o corpo da alteridade sempre a partir de um mesmo ponto de partida: a norma da ausência, impossibilitando-o de diferir de uma existência geralmente concebida como ponto de chegada: a “completude”.

Tais conversas não esvaziadas de experiências me permitiram afetar e ser afetada.

> [...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...]. E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças.[..] mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações [...] por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003. p. 212-213).

Finalizamos o encontro ouvindo e cantando uma música (escolhida como uma das possibilidades listadas em nosso planejamento) que foi coletivamente apreciada pelos participantes.

> Eu descobri que as coisas boas da vida são de graça, não custam nada
> Eu descobri que o mundo inteiro pode ser o meu jardim, a minha casa
> O teu abraço não custa nada
> Um beijo seu não custa nada
> A boa ideia não custa nada
> Missão cumprida não custa nada
> E quando tudo parecer que está perdido dê uma boa gargalhada
> Eu descobri que as coisas boas da vida são de graça, não custam nada
> Eu descobri que o mundo inteiro pode ser o meu quintal, a minha casa
> O pôr do sol não custa nada
> A brincadeira não custa nada

> Um gol de placa não custa nada
> Vento no rosto não custa nada
> E quando tudo parecer que está perdido dê uma boa gargalhada
> A flor do campo não custa nada
> Onda do mar não custa nada
> A poesia não custa nada
> A nossa história não custa nada
> Fruta no pé não custa nada
> Água da fonte não custa nada
> Banho de sol não custa nada
> Um bom amigo não custa nada
> E quando tudo parecer que está perdido dê uma boa gargalhada
> Eu descobri que as coisas boas da vida são de graça, não custam nada
> Não custam nada
> (Não custa nada. Música em Família. Produtora de conteúdo artístico e educacional)[28]

Um encontro conversado (musicalmente?) atravessado por meio da linguagem sonora que nos invadia no que há de mais secreto: experiências sensíveis. Ali não houve necessidade de "adaptar o encontro" isto é, separar as pessoas em categorias que definissem o mundo adolescente ou adulto, "deficiente" ou não para estarmos juntos. Para esse encontro com linguagens conversantes a partir da música, o que imperou foi à disponibilidade de estar juntos e viver a educação para alem do que é dado.

O objetivo ali, não era complementar algo, como objetivo do Atendimento Educacional Especializado, ação essa explicitada nas legislações que orientam o encontro educativo para a "suplementação ou complementação" da formação dos estudantes. A música ali não era utilizada com recurso técnico, mas como forma de abertura para a conversa, possibilitando experimentar outras formas de estar juntos naquele espaço produzindo potências, construindo travessias que "perde [m] seu destino porque não [têm] meta, não [são] finalidade. É duração da continuidade." (SKLIAR, 2014 d, p. 26).

Entendendo que tanto encontros, quanto conversas, quanto as experiências tal quais as trajetórias se dão na ordem daquilo que não é dado aprioristicamente, proponho a continuar trazendo as experiências e conversas que emergem ali junto a vidas na Sala de Recursos Multifuncionais, dando a ver potentes trajetórias de passagem na experiência. Na travessia emergem trajetórias.

> Na travessia desnaturalizo relações. Na travessia reivento o sentido do fazer educativo com outros. Caminhos se entrecuzam, mas há algo em comum ali: somos todos transeuntes, sempre andarilhos em condição de passagem, implicando-se nas afetações das experiências produzidas. Assim, os encontros vão ganhando

[28] Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/musicaemfamilia/não-custa-nada/letra>. Acesso em: 02 jun. 2018.

> consistência num espaço de ensaio de práticas, de encontros. Encontros não simplesmente entendidos como algo "achado", mas de maneira muito singular, esses encontros provocam estranhamentos porque se hibridizam ao processo de viver. Ao me permitir encontrar o que desconheço, permito-me também esgarçar possibilidades do que encontro e o talvez me acompanha porque encontrar pode ser também permanecer desconhecendo... (Diariando trajetórias).

4.2 **Poetizando: efeitos de conversas entre encontros na alteridade**

A maior riqueza do homem
é a 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 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso em renovar o homem usando borboletas.
Manuel de Barros

Inicio a escrita dessa narrativa tomando emprestadas as palavras de um dos mais sensíveis poetas brasileiros, Manuel de Barros, para com elas anunciar o que aqui continuo propondo: conversar com outros. Diz o autor: "Eu penso em renovar o homem usando borboletas". Uma proposta de renovação! Proposta intrépida, pois, trata-se da renovação de um homem, cheio de mesmices e de repetição e que é convidado a diferir, desafiado a conhecer outro lado de si mesmo e cujo conhecimento só pode dar-se no encontro com outros. Ensaio pensamentos e escritas e reflito que a tecitura desses pensamentos possibilitados pela poesia também é um encontro acompanhado com os outros desse poema! E conversando com esse poema rascunhamos uma das possibilidades de planejamento para os encontros na Sala de Recursos Multifuncionais. Um encontro que (como canta o poema), não se pautasse pelas

vias da repetição que limita, separa, quantifica o outro quase sempre obrigado a ser o mesmo outro que intuímos no próprio espaço convencionado por nós.

Um encontro outro... algo insubordinado a repetição, a mesmice, ao universal...

Encontro que difere e nos difere, encontros que nos produzem outros, produz nossa invenção na educação e faz com que não suportemos ser apenas sujeitos que todos os dias abrem as portas da escola, ou de outros espaços dela, como a Sala de Recursos Multifuncionais; que olha o relógio para cada atendimento que faz ou para a rotina já tão presa ao que costumeiramente se espera da escola, que aponta o lápis dando sequência a mais uma atividade ou rotinas do oficio, que vai lá fora da sala de aula ou da escola para retornar o mesmo no outro dia e seguramente com as mesmas convicções metodológicas etc.. etc... etc...

Permitindo-nos conversar com os fluxos deste poema, pensamos na organização de um dos encontros para a Sala de Recursos Multifuncionais, entendendo que, mesmo apresentando certa previsibilidade no planejamento, nunca temos certeza do que pode acontecer num encontro, já que ele é movido pelo impremeditado!

> Enquanto um grupo de pessoas reunidas na Sala de Recursos Multifuncionais tentava ouvir a tocante poesia que narrávamos de Manoel de Barros, uma criança (estudante da escola no segundo ano e que fora participar do encontro a pedido da professora da turma regular) "bagunçou" nosso planejamento. Tendo aproximadamente 10 anos de idade e tendo as mãos incansavelmente inquietas, o estudante mexia em todos os objetos possíveis do espaço e também com as pessoas. Como fazer neste momento? Como dar continuidade a conversa que produzíamos junto aos demais adolescentes e responsáveis participantes do grupo? Como conter aquele outro que parece "indisciplinável" "intolerável"? Vi-me, de repente, exatamente na mesma condição narrada por Manoel de Barros: sendo abastada de "incompletude". Perguntei ao menino: você quer me ajudar? Não obtive resposta. Encarou-me sem nada a dizer. A professora da Sala de Recursos me auxiliou naquele momento fornecendo algo para que ele pudesse realizar (recorte sobre acompanhamento dela) e aparentemente conseguimos retomar nossa conversa, mas os rostos dos participantes também demonstravam certo "mal estar" por conta da ação inesperada do estudante. Ele, naquele momento, parecia ser o outro ingovernável, o outro que inquietava-nos, interrompia a conversa, (interrompia o encontro?). Após algum tempo, ao percebermos que ele interagiu com a professora, tentamos prosseguir. Uma das participantes (outra professora de apoio educacional especializado que atua junto a outro estudante adolescente em turma regular nos anos iniciais e também houvera pedido para participar do encontro) expressou que foi tocada pelo poema ao perceber que por muito tempo ela havia brigado pela terminalidade específica, mas entendeu que a "incompletude" é uma condição de existência de todos nós. Tocados pelas provocações de Manoel de Barros, seguimos conversando e posteriormente, fizemos pinturas de dobraduras de borboletas para depois colá-las num cartaz coletivo que não se concluiu naquele dia pelas imprevisibilidades inesperadas no encontro. Aproveitamos algumas fitas cortadas pelo estudante que havia se mostrado "inquieto" no inicio do encontro, para começar a compor o cartaz. Tiramos fotos e depois despedimo-nos. Não sei explicar o sentimento que me invadiu ali. Não fiquei feliz, talvez, não pela "intempestiva" atuação do estudante, mas pela minha impotência em lidar com a situação que me desestabilizava. Percebi que a deficiência ali era minha. Desejava ter a saída

> (correta?) para aquela situação. Será que o afetei eticamente em algum momento? De uma coisa sei: ele me afetou! (Diariando Trajetórias).
>
> Los encuentros de alteridad suponen siempre algo de desestabilización, algo de perturbación, algo de afección. Si nada de ello se produce, si no hay alteración, no hay, tampoco, aquello que llamamos alteridad. (SKLIAR, 2008, p.56 apud ROMERO, 2014).

Fotografia 4 - Encontros poetizados

Fonte: A autora, 2018.

Alargando o horizonte de pensamento com as experiências daquele momento, percebi que a maior dificuldade ao estar juntos é nos colocarmos disponíveis para o outro e que "nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros" (LARROSA Y SKLIAR, 2009, p.154, apud ROMERO, FRANCISCO, 2014). Nesse encontro pensei o que não havia pensado antes, senti o que não havia sentido antes.

Ao recorrer a Skliar (2002) compreendo que o sentimento que inicialmente me invadiu naquele momento do inesperado estava naturalizado na ideia de que "el otro sólo es otro en la medida en que pueda ser capaz de mostrarme", (p 99), ou seja, mostrar-me que poderia ser capaz de participar como os demais daquele momento. Prosseguindo com essa trajetória de pensamento e ainda acompanhada por Skliar (2002, p.109) quando cita Lévinas (1993), aprendo com esta experiência que:

> El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio (...) El otro no es um ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos. El hecho de que sea refractario a nuestro poder no representa un poder superior al nuestro. Todo su poder consiste en su alteridad (...) Que el otro no es de ningún modo un otro-yo, un otro sí mismo que participase conmigo en uma existencia común. La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio. (SKLIAR, 2002, p.109, apud LÉVINAS, 1993, p. 116).

Nesse caminho de produção de encontros, experiências e pensamentos, percebi o quanto é “escorregadio o processo de formação” (DOMINGO, 2013, p.23). Nessa experiência, o sentimento de não saber o que fazer com o outro (impensável?) me fez refletir sobre os efeitos de também me perceber “incompleta” na passagem por um espaço institucionalmente produzido para complementar conhecimentos tão evocados nas grandes políticas que regem os sistemas educativos, e que, portanto, deveria também “teoricamente” receber professores “preparados”,“completos”.

Surpreendentemente, de um lugar narrado para receber a “incompletude dos outros”, para receber a “deficiência dos outros”, por mais estranho que possa parecer, ele me permitia viver a experiência da não compreensão, da minha “incompletude” professoral. Lugar que me lançava à experiência de não saber; que me lança aos “saberes que irrompem mal-educadamente nos espaços reservados à seriedade do ensino” (RIBETTO, 2014a, p.83) em contrariedade aos saberes “completos”, majoritários.

Sendo assim, poderíamos nós, docentes, complementar a escolarização dos estudantes ditos “com deficiência”? A sensação de falta povoou férteis pensamentos. Provocou efeitos para além daquele encontro. *Perdoai,* mas, a semelhança do que diz Manoel de Barros: eu preciso ser outra e serei outra no durante de trajetórias. Torno-me outra no estar sendo como processo, no caminho de relações, como trajetórias infabricáveis que não se pautam em organizações (apenas) metodologizadas, regradas e pré-estabelecidas no contexto educativo. Serei outra no decurso de uma caminhada inesperada, no “acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas. Inibi-nos [...] de dizer o que é ou o que não é o outro”. (SKLIAR, 2003b, p.47). Torno-me, quem sabe, livre como as borboletas pensadas por Barros a quem convidei para abrir essa narrativa, delicada, leve, que vai se movimentando, desvelando até se metamorfosear e romper casulos, romper em vôos. Romper em experiências-vôo. Sem respostas exatas ao me defrontar com o inesperado, sigo em travessias. Talvez, não surjam respostas, talvez, a experiência seja exatamente a resposta a “isso que me passa” e que no encontro com a alteridade me permite produzir um saber outro, saber diferente do saber científico e da informação. Saber singular no sentido que dá Larrosa (2002) ao que me acontece precisamente “na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p.26) e se “adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo” (p.27): saber da experiência.

4.3 **Dançando nas travessias: corpo, ensaio e espaço *tomado***

De pés descalços, exploramos naquela manhã o contato com o chão, marcando um dia inicialmente planejado para um encontro com a dança na Sala de Recursos Multifuncionais. Território esse habitado por trajetórias que ensaiam caminhos e nos possibilitam experiências sensíveis produzidas coletivamente num lugar que apostamos pensar como espaço encontro.

> Criando uma trajetória de encontros ali, convidamos naquela manhã, estudantes adolescentes, mães, funcionários e demais pessoas (totalizando um grupo de 07 pessoas) a sentirmos os movimentos que o corpo produz através da dança. Ficamos em roda e em roda iniciamos alguns movimentos e gestos de dança. Supondo que, ao buscar uma atividade que envolvesse dança, talvez, alguém pudesse se sentir com certa timidez, vergonha, insegurança, propomos uma roda para compartilharmos gestos de dança coletivamente, pois juntos, talvez, nos sentíssemos mais descontraídos, abertos ao momento, ou talvez até mais livres. Assim, iniciamos com a proposta de uma dança coletiva em roda, dança que ia se compondo segundo a condução de cada um dos participantes do grupo: alguém sugeria passos e posteriormente outro integrante aleatoriamente era convidado a dar prosseguimento expandindo os movimentos. Sorrisos... muitos sorrisos tímidos iniciaram o momento. Traçamos alguns passos, inicialmente ao som de uma música My way[29]. Movimentos, talvez "descompassados" ou "dessincronizados" (tanto de minha parte quanto dos participantes) iam compondo uma dança singular que amarrava a simplicidade da roda com mãos dadas, possibilidades outras: quem sabe tentativas semelhantes às propostas pela própria música que nos convidava na canção com a seguinte mensagem: "Porque esperar [...] pelo menos eu fiz do meu jeito!" De passos despretensiosos (quanto a técnica), mas apostando na passagem dos afetos na produção de uma dança coletiva em roda, surgem novas danças individuais, pois, num certo momento, cada participante era convidado a se deslocar até o centro da roda, compondo o que resolvemos chamar unanimemente de: "a dança de cada um". O ambiente já estava mais cativante e caloroso preenchido pelos sorrisos e movimentos dos participantes.
> Os gestos:
> Uma das mães dos meninos dança apaixonadamente, movimenta e desliza em seu corpo umas fitas que compõem sua coreografia (material que disponibilizamos) parecendo obter uma sensação singular de experimentar a harmonia da música com o compasso de seus passos. Aproveita cada passo. Rouba a cena. O som da música parece-lhe invadir e a impulsionar na criação de passos. Em sintonia com o ritmo do qual ouvia, ela roda, mexe seus braços e sorri, chama o outro para a dança. O movimento e a melodia se misturam ao seu corpo. Uma coreografia mista de gestos e singularidades no encontro é produzida. O filho adolescente dessa senhora também se entrega ao momento e lança as fitas que traz em suas mãos passando-as pelo pescoço de sua mãe e trazendo-a para dançar numa cena que envolve uma sincronia de sensibilidade, movimentos entrosamentos e sorrisos entre ambos. A responsável sinaliza que dança em casa com o filho e quase que diariamente, aproveita momentos assim, seja na rua ou em qualquer ambiente em que a vontade convide e completa: "*lá em casa não tem isso não! A gente se diverte mesmo*!" Outros participantes a observam e arriscam alguns movimentos corporais e, mesmo repetindo passos "roubados", vão movimentando fitas e percebendo movimentos possíveis com ela. Entre passos mais tímidos e outros mais entrosados, ensaiam gestos de dança. Convido um adolescente para me acompanhar. Tímido, ele arrisca

[29] Música My way (Meu caminho) de Calvin Harris. Essa música foi traduzida para o momento do encontro.

> pequenos movimentos com dois passos para um lado e outro. De mãos dadas comigo, a expressão de vergonha parece lhe atravessar os passos neutralizando os movimentos endurecidos das mãos e pés que pareciam estar pesados, talvez, sem desejar o molejo permitido pela música. Parece não gostar muito do que ouvia, parece que a dança não o agradara muito naquele encontro, sua expressão foi se tornando cada vez mais inflexível, contrária aquele momento, mas mesmo assim deixava-se conduzir. Encerra-se a dança, pelo menos para nós dois. No canto da sala outro jovem estudante conhecido pela sua simpatia e gentileza, segura a mão de uma das senhoras que estavam no encontro e em dupla, resolvem produzir uma dança: elevam as mãos ao alto da cabeça, abaixam, levantam suas pernas e as fitas que compunham suas danças. Ele não a conhecia com afinidade para propor a dança, mas, sua alegria a motivou tornando aquele momento uma experiência singular. Posteriormente as ações dos dois, dispararam novamente a troca de pares e a dança, de coletiva, movimentou-nos em diversas possibilidades: movimentos individuais que depois se expandiram para danças em dupla e se concluiu coletivamente outra vez. Olho para o lado e com exceção de um adolescente, todos pulam, ensaiam novas coreografias com mãos e fitas, levantam ambos os braços. O que dizer desse encontro? No encerramento, pensamos nos sentidos e efeitos da dança em nós como uma atividade humana e descobrimos que dançamos sempre com alguém, seja com algum músico que nos acompanha (mesmo estando nós sozinhos na condução de uma dança) ou com um parceiro. Pensamos ainda como ela traz afetações. (Diariando Trajetórias).

Nessas trajetórias encontramos experiências que nos tiram do lugar. Acho que ali, experienciamos uma movimentação singular mediada por uma dança conversante, dança em que o corpo do outro é livre para falar, e nós, (inacreditavelmente), somos convidados a escutar os corpos que falam. Esse encontro me fez pensar no esforço de produzir uma escuta sensível ao movimento dos corpos que se envolviam com os ritmos que lhes iam invadindo pela experiência do momento com a dança. Ao me aventurar nessa travessia provocadora, percebi a experiência educativa como um caminho de passos; aqui, passos dançantes na educação, passos que nos lembram trajetórias, possibilitam-nos giros, saltos, movimentos, sintonias, direções e nos convidam a conversar e escutar o outro, os passos dos outros que conversam na caminhada. Aquilo que Certeau diz: “os passos moldam espaços. Tecem os lugares” (1998, p. 176).

Tentando ensaiar sobre os acontecimentos educativos que nos passam, produzo um agenciamento da noção de espaço -apresentada por Certeau-[30] que, trabalha, dentre outros, o espaço da cidade como um lugar organizado sob um discurso urbanístico ocidental, mas que pode operar produzindo um espaço próprio pelos seus “usuários” que astutamente “jogam” com esse lugar e o faz outro. Entendo que a relação aqui é pertinente porque nos permite

[30] Certeau (1998) analisou a questão do espaço reiventado por praticantes em seus próprios modos de fazer outra espacialidade para além da dimensão física. Analogicamente, este autor cita o espaço geográfico de uma cidade pensada como um lugar organizado urbanisticamente que tem seus espaços limitados dentro de projetos programados arquitetonicamente. Muito embora a cidade exclua dela muitos caminhantes, há algo ali impossível de gerir, a saber: “as maneiras de fazer” “dos praticantes ordinários da cidade” (p.171) na produção geográfica de outra espacialidade.

refletir que, seja nos limiares de uma cidade (como analisa Certeau) ou nas brechas de encontros na Sala de Recursos Multifuncionais -onde acaba a visibilidade das políticas públicas visto que se tem um conhecimento geral/oficial do espaço e não necessariamente do singular/cotidiano-, nós caminhantes, pedestres, professores, estudantes e outros "jogamos com os espaços" (p.171) e invertemos as lógicas balizadas por ações oficiais, reiventando "maneiras de fazer" e ações que criam um jogo de forma que, no encontro, não se faz mais notar (apenas) por técnicas, mas por relações com lógicas próprias que não obedecem "a lei do lugar, não se definem por esse" (CERTEAU,1998. p.92).

Nesse sentido, afirmo a possibilidade de nos vermos outra vez mais como caminhantes, cujos processos de caminhar não se guiam por "caminhos considerados lícitos ou obrigatórios" (CERTEAU, 1998, p.178). Os passos, as curvas, os atalhos, o próprio ato de andar e de dançar, de passar entre vaivéns compondo outro espaço, transgride o sistema, altera-o. "Da mesma forma o caminhante [o dançante] transforma em outra coisa cada significante espacial" (p.178). Isso porque, "o relacionamento com o espaço inclui primeiramente, o relacionamento entre os espaços internos de cada um, os microespaços [...] entre as partes do corpo" (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 31).

As tecituras dessas leituras permitem pensar nos passos que emergem de lugares institucionalizados- como a Sala de Recursos Multifuncionais- que sob o ritmo da normalização, por vezes, também atuam como marcadores dos corpos, dos espaços, das relações. Ensaio aqui - sob o prisma de outra espacialidade criada por habitantes/dançantes que tem seus próprios modos de fazer, suas próprias lógicas, produzidas coletivamente-, a partir de uma tática[31] de dança, a ressignificação de sentidos na transformação do espaço, que outrora foi dado, mas que ali já se faz outro. Agora como lugar de experiência, de afetação, de encontro. Essas maneiras de fazer [dançar] são gestos igualmente impossíveis de gerir, são apostas de passeantes [dançantes] que mudam o passo institucional e alteram o lugar em alguma outra coisa que não mais àquela já consagrada para complementar ou suplementar trajetórias ditas "desviantes".

Não foi tarefa fácil estar ali e cultivar a atenção, a escuta, suspender o juízo e a opinião como afirma Larrosa (2002). Difícil também foi suspender um tempo já dado, àquele utilizado na Sala de Recursos Multifuncionais e estar disponível para "sentir-ver-enxergar-perceber-reconhecer" outros momentos.

---

[31] A noção de tática para Certeau (1998) está relacionada a um "movimento dentro do campo de ação do inimigo e no espaço por ele controlado". Ela aproveita as ocasiões com astúcia usando os espaços nas "lacunas das estratégias dos poderosos/ sábios" (p.100). Em suma, a tática constitui-se, na "arte do fraco" (p.101) pois quanto menos poder se tem, mais astúcia é possível já que escapa ao campo de visibilidade nesse jogo.

Semelhantemente difícil, foi sentir a resistência do adolescente que demonstrava certo "desagrado" ao dançarmos, pois pela reverberação da experiência, refleti que o "estranhamento" mútuo - tanto de minha parte que não entendeu a relação de "desagrado" do jovem; quanto à do jovem que "rejeitava" meu convite para a dança- representam passos de uma relação que se forja na alteridade, ou seja, em uma caminhada que se produza na alteridade, talvez, a experiência com alguém que se nega a fazer algo que todos estão fazendo, "daqueles e daquelas que nunca são o que deveriam ser, pois sempre estão sendo para os outros, aquilo que alguém jamais desejaria ser, e bem se sabe que alguém é na medida do desejo dos outros" (PEREZ DE LARA, 2003, p.12) represente nossa precipitada vontade de esperar que na educação habite apenas relações harmônicas, confortáveis, que nos dêem segurança ao estar juntos no encontro.

Arrisco ainda dizer, que, talvez, para aquele adolescente esse encontro foi uma experiência "desconversante" com a dança, mas conversada com outros. O fato é que para mim representou uma interessante conversa entre nós, já que uma relação conversacional "está cheia de diferenças [...] tensão entre as diferenças [...], pode manter dúvidas até o final", porém cada vez mais [...] sensíveis (LARROSA, 2003, p.2013). Ali, já não se tratava de estabelecer uma relação configurada pela completude, ou tão somente, preenchida da necessidade de realizar o atendimento especializado. Esse encontro marcava a tentativa de uma conversa educativa, conversa reinventada por uma pedagogia não tanto expressa pelas lógicas instituídas jurídicas ou técnicas, mas pela tentativa de produção de encontros com qualquer um, entre passos, entre danças. Ensaiamos a caminhada juntos, entre gentes, entre trajetórias.

> Na travessia, não é que algo passe da imobilidade ao movimento, de uma posição decaída a outra erguida. Não há passagem do mal-estar ao bem-estar, do completo ao incompleto. Não se trata de [...] algo que se recupera e volta para casa pisando no próprio rastro. A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou, talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade. (SKLIAR, 2014d, p.26)

Nesses atravessamentos compostos por intensidades também pude perceber que produzir um encontro -como possibilidade de uma relação conversacional- não se configura em "reger" o corpo do outro de acordo com nossa vontade. O corpo do outro também é uma relação com o espaço que é de afetação e é singular, bem como a dança. O corpo do outro não é algo que possa ser ordenado, traduzido, segundo nossas concepções, por vezes, pedagogicamente formuladas. O corpo do outro que "irrompe em nosso tempo" [...] se torna

irredutivelmente inesperado" (SKLIAR, 2003b, p.38) e se expõe ao nosso olhar que quase sempre o obriga a coincidir com o previsto nas cenas que teimamos tornar congruentes nas relações.

Intento ainda pensar com as obras de Larrosa (2004a), Greco e Nicastro (2012), que a relação produzida ali inscreve aquele lugar como espaço de ensaio porque "o ensaio surge quando abre a possibilidade de uma nova experiência do presente" (LARROSA, 2004a, p.33) Semelhante ao ensaio de um músico em que, o processo, surge de práticas ensaiadas, a experiência no acompanhamento de trajetórias produz novos modos ensaísticos de fazer a educação como espaço de passagem, espaço de ensaio. Ensaio que não assume dimensão de ações apenas repetidas, reguladas, lineares, estáticas, mas de gestos em curso, gestos de abertura para novos movimentos. "Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento [...] e na vida, que se realiza de diferentes modos, em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas" (LARROSA, 2004a, p.32). Vale ainda lembrar o que expressam Greco & Nicastro (2012) pois, "si um espacio de acompañamiento pierde la condición de ensayo, quizás ya no es de formación de lo que estemos hablando" (p.106) Na contramão, talvez entre trajetórias que ensaiam a vida habitada na educação, reconheçamos este lugar "como el músico en el ensayo, allí no sólo podrá equivocar-se en privado, también podrá sorprenderse con algo no esperado" (GRECO; NICASTRO, 2012, p.103).

O que sei, é que habitam em mim nesses encontros profundidades de experiência que implode no caminho. Tal experiência dançante e conversacional, coloca-me passo a passo num desafio ético e tremendamente atravessador: viver na diferença a partir da afirmação das singularidades. Viver com outros e fazer, em comum, coisas juntos: uma escola, por exemplo. Diria ainda - afetada pelo que nos passou- que narrar o encontro na perspectiva da experiência em educação, é lançar-nos no desafio de percebê-la, exatamente, como experiência, como encontro, não tão somente como prática (enunciada pela técnica), já que a única coisa da qual podemos ter certeza, é de que alguma coisa nos passa nessa relação, por isto "preparar-se para o trabalho docente, é preparar-se para a experiência" (CONTRERAS, 2013 p.26). E para experimentar, diz Lazzarotto (2015) devemos nos vestir "de não senso" (p.101) e "optar por seguir pelas passagens de novos sentidos" (p.101). Mas, nessa travessia de encontro com a dança "o que importa, creio, é o que fomos enquanto éramos. O que fizemos, enquanto estávamos fazendo. Algo nos aconteceu. Algo nos passou. Algo bonito" (LARROSA, 2018, p.269). E isso confere singularidade ao estar juntos entre travessias em que as relações, as

conversas, o encontro com os outros, tornam-se a gestualidade imprescindível para educar a qualquer um que chega a escola, como pensa Skliar:

> [...] y ¿cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación? (SKLIAR. 2010. p.11).

E continua Skliar:

> Preguntas y más preguntas: ¿Há topia ado la necesidad de vivir juntos, es decir, no es topia ado que vivamos juntos?, ¿no es posible vivir juntos?, ¿há topia ado el vivir juntos porque es há hipocresía sostener que sea posible?, ¿há topia ado la topia porque, al fin y al cabo, no es más que há topia?, ¿há topia ado la escuela porque nunca estarán "todos"?, o ¿há topia ado la educación, porque no creó la necesidad, no borró la hipocresía ni sostuvo la topia del vivir, al fin, juntos? (SKLIAR, 2010. P.11).

Fotografia 5 - Encontros dançantes

Fonte: O autor, 2018.

> Dançando fomos sentindo as temporalidades e expressões outras: alegria, vergonha, afetos. Naquela sala habitávamos um encontro em que a sensibilidade produzia afetações por meio da linguagem da dança no espaço de convivência, de experiências e, sobretudo, de travessias. Encontros que causam ressonâncias entre trajetórias justamente porque expressam sonoridade nos sentidos e gestos compartilhados com o outro. Entre troca de risos e passos, talvez, "descompassados" que nos acompanharam neste encontro, encerramos o momento que reverberou em muitas outras sensações naquele dia. (Diariando Trajetórias).

Os passos dessa caminhante experimentosa inspiram deslocamentos e reverberam em caminhos/lugares/espaços imprevistos com trajetórias nada dadas... trajetórias na e das passagens, conversas e encontros passeantes como os que se narra o fechamento dessa composição.

4.4 **Passeando e conversando: trajetórias e táticas que "fazem andar"**

Fotografia 6 - Encontros passeantes

Fonte: O autor, 2019.

E a trajetória não parou e nem a gente! Entre experiências passeantes e conversantes em espaços de formação, apostamos agora numa linguagem passeante para compor o encontro. Chamo de linguagem passeante aquela que deixa ouvir um momento vivido no durante de uma experiência de passagem/viagem/passeio e que nos convida a sair e operar em outros modos nutrindo os passos por meio das experiências singulares de lugares que nos levam a escutar, olhar, pensar, narrar, caminhar, interpelar o que acontece conosco no processo de uma travessia. Aliás, o acompanhamento de trajetórias supõe certas experiências de viagens que atravessam os encontros e que dão passos e caminhos às travessias sempre conversantes. "O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. [...] sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo [...] passear por ele. Construir a travessia do educar". (SKLIAR, 2014 d, p.28)

> Abrindo fluxos ao movimento de convidar o outro a viajar conosco na educação, seguimos em nossos encontros! Uma proposta surge dos encontros que temos realizado na Sala de Recursos Multifuncionais: um passeio! A mãe de um estudante sinaliza que gostaria que nós pudéssemos agendar uma saída com nosso grupo, pois o término do ano letivo se aproximava e aquele grupo estaria concluindo, assim, o último ano do ensino fundamental na escola (9º ano), sendo esta uma oportunidade bacana pra estarmos juntos além dos momentos produzidos ali. Abraçamos a idéia e após pensarmos em um local. A professora da Sala de Recursos Multifuncionais

> sugeriu a visita a um lugar aceito unanimemente, já que a maioria ainda não o havia visitado: museu do Amanhã no Rio de Janeiro[32]. (Diariando Trajetórias).

Assim, o tom de nossa conversa foi reverberado para além do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, expandiu-se para acompanhar fluxos livres de experiências entre nós extensivas a outro lugar na aposta de um encontro "passeante".

> O dia enfim chegou: dirigimo-nos para lá em uma manhã ensolarada. Ao chegarmos, um episódio experiencialmente singular me deslocou: enfrento um angustiante incômodo que me atravessa, constrange, inquieta. A fila para a entrada no museu estava quilométrica. Nesse dia a visitação era gratuita. Fui informada de que poderíamos ir para a fila destinada às prioridades, fila da qual incluía as pessoas com deficiência. Todos nos dirigimos para lá. Todos pareciam estar confortáveis naquela fila e até satisfeitos pelo fato de não precisarem esperar tanto tempo para entrar no museu (ao contrário das pessoas que estavam na outra fila convencional), entretanto, senti-me sem o direito de estar ali e ao mesmo tempo incomodada: não me reconhecia naquele lugar. (Diariando Trajetórias)

Encontro nesse passeio uma forma de pensar o que expressa o pensador catalão Miguel Morey a respeito de uma experiência do real, uma experiência consigo mesmo (e com outros) que também se produz como um exercício espiritual "de constituición de un ethos o vida filosófica, en la que pensamiento y vida se aúnan en vinculación trabada"[33] (2004. p.1).

Das experiências coletivas no ato de passear com outros, surpreendentemente, percebo que algo me atravessou ali. E não foi algo já dado, não dizia respeito a algum incômodo gerado por aspectos da estrutura física ou arquitetônica do lugar pelo qual passamos. Todas as coisas entre nós no passeio (se pensadas dentro do ponto de vista de uma visita ordenada para visitação do lugar) corriam muito bem no encontro, entretanto, foi em mim que se teceu uma

---

[32] O Museu do Amanhã é um museu de ciências aplicadas que explora as oportunidades e os desafios que a humanidade terá de enfrentar nas próximas décadas a partir das perspectivas da sustentabilidade e da convivência. Inaugurado em dezembro de 2015 pela Prefeitura do Rio, o Museu do Amanhã é um equipamento cultural da Secretaria Municipal de Cultura, que opera sob gestão do Instituto de Desenvolvimento e Gestão (IDG). Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/pt-br/programacao-especial-de-ferias-oficina-de-camera-escura>. Acesso em: 30 set. 2019.

[33] A palavra "exercício espiritual" assinalada aqui no texto não se refere a algo de aspecto teológico ou religioso; refere-se muito semelhantemente ao que Fernando Barcena Obre postula em seu texto ao tratar sobre a atividade do estudo como forma de vida. Remetendo-se a antiga tradição grega que entendia a atividade filosófica como exercício espiritual, uma arte de viver, portanto, inseparável do estudo e da vida, Obre enuncia essa atividade como condição da própria vida mesma assumindo certa configuração filosófica e espiritual (no sentido que os gregos dão a esse termo) como atividade interior, forma particular de vida que permite olhar o mundo que estuda de outro modo (2019, p.44). Aqui horizontalizo meu pensamento entendendo que também a experiência de um passeio como forma de atividade vincula-se ao pensamento, estudo e a produção da vida. "El estudioso [...] no esta encerado en su cuarto de trabajo. También pasea [...] porque quiere que los dedos de sus piés piensen (p.62). Assim, a relação do passeio como exercício espiritual aqui emerge como uma experiência que nos coloque em relação intima com nós mesmos e talvez, quebrem paradigmas ou abram espaços, intensidades outras, justamente porque o passeio provoca experiências que possibilitam uma forma de vida outra a partir do momento em que passeamos nas experiências povoadas pelas paisagens (texto, pessoas, lugares, afetações etc.).

travessia experiencial ao passar pelo que me passava. Nas travessias em educação a gente antes de tudo, caminha no entre e ao passar (com outros) o que passa, vive, aprende, expande os passos e vai ganhando caminhos. “Desde este punto de vista, el paseo es um empleo del tiempo que nos lleva al encuentro de nuestra existência [...] Por ello, el domínio de experiencia del paseante es obligatoriamente outro” (MOREY, 2004, p.6).

Passando por entre as travessias, dei-me um tempo de pausa: silêncio em mim. “um tempo de pausa no qual uns e outros saem para conhecer e desconhecer o que acontece com eles e com o mundo” (SKLIAR, 2008 d, p.28) . Imbricada àquelas trajetórias, pensei no sentimento que me incomodava ao estar ali. Por um momento, ver-me representada na mesma condição ao habitar ali naquele estado, isto é, num estado social legitimado pela norma e pelo ambiente físico que demarcava a área destinada ao acolhimento das pessoas diagnosticadas com deficiência - estado social, mas que ia reafirmando em mim o “indesejo” de ser como os outros no ato de estar “incluídos”- revelava-se em mim num sentimento intraduzível como se por algum momento também me olhassem “faltosa”. Essa situação me pareceu ser, por um tempo, muito ruim e até hostil. Uma estranheza de perceber que ali “eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio. Um outro de si e um outro de outro e, no entanto, não há nenhum eu e nenhum outro, somente um entre”. (MACHADO, 2004.p.149). Incomodava-me também um pensamento que talvez, é muito comum quando se fala em prioridades nas filas para pessoas consideradas com deficiência: estaria eu (e algumas das pessoas-ditas “normais”- que nos acompanhavam) tirando o direito de alguém que, de fato, precisaria estar neste lugar, lugar que naquela ocasião me possibilitava “prioridades” ou a prioridade, seria tão somente um “alojamento institucional de algumas alteridades sempre desvalorizadas, sempre subestimadas”? (SKLIAR, 2014, p.189) Sou arrancada do lugar do qual me reconhecia. Viver um deslocamento físico também me permitiu um deslocamento de idéias! Fui afetada pela experiência trajetoriante-passeante!

> Afetar é quando aciona um ponto fraco na gente [...] Nada acontece que não seja neste embate:agonia de nos percebermos tão pequenos diante do que é a vida e o medo de viver a potência de agir. Uma força desconhecida do qual teremos que aprender algo no presente, sem salva-vidas, nem garantias [...] Afetar denuncia que algo esta acontecendo e que o nosso saber é mínimo nesse acontecer (LAZAROTTO; CARVALHO. 2015, p. 25).

Deslocamentos corporais de pensamentos me movimentavam naquele momento: por que eu poderia afirmar, por exemplo, qual era o lugar em que outros “deveriam” estar na educação, por exemplo, a Sala de Recursos Multifuncionais e não me sentia confortável em

pensar que, da mesma forma, os outros (pelo olhar da normalidade) poderiam demarcar também para mim um lugar do qual eu não me reconhecia? Porque estabelecemos o lugar do outro de acordo com uma perspectiva que indica, quase sempre, falta? E porque aquele lugar (para além da estrutura física do ambiente) me inquietava? Não era o lugar. Era o estado capturado pela normalidade que imperava sobre o espaço. Meu corpo parecia transitar pela experiência de um entre- lugar que não era tão confortável pra mim. Estranhamente, percebia em mim um corpo habitado dentro da experiência que para além de se inscrever pela minha presença em um lugar físico, gerava uma relação pessoal e singular na passagem por um lugar de deslocamentos. Estaria eu em quais fronteiras *entre* as perturbações da normalidade e as relações de alteridade?

> Naquela hora por mais que tivéssemos conhecimentos tão singulares que envolvem a alteridade na educação, percebi que a sensação de estranhamento me governava como uma travessia de passagem que misturava um mal-estar entre o movimento de afirmar a diferença e ao mesmo tempo em mim a normalizada "completude". Esses momentos tomaram conta de meus pensamentos por muitos dias e se tornou para mim, praticamente, a experiência mais marcante daquele encontro. (Diariando Trajetórias).

> [...] porque a diferença não é um sujeito, mas uma relação. Quando a diferença se torna sujeito existe ali uma acusação falsa e sem testemunho de desvio, de anormalidade, de incompleto, castigada de discursos autorizados renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos. (SKLIAR, 2014. p.156).

E o passeio seguiu entre efeitos e travessias:

> Entramos no museu e o primeiro espaço do qual vistamos anunciava um mistério. Salas escuras e revestidas de um tecido preto, uma espécie de máquina do tempo. Parecia que os adolescentes estivessem gostando do "ar de mistério" que se inaugurava ali porque expressavam admiração ao nos perguntar com entusiasmo o que aconteceria naquele momento. Uma mistura de imagem e som ao apagar das luzes toma conta do espaço trazendo cenas de movimentos da vida e do planeta Terra. O som e as imagens invadiam-nos de tal forma que era impossível prestar atenção em qualquer outra coisa senão seguir viajando com o que víamos. Deslocamentos imagéticos nos moviam. Diversas imagens do planeta, de pessoas, animais, células, águas vivas -natureza que implodia vida na terra- nos impactavam. Para mim, especialmente chamou atenção a escuta de uma frase: "somos vazio, somos potência, somos matéria, somos átomo, somos vida!" Fluxos esses indefiníveis das existências! Após saírmos daquela sala, comentamos sobre quais das cenas havíamos gostado mais e muitos diziam ter apreciado mais a cena em que uma baleia dava um grande mergulho no mar, deixando-se ser inundada pelo movimento das águas marinhas. Continuamos passear pelo museu visitando outros espaços que conversam conosco sobre o desafio de uma nova era em que vivemos no planeta e os diferentes caminhos e incertezas que se abrem para o futuro como: as ações humanas frente a exploração da natureza e os valores éticos da convivência e da sustentabilidade em nossa humanidade. Apesar do espaço encantar a maioria de nós, não demorou muito para que alguns estudantes sinalizassem o desejo de ir embora. A demorada viagem até a chegada ao museu e ainda a dificuldade do retorno de todos, inviabilizava a permanência por mais tempo neste espaço. Resolvemos ir embora. Mas, embaralhada nas tramas de pensamentos, continuei

> fazendo rizomas nas escritas dessa experiência singular e coletiva nos caminhos de volta pra casa. (Diariando Trajetórias).

Esse foi um encontro cuja trajetória optou "por uma vía divergente, la vía del paseante" (MOREY, 2004, p.7) cujos passos se criam numa trajetória que conversa, "habilita, que posibilita, que dá paso, que deja pasar, que enseña," (SKLIAR, 2010, p. 109) que faz andar produzindo uma maneira de caminhar e movimentar-se numa aproximação de formações nas travessias. Não se busca um lugar próprio de chegada. É também a errância da caminhada que faz da trajetória uma experiência que nos movimenta, que faz andar na processualidade de uma formação e que, enfim, aqui foi oportunizada por um passeio.

Esse também foi um encontro que não tem a ver (regulamentarmente) apenas com obrigatoriedade de experiências no espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais (apesar de ser esse o território físico do qual habitamos em praticamente todos os encontros que compõem as linhas que tecem esse trabalho). Aqui, escapando de uma lógica vinculada a um planejamento técnico prescrito para o encontro nesse ambiente, apostamos num rompimento possível ao pensar um encontro outro, desterritorializado dualmente: tanto das lógicas que compõem a permanência no espaço físico pensado para lugar, quanto da proposta física institucionalizada no planejamento para as relações nesse espaço, ou ainda, para além disto, esse encontro passeante, é algo que, talvez, assuma aqui a relação de uma tática [34] outra que nos permite, sobre um modo distinto, pensar o atendimento educacional especializado como alguma coisa que não ocorre necessariamente no interior das escolas, em um lugar específico, ou seja, na Sala de Recursos Multifuncionais, e que também não utiliza somente das mesmas práticas funcionalizadas, mas que se (re) inventa e se produz como uma atuação para além de lugares comuns –escolares-, incidindo sobre trajetórias educativas outras, inclusive as passeantes que no processo de caminhar, escolhem "passar por aqui e não por lá" (CERTEAU, 1998, p.176).

Ainda inspirada numa perspectiva certeauniana, penso que as noções de estratégias e táticas assumem fundamental sentido aqui e se correlacionam na maneira como pensamos esse encontro e o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais. Para Certeau (2014), as estratégias são "ações que, graças ao postulado de um lugar de poder [...] elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos

[34] Utilizo aqui mais uma vez o termo "táticas", produzido por Michel de Certeau, para fazer uma curiosa analogia ao pensar a prática do AEE como uma manobra ou reinvenção que emerge do espaço a principio guiado por uma racionalidade técnica convencional, mas que está desancorada dessa lógica espacial e funcionalizada, ampliando-se, escapando, transformando o lugar, o espaço das trajetórias "desenhando as astúcias de interesses outros" (Certeau, 1998, p.44) na sala de recursos multifuncionais.

onde as forças se distribuem" (p.96), portanto, as estratégias derivam das relações de poder e de força. São relações subordinadas, por exemplo, a um "*poder do saber*" que visa mapear um lugar e impor os modos de operar e funcionar estrategicamente pela racionalidade normatizada definindo modelos e regras de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.

Pelo contrário, com relação às táticas, percebe-se que estas podem ser entendidas como atos que manipulam astutamente um lugar, possibilitando inventar espaços, maneiras de caminhar, maneiras de transitar pelo lugar e utilizá-lo de outra forma "sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei" (2014, p.87). As táticas não reclamam uma posição de poder; elas são inventivas. Elas "aproveita ocasiões [...] criam ali surpresas" [...]. É astúcia" (p.95). Como as trajetórias, as táticas não são fabricadas, são produzidas. A analogia que tecemos com relação à forma de pensar a experiência do encontro passeante como uma tática, permite-nos perceber que nas invenções da caminhada, produzimos num processo de trajetórias na Sala de Recursos Multifuncionais, astutamente, interesses outros, outros desejos, outras experiências e passeios que como táticas, geraram efeitos imprevisíveis nos caminhares da educação, narrada aqui nesta composição, por meio de encontros.

Como astúcias inerentes às táticas, o passeio aqui nos permite apostar que experiências educativas como essas, talvez, provoquem modificações no sistema estratégico desenhado pela normalidade, produzindo outras formas de habitar e trajetoriar que não se movimentem definidamente pelo lugar organizado apenas pela razão técnica na Sala de Recursos Multifuncionais, mas por sentidos outros em passos que supõem atravessamentos, sensibilidades e experiências e nos convidam a caminhar numa trama que produz trajetórias diárias nas escolas e as tornam singulares.

E é assim que pretendo continuar passeando nas experiências da educação, pisando territórios, abrindo-me a escutas, atravessando e sendo atravessada, produzindo transformações em mim mesma numa conversa interminável com vidas e com trajetórias que produzem efeitos, criam outros educares e coletivamente nos "fazem andar".

O QUE AINDA, TALVEZ, NA ESCOLA?

A escrita ensaística dessa dissertação foi movida por muitas perguntas que reverberaram num processo de produção de pensamentos e de deslocamentos, processos esses caminhatórios e engendrados na vida.

Escolho fechar esse trabalho com uma pergunta forjada no contexto de qualificação do meu trabalho. Não sou de uma área que escreve com perguntas, apostei, entretanto, numa possibilidade formativa e estética de produzir perguntas em todo o texto como possibilidade de escrita do ponto de vista estético e metodológico da própria experiência de escrever. Na qualificação chegamos a essa pergunta a partir do movimento de pensar que esse trabalho coemerge com muitos contextos implicados na dimensão formativa explicitados nesta composição: as múltiplas linguagens, a experiência formativa dos professores na escola, a diferença como condição dos sujeitos para pensar a escola, a Sala de Recursos Multifuncionais, a educação como lugar de conversa, de arte, de encontro com o outro etc...

O que ainda talvez na escola?

Essa não é uma pergunta que sugere que a escola seja faltosa em algo e que vamos apresentar lá algo que não está. Tão pouco essa pergunta admite certezas do que há na escola. Semelhantemente essa pergunta não se rende rapidamente a uma resposta e a uma solução de tranqüilidade a partir de uma resposta eficaz. A potência da pergunta emerge de um processo investigativo que nos movimenta a pensar que a pergunta coloca em movimento alguma coisa e não a possível resposta que ela possa trazer, bem como os caminhos trajetoriantes movimentados por experiências e sentidos nos acontecimentos educativos, que sempre são expressão coletiva e singular.

Acompanhando percursos, a proposta desta pesquisa abriu caminhos emergidos numa trajetória implicacional na vida formativa culminando num problema investigativo: como conversar com trajetórias estudantis singulares? Pensando nas experiências que fluem do encontro entre nós, produzimos múltiplas linguagens, cartografamos experiências no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais; questionamos a produção da norma e de seu caráter clínico enunciado pelos discursos medicalizadores e enfim, conversamos: produzimos uma língua em comum afirmando, ainda, a diferença. Assim, essa pesquisa é um talvez de possibilidades. Talvez ela não seja outra coisa “que um caminho ao talvez, quer dizer, um

final que seja como um começo" (LARROSA, 2004b, p.16), precedido de muitas outras reticências, "de algo que permanece suspendido" (p.29) no durante de encontros.

Talvez essas conversas não digam muito sobre o que fazer a respeito dos outros, ou não sugiram uma mudança evidente no campo da educação inclusiva, mas talvez também conduzam formas outras de produzir uma educação que, possivelmente, converse muito mais com os outros do que sobre o que fazer com os outros. Talvez ainda essa composição também nos permita pensar a escola como um espaço de produção de trajetórias, um lugar de produção de experiências. De táticas. Um lugar de outras possibilidades que não apenas aquelas que são do ponto de vista das estabelecidas por grandes estratégias educacionais técnicas, mas que, para além disto, apostem na produção de encontros, apostem na produção da vida em que trajetoriantes prossigam experimentando caminhares juntos.

Talvez ainda na escola, nas brechas, nas tensões de encontros também nos permitamos apostar em escritas diarísticas, experienciadas, cartografadas, por vezes, apressadas, inquietantes, emprestadas, entranhadas, roubadas, tensionadas como algumas que se narram e se reverberaram nesta composição. Talvez, ainda também apostemos em passagens, momentos, linguagens outras, arte, relações, experiências, aberturas, sentidos outros na escola ou ainda, talvez, apostemos no convite do outro a passear, a conversar, a romper com a lógica cimentada da normalidade na educação inclusiva e com os espaços designados comumente para a complementaridade de saberes na Sala de Recursos Multifuncionais. Parece-me que nossas formações têm muito desse lugar de possibilidades em acontecimento que passam pela sensibilidade para estar juntos, conversar e escutar os outros. Afinal, "se não tem conversa, não tem educação", diz Skliar (2012, p.10).

O que ainda talvez na escola abre dimensões desconhecidas como as percebidas nas relações de alteridade. O que ainda talvez, permite-nos pensar na possibilidade de não esperar que o outro seja "perfeito" e de nós "estarmos totalmente preparados" para estar juntos na educação. Não nos rendemos tranquilamente a uma resposta a essa pergunta e por isso continuaremos a nos interpelar: o que ainda talvez na escola nos movimente a ensinar, viver a docência, ensaiar encontros entre vidas desconhecidas? O que ainda talvez na escola nos desloque e nos possibilite dançar, poetizar, musicalizar, experimentar maneiras outras de fazer, recriar espaços, produzir a educação com sujeitos reais que obedecem a outras trajetórias que já não aquelas dadas pela normatização? Talvez e sempre talvez nos abramos para experiências, "do que não se sabe e não se espera, daquilo que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever" (LARROSA, 2004, p.30) e novamente voltamos aqui

a conversa que nos lembra o conceito de trajetórias que abriu esse trabalho! Intentamos um fechamento que abre em si mesmo um principio rizomático entre caminhos e trajetórias do talvez!

Essas palavras -trajetórias, ainda e talvez- que nos remetem gramaticalmente a uma circunstância de passos, tempo e de dúvida ou a uma posição espacial/ experimental momentânea, incerta, desassossegada também nos lembra muitas (im) possibilidades. Quem sabe o talvez também tenha a ver com certa finitude e o ainda com um tempo que não se mede na educação, mas pode estar vinculado a potência de uma trajetória e experiências num encontro?

Quem sabe os sentidos do ainda ou do talvez sejam um prolongamento dessa trajetória conversante, trajetória que também é "clandestinidade" de práticas inconformadas fugidas dos parâmetros educativos instituídos... é convite a passear na experiência educativo-conversativa... é produção de travessias na diferença e na processualidade de encontros. E um vai e vem da vida mesma na escola.

Ainda... talvez...

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Elder dos Santos. A narrativa da experiência de uma possível participação política das famílias no cotidiano escolar. IN: FERRARI, Anderson (organizador). A potencialidade do conceito de experiência para a educação. Juiz de Fora. Ed: UFJF, 2013

BÁRCENA OBRE, Fernando. La Intimidad del estudio como forma de vida. Universidad Complutense de Madrid. Espanã. 2019.

BARROS, Manoel de. Aprendimentos. Disponível em: <https://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BARROS, Manoel de. Incompletude. Disponível em: <https://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BARTHES, Roland. Aula. Ed. Cultrix. 8ºed. São Paulo. 1978.

BRASIL, Ministério da Educação. Manual de Orientação: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. MEC/SEESP/DF, 2002.

BRAGANÇA, Inês. F. S. S. Sobre o Conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. Educação (Pucrs-Impresso) Porto alegre, v.34, nº 2. 2011.

BENJAMIN, WALTER. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Traduçao Sergio Paulo Rouanet; prefacio Jeanne Marie Gagnebin. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, v.1, 1994.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. 7. ed. Rio de Janeiro. 2011. Forense Universitária.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Focault. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier; 2 ed. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2016.

CLARETO & VEIGA. 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.

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

COLASSANTI, Marina. A Moça Tecelã. 1ed. São Paulo: Global, 2004.

COSTA, Luciano Bendin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV. vol.7, nº2, pag.66 a 77. maio/ ago. 2014.

De CERTEAU, Michel. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 3 ed.

De CERTEAU, Michel. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 4º reimpressão, 2019.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. Diálogos. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo, Ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? Retirado de: O mistério de Ariana. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996.Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro Disponível em: <http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto. In: CALLAI, C. & RIBETTO, A, (Org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, Anelice (org). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1ºed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

CONTRERAS, José Domingo. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. IN: FERRARI, Anderson Ferrari (organizador). A potencialidade do conceito de experiência para a educação. Juiz de Fora. Ed: UFJF, 2013.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. Revista Educação e Realidade. p.163-177.Julho/dez. 2000.

FLORES, Eliane Teixeira Leite & SOUZA, Diogo Onofre Gomes de. O uso do diário como discurso cartográfico na formação em odontologia. Interface. Comunicação Saúde Educação, 2014.

GALLO; Silvio. Mínimo, Múltiplo, Comum. In: RIBETTO, Anelice (org). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1ºed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUARACIABA Micheletti. Leitura e construção do real. O lugar da poesia e da ficção cientifica. Ed. Cortez. 2 ed. V.4. são Paulo, 2001 (coleção aprender e ensinar com textos).

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virginia & BARROS, Laura Pozzana de. Cartografar é acompanhar processos. In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia & PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano em comum. IN: Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum. Org. Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Silvia Tedesco. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p (v.2).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002a, n. 19. p.20-29.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA. M.V. Caminhos investigativos- Novos olhares a pesquisa em educação. 2.ed. Rio de janeiro. DP&A 2002b. p.133-160.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. IN: SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se outro não estivesse ai?, Traduçao, Giane Lessa. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Educação e Realidade. 29(1): 27-43. Jan/jun 2004a.

LARROSA, Jorge. Linguagem e Educação depois de Babel. Dar a ler, talvez. Autentica, 2004b. Traduzido por Cynthia Farina, Belo Horizonte.

LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. Separata Revista Educación y pedagogia. V.18. 2006.

LARROSA, Jorge. Carta aos leitores que vão nascer. (con un prólogo que la justifica y un epílogo que la hace prescindible) Texto traduzido por Ana Isabel Pasztor Moretti, com copidesque de Maíra Libertad Soligo Takemoto e Rosaura Soligo e revisão final de Tereza Barreiros. Revista _ABL_52- QVale: p. 1-16.2014.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, C. & RIBETTO, A. (Org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 17-30.

LARROSA, Jorge. Sobre el (acabamiento del) estudio en la universidad. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 9, n. 2, p. 114 - 132. – mai./ago. 2016.

LARROSA, Jorge. Elogio da Escola. Organização Jorge Larrosa; tradução Fernando Coelho-1, ed; 1.reimp- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

LAZZAROTTO, Gislei domingas Romanzini & CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. IN: Pesquisar na diferença: um abecedário. Organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin- Porto Alegre: Sulina, 2015.263 p.

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

LOPES, Graziela P. & DIEHL, Rafael. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs). Pesquisar na diferença: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MACHADO. Leila Domingues. O desafio ético da escrita. Psicologia & Sociedade; 16 (1): 146-150; Número Especial 2004.

MONTEIRO, Raquel Rosa Reis; FREITAS, Márcia da Silva & BALBI, Luma. Literatura e Deficiência visual: dificuldades, possibilidades e experiências. In:VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina- novembro de 2013 - issn 2175-960x.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso: A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola. Campinas. São Paulo. Mercado de Letras. Fapesp.2001.

MOREY, Miguel. Kantspromenade, invitación a la lectura de Walter Benjamin. La Central.2004.

NETO, Alfredo Veiga, Prefácio. IN: RIBETTO, Anelice (org). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1ºed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

NICASTRO, Sandra & GRECO, María Beatriz. Entre trayectorias: Escenas y pensamentos em espacios de formacion. 1 ed. 2 reimp- Rosario: Homo Spiens Ediciones, 2012.
NORENA, Jhon Fredy Orrego & OCAMPO, Diego Armando Jaramillo. Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del outro. Revista de Educacion Alteridad. V.14, n.89-97, jan./jun. 2019.

PASSOS, Eduardo & ALVAREZ Johnny. Cartografar é habitar um território existencial.
In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo & BARROS, Regina Benevides de. A Cartografia como método de Pesquisa-Intervenção. In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREZ DE LARA, Nuria. Pensar muito além do que já é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. IN: SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?

QUINTANA. Mario. Apontamentos de história sobrenatural. Poesias. 1976. Ed. Integral. Circulo do livro/S.A. São Paulo.

Regimento Único da Rede Municipal São Gonçalo. 2011.

RESOLUÇAO, nº 001/14. Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo. Fixa normas para Atendimento Educacional Especializado na rede de ensino de São Gonçalo e estabelece outras providências.

RIBETTO, Anelice (org). Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1ºed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014a.

RIBETTO, Anelice. Gestos Mínimos Y pedagogia de las diferencias. Revista Latinoamericana. 37/2014b. Educacion. Contextos sociales y propension a aprender.

RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs). Uma escrita acadêmica outra: Ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

RIBETTO, Anelice.Vozes na diferença: passagem por um grupo de pesquisas. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza e TAVARES, Maria Tereza Goudart. (orgs).Vozes da Educação 20 anos: Memórias, políticas e formação docente. Niterói: Intertexto, 2016.

RIBETTO, Anelice, RATTERO, Carina. Cenas para pensar a educação na diferença. Revista Educação Especial. V.30. nº58. p.361-372, maio/ago. 2017.

RODRIGUES, Helio. Vertigens do vazio. Rio de Janeiro: Livre expressão, 2011.

ROMERO, Francisco Fernandes. La inquietante irrupción del Otro. Reflexione sobre alteridad en psicoterapia y educación. Dez.2014 In. Skliar, Carlos (2008) El Cuidado del outro. Argentina. Ministerio de educación y Tecnología.
SKLIAR, Carlos. Alteridades y Pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se outro não estivesse ai?, Traduçao, Giane Lessa. Rio de Janeiro. DP&A, 2003 b.

SKLIAR, Carlos. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía vol. Xvii, nº. 41, 2005.

SKLIAR, Carlos. El Cuidado del outro. Argentina. Ministerio de Educación y Tecnología. 2008.

SKLIAR, Carlos. De la crisis de la convivência y el estar juntos em educacíon, Revista d' Ínnovació i Recerca em Educació. 2009.v.2. n.3: 1-12.

SKLIAR, Carlos. De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. FLACSO – Argentina Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm. 1: 153-164.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.) Politicas Públicas, movimentos sociais. Desafios a pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. ANPED Sudeste. 2011. Livro3. Rio de Janeiro.

SKLIAR, Carlos. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar. Revista Teias. V. 13, n.30. 265-283, set./dez 2012.

SKLIAR, Carlos. Hablar con desconocidos. Apuntes para una poética del desconocimiento. Caidal. Mayo. 2013.

SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem**:** educar. [tradução, Giane Lessa]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1.ed. 2014a.

SKLIAR, Carlos. Lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: práticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, Anelice (org). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1ºed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014b.

SKLIAR, Carlos. Lo Dicho, lo escrito y lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofia y literatura. Mino y Dávila. Buenos Aires. 2014c.

SKILAR, Carlos. O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Prefácio: Roberto Sidnei Macedo, apresentação: Omar Barbosa Azevedo; tradutores: Adail Sobral... [et al]. Salvador, 2014 d. EDUFBA 179p.

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

SKLIAR, Carlos. Pedagogías de las diferenças: notas, fragmentos, incertidumbres. 1 ed- Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico, 2017.

VIANNA, Angel & Castilho, Jacyan. Percebendo o corpo. In: O corpo que fala dentro e fora da escola. Regina Leite Garcia (org). Rio de Janeiro. DP&A, 2002.