

MIRTES APARECIDA DOS REIS GUIMARÃES

INVENÇÃO E DIFERENÇA EM UMA SALA DE AULA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

G963i
2015

Guimarães, Mirtes Aparecida dos Reis, 1990-
Invenção e diferença em uma sala de aula / Mirtes Aparecida dos Reis
Guimarães. - Viçosa, MG, 2015.
viii, 72f. : il. ; 29 cm.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.68-72.

1. Educação inclusiva. 2. Interação social. 3. Socialização. 4.
Subjetividade. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

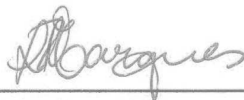
CDD 22. ed. 371.9

MIRTES APARECIDA DOS REIS GUIMARÃES

INVENÇÃO E DIFERENÇA EM UMA SALA DE AULA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.

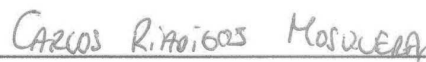
APROVADA: 24 de abril de 2015.



Luciana Pacheco Marques



Rennan Lanna Martins Mafra



Prof. Dr. Carlos Riádigos Mosquera
(UFV)



Eduardo Simonini Lopes
(Orientador)

DEDICATÓRIA

Ao meu irmão Marcos Vinícius por existir
e me amar, mesmo nas minhas
ausências. Aos meus pais, Joanes e
Sônia, pelo incentivo e apoio em todas as
minhas decisões e ao meu noivo Renan,
companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que todos os dias de minha vida me deu forças para nunca desistir.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes, pela liberdade e confiança referente ao presente trabalho, além de sua amizade, dedicação, competência e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Aos professores Luciana Pacheco Marques, Rennan Lanna Martins Mafra e Frederico Assis Cardoso que destinaram parte do seu precioso tempo para participarem da construção desta dissertação.

A todos os professores do mestrado que de alguma forma contribuíram para minha formação.

A todos os docentes e discentes da Escola Estadual Senador Antônio Martins pelo enorme aprendizado, apoio e carinho. Obrigada pela alegria que me proporcionam.

Aos meus colegas de mestrado do PPGE/UFV, em especial a Leila Cristina Moraes, pois percorremos este caminho juntas, nos complementando e nos fortalecendo. Obrigada pela rica troca e cumplicidade.

A minha mãe Sônia por aguentar meu mau humor matinal, minhas reclamações (a respeito da dissertação) e a bagunça dos meus livros e resumos que se espalharam pela casa toda.

Ao meu pai Joanes, pelo apoio ao longo de todos os anos, ao meu noivo Renan e aos meus amigos.

Ao meu irmão Marcos, simplesmente por existir.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	v
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1.INTRODUÇÃO	1
2. OS “POR QUÊS” DA PESQUISA	5
2.1. Mais algumas implicações: chegando à escola.....	7
3. O “5º A” E A ENTRADA NO CAMPO DA PESQUISA	15
3.1. Quem iria querer ficar com ele?.....	16
3.2. Como um “hiperativo” e uma pesquisadora “deficiente” puderam aprender com a “surda”?.....	34
3.3. Poético viver.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Calvin e Dona Hermengarda	23
Figura 2 – Bilhete de David.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CID	Classificação internacional de doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PROETI	Programa de Educação em Tempo Integral
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TDAH	O Transtorno do <i>Déficit</i> de Atenção com Hiperatividade
UFV	Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

GUIMARÃES, Mirtes, Aparecida dos Reis, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2015. **Invenção e diferença em uma sala de aula**. Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

Esta pesquisa teve como objetivo acompanhar a tessitura de processos relacionais no cotidiano da turma do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Senador Antônio Martins, tendo a atenção mobilizada pelas experiências de ruptura, a interrupção da rotina e a produção de maneiras de viver dos alunos, as quais potencialmente poderiam vir a conversar com a pluralidade de possibilidades relacionais por eles engendradas. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou compreender como modos hegemônicos de subjetivação coexistem com movimentos de resistência na singularidade expressa no cotidiano escolar. A partir das cenas apresentadas, podemos perceber a complexidade das formas de narrar a alteridade, bem como a ocorrência de processos relacionais desvinculados da perspectiva que atribui ao outro o local de deficiente, criando com isso, novas possibilidades de diferentes processos de subjetivação. Assim, foi necessário viver junto com os sujeitos da pesquisa, afetar e deixar-se afetar por eles, aceitando o desafio de ir além do entendimento do “outro” como entidade inferior. Verificou-se durante a pesquisa que as tentativas de proibição da diferença não dão conta da multiplicidade expressa na cotidianidade do viver e que entrar em uma diferença pode significar, para alguns, a ampliação do mundo e para outros, incômodo, mal-estar e dor.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Mirtes, Aparecida dos Reis, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2015. **Invention and difference in the classroom**. Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

This research shows the keeping up with the texture of relational processes on everyday class of fifth year on elementary school at Escola Estadual Senador Antônio Martins, having mobilized attention by breaking experiments, the interruption of routine and the production of ways of students' life, which potentially could come to talk to the plurality of relational possibilities engendered by them. In this sense, the research made it possible to understand how hegemonic ways of subjectivity coexist with resistance movements in the uniqueness expressed in everyday school life. From the presented scenes, we can see the complexity of the ways of narrating the otherness as well as the occurrence of unrelated relational processes from the perspective that gives the other the local poor, thus creating new possibilities of different subjective processes. Thus, it was necessary to live with the subjects, affect and let be affected by them, accepting the challenge of going beyond the understanding of the "other" as inferior entity. It was found during research that attempts to ban the difference do not realize the multiplicity expressed in the everydayness of living and entering a difference could mean, for some, the expansion of the world and for others uncomfortable, malaise and pain.

1. INTRODUÇÃO

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

(Manuel de Barros, 2006, p. 74)

Costuma-se dizer que ao redigir a introdução de um trabalho acadêmico devemos estar comprometidos em apresentar o tema sobre o qual tratará o texto, bem como explicitar sua relevância ao leitor. O parágrafo introdutório precisa estar claro e chamar a atenção para os tópicos mais importantes do desenvolvimento. Esse tipo de redação pode seguir diferentes caminhos, sendo uma alternativa traçar a trajetória histórica do objeto investigado, apresentando a analogia entre elementos do passado e do presente. Assim, há a pressuposição de que a linguagem utilizada nesses textos precisaria denotar, definir, objetivar a lógica do trabalho desenvolvido. Portanto, dar respeito às coisas desimportantes como faz, por exemplo, o poeta brasileiro Manoel de Barros, poderia não tornar convincente nossa exemplificação.

Não quero dizer, com isto, que eu partilhe da ideia de que devemos estabelecer critérios que possam cercear nossa liberdade de pensamento para formatar as linhas que redigimos. Mesmo porque, mais do que apresentar o assunto sobre o qual essa dissertação trata, julgo ser necessário discorrer sobre as razões que movem, em particular, as primeiras laudas do texto. Este é, no meu entendimento, o melhor caminho para justificar as discussões que cercaram o meu objeto de estudo ao longo da escrita desta dissertação.

Poderia ter apresentado aqui alguns aspectos históricos sobre os estudos em torno das deficiências para, na sequência, trazer para a pauta de discussões a questão das diferenças. Porém, mesmo reconhecendo o valor de tal possível trajeto, considerarei essa uma proposta insuficiente, pois ao historicizar o entendimento sobre

as deficiências – algo que em si mesmo já seria uma dissertação à parte – eu poderia vir a não contemplar de uma maneira adequada a complexidade das tramas políticas, econômicas e sociais envolvidas a produção de tal condição.

Dessa forma, não segui pelo caminho de apresentar os aspectos históricos da questão das deficiências a fim de não correr o risco de essencializá-las e aprisioná-las nos próprios indivíduos portadores das mesmas, como se o estudo das deficiências se reduzisse na descrição dos atributos fixos de um ser. Assim, preferi discutir o próprio conceito de diferença e abandonar o projeto de discussão histórica, pois abordar a questão das diferenças significa, antes de mais nada, mergulhar em um estranhamento, mais do que nas descrições identitárias sobre o diferente ou sobre o anormal.

Nesse sentido, Tarde (2007, p.24), discutindo sobre os movimentos na diferença e a produção de realidades, argumentou que:

A diversidade, e não a unidade, está no coração das coisas: essa conclusão deduz-se para nós, de resto, de uma observação geral que um simples olhar lançado ao mundo e às ciências nos permite fazer. Em toda parte uma exuberante riqueza de variações e de modulações inusitadas emana destes temas permanentes que chamamos espécies vivas, sistemas estelares, equilíbrios de todo tipo, e acaba por destruí-los e renová-los inteiramente; no entanto, em nenhuma parte as forças ou as leis que estamos habituados a chamar princípios das coisas parecem propor-se a variedade como termo ou como meta.

Tal argumentação se aproxima da ideia defendida nesta dissertação de que restringir o universo às discussões sobre categorias oficialmente reconhecidas configura-se como um equívoco para o entendimento da vida social. No que toca à convivência, em particular, assegurar qualquer tipo de estabilidade ontológica significa tentar negar a floração de variedades no universo. Assim, Tarde (2007, 106) ressalta que, apesar de tendermos às leis e princípios, são, os próprios, constituídos por movimentações na diferença.

De acordo com Silva (2002, p. 66), problematizar na diferença é problematizar justamente na produção de conexões anômalas a engendrarem novas experiências de realidade:

A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela, [...] é mais da ordem da

anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei.

No intuito de favorecer uma melhor compreensão do sentido atribuído a noção de diferença, Silva (2002) a vinculou à anomalia. Dessa forma, diferença foi pensada enquanto aquilo que não se reduz a nenhuma estrutura, e que põe em jogo justamente o sentido de realidade produzido nas relações políticas, econômicas, estéticas, nosológicas, sociais, etc. Sendo assim, importa ressaltar que ao problematizar nas diferenças não estamos nos restringindo a delimitar os diferentes comportamentos dos sujeitos; o que nos mobiliza é acompanhar as experiências de fabricação de realidade em meio aos encontros, agenciamentos e conflitos entre os sujeitos. Mobiliza-nos o questionamento desses rompimentos que transbordam a linearidade aparente de uma realidade, o estranhamento que tenciona a possibilidade de apreensão do real e o assumir uma postura tanto política quanto ética e estética de que a vida deve ser entendida como um plano aberto a inúmeras possibilidades de existência.

Cumpramos ressaltar, ainda, que a discussão sobre as problemáticas na diferença desencadeiam a necessidade de olhar com mais atenção a indefinição identitária posta pela emergência de uma singularidade. O que pode, a princípio, parecer um caminho sem volta deve ser colocado no lugar que lhe é devido: o do desafio. Quando, em algum momento, alguém em sua singularidade é repreendido em nome de um modelo, estaremos diante desse desafio.

O olhar do outro sobre nós, vigilante, punitivo, modelador, revela a possibilidade de representações de alteridade, ou seja, dentro de um grupo com elementos aparentemente comuns, relações de valorização e identificação estão acontecendo. Sob este ponto de vista, a presença de elementos que se apresentam de maneiras distintas e graus diferentes incidem na produção do “outro”, aquele que difere de mim e, por isso, “pode” ser colocado em uma posição de inferioridade. Então, a presença de alteridade pode ser qualificada de diversas formas.

Nessa perspectiva que Skliar (2003, p. 107) afirmou que:

[...] é terrivelmente atual, no sentido de que todo discurso de afirmação de diferenças no debate contemporâneo é colocado em oposição a uma

aparente debilidade da utopia da igualdade. Assim, o discurso da igualdade segue aquele da diferença como a sua sombra colonial. E falaz, pois se desdobra a armadilha de um binarismo não pertinente entre igualdade e diferença, já que a igualdade deveria ser o resultado de uma relação com a oposição com a desigualdade – e não com a diferença [...].

Partindo deste entendimento, gosto muito da ideia de que mesmo tentando pensá-lo, averiguá-lo ou analisá-lo, não podemos controlar o outro, dessa forma temos sempre algo a oferecer em nossas relações. Não se trata exatamente de dar ou receber, nos deparamos com a seguinte situação: sentimos falta de uma “literatura” para nortear as experiências vividas, mas como não há prescrição de coisa alguma, a relação com o outro é sempre regida por um enigma.

Por essas razões, optei por acompanhar os processos de tessitura das experiências escolares, no enredamento entre diferentes fatores e múltiplas possibilidades de produção de realidades que se situam no cotidiano de uma escola. O estudo de tais processos em diferença se tornou importante neste trabalho, pois, em geral, na complexidade das produções de realidade no cotidiano escolar, movimentos tencionam modelos de escola e de aluno, interferindo na tessitura identitária dos sujeitos, bem como em suas relações.

Não posso afirmar que a realização desta pesquisa desencadeou a legitimação de vozes “destoantes” ou na produção de uma realidade “melhor”, porém, de certa maneira, influenciou nas diversas formas de convivência na sala de aula, pois, passei a participar dos processos de produção daquela realidade, sendo por ela também afetada.

2. OS “POR QUÊS” DA PESQUISA

As histórias que se seguem, passam-se em uma cidade específica do território brasileiro, Ponte Nova, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem população estimada em 59.814 habitantes. Este é um pequeno município situado no estado de Minas Gerais e instalado em 26 de abril de 1863.

As primeiras manifestações pela construção de uma escola no município de Ponte Nova se deram entre os anos de 1905 e 1907, mas apenas em 28 de janeiro de 1913, pelo decreto n 3.805, foi inaugurada a primeira instituição escolar da cidade, o “Grupo Escolar Antônio Martins”. A escola, ainda hoje, é situada na parte nobre da cidade e sua arquitetura chama atenção por conservar ares da época em que foi inaugurada.

Diferentemente de sua apresentação em 1913 – arquitetura moderna, composta por uma entrada principal, oito salas de aulas, um pátio grande de terra batida, um gabinete destinado ao diretor e um salão destinado à realização das festividades escolares (ASSIS; AZEVEDO, 2009) – hoje a escola em questão conta com 15 salas de aula, cantina, sala de professores, sala para pessoal administrativo, salas para a supervisão e direção, banheiros em cada um de seus pavimentos, quadra esportiva, sala de informática, biblioteca e sala de recursos multifuncionais¹.

Tendo sido inaugurada em 1985, a sala de recursos multifuncionais da referida escola (antes oficina pedagógica) possibilitou o ingresso de alunos com deficiência visual para a alfabetização em braile já neste período. Isto fez com que a escola começasse a receber alunos com deficiência visual, também nas salas de ensino regular.

No ano de 2007, a Escola Estadual Senador Antônio Martins, assim denominada atualmente, foi contemplada, em sua última reforma, com especificações de acessibilidade para pessoas com deficiência. Dentro desse

¹ Espaço pedagógico com recursos, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização dos alunos.

contexto, meu primeiro contato com a escola ocorreu no ano de 2009, devido ao meu envolvimento em um estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia que eu cursava na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Assim como muitos jovens nascidos em Ponte Nova, após a conclusão do Ensino Médio optei por prestar vestibular na referida universidade, situada a 45 km de Ponte Nova. Nascida em uma “família de professoras”, o curso de Pedagogia da UFV era, para mim, uma escolha óbvia. Contudo, no decorrer do curso, várias questões se desenharam em minha vida, sendo algumas delas provocadas pela disciplina Fundamentos da Educação Especial I, a qual me lançou à reflexão sobre questões acerca da Educação Inclusiva. Contudo, o meu interesse pela temática da inclusão escolar da pessoa com deficiência surgiu com o início da vida escolar de meu irmão mais novo e as expectativas produzidas sobre um garoto de apenas cinco anos. Ele foi diagnosticado, durante o início de sua vida escolar, como autista, sendo o autismo um transtorno de desenvolvimento que envolve o comprometimento da interação social, da comunicação, marcado por um padrão de comportamento restritivo e repetitivo. Assim, a presença de um autista na família e a inserção do mesmo na vida educacional fez com que nosso grupo familiar tivesse que se organizar para atender às suas exigências escolares.

Sem saber, contudo, de sua condição de autista, acompanhei minha mãe à escola de educação infantil de meu irmão no dia em que a professora do mesmo nos disse: “não posso atendê-lo conforme suas necessidades. Seria melhor que procurasse uma escola especial”. Desde então, meu irmão nunca mais frequentou uma escola regular, tendo sido matriculado e alfabetizado em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE²).

Dessa forma, apesar das políticas educacionais inclusivas em voga e participando, como estudante de Pedagogia, das discussões em torno dos processos educativos, presenciei, a partir da experiência de inclusão escolar de meu irmão, o mal-estar que pessoas diferentes colocam em movimento nas instituições educativas.

² É uma associação em que, além de pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem-estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Foi, então, na tentativa de compreender as possibilidades de inclusão escolar de alunos com deficiência e compará-las às experiências em educação especial vividas por meu irmão na APAE, que me empenhei no desenvolvimento de um estágio curricular na Escola Estadual Senador Antônio Martins no ano de 2009. Durante esse estágio, acompanhei uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, tendo por objetivo observar e auxiliar as atividades escolares de três alunos apontados pela escola como estando em experiência de inclusão. No entanto, a partir do contato com a sala, entendi que os referidos alunos sequer eram os únicos a apresentar alguma dificuldade com os conteúdos ministrados pela professora regente. Aquela era uma turma que abrigava alunos e particularidades como qualquer outra.

Por sua vez, minha principal ocupação durante o estágio era a de acompanhar um aluno com cegueira congênita. A aparência física do referido aluno era algo sobre o qual os demais costumavam comentar de maneira pejorativa, visto que não possuía o globo ocular. Tais comentários me incomodavam e comecei a refletir sobre como os alunos recepcionavam o incômodo que tal aparência causava. Foi, pois, a partir desse estágio, que me encontrei motivada a abordar aquela escola como sendo um espaço de pesquisa para o meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Naquele trabalho, especificamente, pretendi localizar as iniciativas da gestão escolar quanto ao atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, questionando, naquela oportunidade, sobre que espaço ocupavam estes alunos na escola pública.

É na inquietação em relação a esse mal-estar frente ao que se apresenta como diferente na escola, que me propus, no mestrado, a pesquisar como a pessoa “diferente”, e a conseqüente diferença que ela coloca em movimento, é experienciado nas relações de uma escola.

2.1. Mais algumas implicações: chegando à escola

Sendo a Escola Estadual Senador Antônio Martins entendida pela população da cidade de Ponte Nova como uma instituição que aceita os “diferentes”, ela é considerada referência em inclusão educacional daquele município. De certa forma, posso afirmar que foi exatamente isso que mobilizou meu olhar em direção à referida escola quando, no ano de 2013, já formada, fui aprovada em um concurso público estadual e nomeada para um cargo de professora. Tendo passado em primeiro lugar na seleção, tive a oportunidade de escolher a instituição na qual lecionaria, e, assim, tornei-me professora regente da turma do quarto ano do Ensino Fundamental daquela mesma escola.

Minha expectativa de entrar em contato com a turma na qual lecionaria foi muito alta e resolvi que no primeiro dia de aula eu iniciaria as atividades escolares com uma dinâmica para conhecer meus novos alunos. Contudo, a impressão que marcou meu primeiro dia como regente daquela turma foi a de estar falando com pessoas que não gostariam de estar ali. Os dias se passaram, e, entre planos e planos de aula, comecei a sentir a angústia por não dominar o comportamento dos discentes.

Em um episódio durante a aula de geografia, um aluno fez um comentário a respeito de um colega: “Professora, ele mora na favela, é doidinho, por isso é que ele fede”. A partir daí, o assunto central da aula versou sobre a forma, que considerei desrespeitosa, com que o aluno havia se referido ao colega. Quando percebi que os demais partilhavam da mesma opinião preconceituosa, mais uma vez fiquei a pensar de que forma poderia intervir nas condutas daquelas crianças.

O convívio cotidiano entre os alunos também apresentava cenas que, para mim, eram um tanto surpreendentes. Tive a impressão de que o aluno que fora hostilizado no episódio narrado, era considerado pelos demais como sendo um forasteiro. Todavia, não julguei que o mesmo acontecesse a uma menina surda que fazia parte daquela sala. A jovem, além de possuir uma intérprete, sabia ler os lábios de seus colegas, o que facilitava a comunicação nos moldes dos ouvintes. Em meio a tantas incertezas sobre meus alunos e sobre minha capacidade de lidar com a pluralidade apresentada por eles, resolvi, no mestrado, refletir acerca de como as

crianças inventam suas relações na diferença, num desafio de ir além do entendimento do “outro” como entidade inferior.

Nessa perspectiva, esta experiência de pesquisa envolveu a vivência dos estranhamentos, da fruição, de forma que não se pretendia produzir noções totalizadoras da realidade, mas acompanhar as complexas relações em movimento. Assim, para a materialização desta pesquisa, escolhi acompanhar a turma do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Senador Antônio Martins, tendo a atenção mobilizada pelas experiências de ruptura, a interrupção da rotina e a produção de maneiras de viver dos alunos, as quais potencialmente poderiam vir a conversar com a pluralidade de possibilidades relacionais por eles engendradas. A escolha da turma do quinto ano se deve ao fato de esta ser constituída por parte dos alunos para os quais lecionei no ano anterior, ou seja, os mesmos que fomentaram em mim todas as sensações de desamparo, angústia, descontrole, dificuldade de condução quando eu fora regente daquela turma.

Por acreditar que a turma do quinto ano do Ensino Fundamental da referida escola envolvia uma grande complexidade de expressões, a pesquisa se deu de forma a narrar as experiências vividas na escola. Assim, a presente pesquisa foi realizada em meio às práticas cotidianas na referida sala de aula, buscando seguir os sinais e pistas que dariam visibilidade à pluralidade de possibilidades relacionais engendradas pelas pessoas. A respeito desse movimento de escuta dos sinais e pistas, Ginzburg (1989) desenvolveu uma perspectiva de investigação que ele denominou de *paradigma indiciário*, onde examinar particularidades muitas vezes negligenciadas e seguir indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas permitiria “captar” a realidade mais profunda das coisas. Para exemplificar sua concepção Ginzburg versou sobre o método empregado por um médico italiano chamado Giovanni Morelli para distinguir as pinturas legítimas das falsificações.

O “método morelliano” consistia em distinguir quadros atribuídos de maneira incorreta, identificando originais e cópias por meio do exame das características particulares mais negligenciáveis da obra, “os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989, p. 144), que marcavam

a singularidade do artista e que, passando despercebido aos copiadore, denunciavam as fraudes. Assim, o pesquisador seria semelhante a um detetive, na medida em que:

O conhecedor da arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Os exemplos de perspicácia de [Sherlock] Holmes ao interpretar pegadas na lama, cinzas de cigarro etc. são como sabe incontestáveis (GINZBURG, 1989, p. 145).

A forma investigativa do detetive Sherlock Holmes e o modelo epistemológico elaborado por Morelli se assemelham ao considerarem que é possível fazer a leitura de uma realidade através de suas insignificantes particularidades. Mais adiante, Ginzburg (1989) ainda apontou a individualidade artística identificada nas obras analisadas por Morelli como resultado de elementos subtraídos ao controle da consciência. Para Morelli, quando um artista ligado à uma tradição cultural, alcançava traços individuais, isso lhe escapava sem que se desse conta.

Entretanto, o texto de Ginzburg atribui tamanha potencialidade reveladora aos indícios que acaba por sugerir que a realidade seja algo pronto, estático, à espera do exercício de seu observar. Problematizando a questão do paradigma indiciário, Lopes (2011, p. 97) considera:

[...] que há sempre a possibilidade de entender a “leitura” dos indícios não como pistas dentro de uma circunstância, de um contexto, de *uma* realidade; mas sim como descortinadora de *a* realidade. O próprio Ginzburg (1989), ao propor que *se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la* (p.177), apresenta uma construção argumentativa que faz supor a pré-existência de uma realidade que, escondida numa opacidade independente do sujeito que aspira a conhecê-la, necessita ser “des-coberta” ou melhor iluminada.

E complementa:

[...] penso que as pistas e indícios não nos levam às formas do mundo, mas às circunstâncias de mundos que emergem sob diferentes regimes de existência [...]. Entendo que no momento em que nos propomos a trabalhar a realidade do viver cotidiano pela perspectiva da produção, da *poiesis*, e não apenas pela da ritualização, não há mais como assumir esse cotidiano como sendo uma instância pronta e definida a ser “des-coberta”. Se algo pode ser “des-coberto” não é a realidade em si, mas o jogo de relações que a praticam e a inventam em diferentes contextos e lances singulares (LOPES, 2011, p. 97-98).

Assim, também no que diz respeito às questões referentes a seguir os processos de produção de realidades a partir das pistas e indícios de suas tramas, esta pesquisa também procurou fazer da *cartografia* uma proposta metodológica de pesquisa, uma vez que não pretendia buscar por modelos explicativos universais ou essências.

A cartografia é um conceito apresentado por Deleuze e Guattari (1995) como sendo um dos princípios do rizoma. Os autores tomam emprestado da botânica o termo “rizoma”, caracterizado por um caule longo, horizontal e muitas vezes subterrâneo, com extensão superficial ramificada em todos os sentidos, fazendo ligações entre as plantas (como acontece com as gramíneas) e podendo formar tubérculos (como o caso das batatas) a se constituírem como uma reserva energética do vegetal. Dessa forma, entender a realidade através da metáfora do rizoma implica pensá-la como um plano constituído por múltiplas conexões que não necessariamente se fecham sobre si mesmas, podendo fazer composições inusitadas, uma vez que “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

Eles consideravam que as linhas que compõem um rizoma podem se conectar a outras, formando sempre um plano inacabado que não obedece propriamente a uma ordem pré-definida, mas “compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Ao contrário de uma estrutura hierarquizável como numa árvore, o rizoma é aberto e conectável em todas as suas dimensões.

Por sua vez, na perspectiva de um pensamento rizomático, a realidade deixa de ser entendida por meio das essências e fundamentos e passa a ser compreendida a partir das conexões e redes que fazem dela uma teia de (des)encontros. Assim, os autores em questão não se dedicaram à busca de explicações para o funcionamento do mundo ou de uma realidade social, mas se

propuseram ao acompanhamento das produções de mundos a emergirem nessas redes em rizoma. Dessa forma, cartografar vem a significar seguir as linhas desses rizomas, fazendo o desenho dos movimentos dessas conexões.

Portanto, em uma proposta cartográfica de pesquisa o investigador se mantém em contato direto e constante com as pessoas no campo em que se insere, participa das interações, modificando-as e sendo modificado por elas. Nessa perspectiva, Alvarez e Passos (2009) consideram que cartografar realidades não se trata de pesquisar *sobre* algo, mas *com* alguém e *com* algo, pois ela consiste em se engajar na composição de realidades possíveis.

Assim, a pesquisa realizada *com* os alunos da Escola Estadual Senador Antônio Martins consistiu na explicitação de minhas experiências vividas na turma do quinto ano do Ensino Fundamental por meio da produção de um diário de campo contendo cenas que exerceram poder de afetação sobre mim. Assim sendo, a elaboração dos relatos escritos da pesquisa teve o objetivo de “possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70). Dessa forma, a produção do diário de campo se revelou uma produção coletiva ao conter em si os timbres das vozes dos demais participantes.

Assim sendo, realizei o acompanhamento diário das atividades escolares da turma do quinto ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Senador Antônio Martins, vivenciando as práticas escolares com os alunos e os demais profissionais da instituição, seguindo/produzindo a tessitura dos fios que compunham aquela experiência de realidade durante o período que compreendeu os meses de julho, agosto e setembro de 2014. Desta investigação participaram 50 pessoas. Dessas, seis faziam parte do corpo de profissionais da escola, 40 eram alunos (sendo que dois desses alunos pertenciam a outra turma, mas estabeleciam contato com a turma em questão) e quatro pais.

O encontro com esses 40 alunos, assim como com os seis profissionais da instituição, se deu em meio às práticas cotidianas dentro e fora da sala de aula (como a leitura, a brincadeira, o jogo, as conversas informais), de forma a

produzimos um elo que possibilitou nossa interação. Já a opção por esses quatro pais de alunos ocorreu primeiramente pelo fato de todos eles terem seus filhos inseridos na turma do quinto ano da Escola Estadual Senador Antônio Martins com um parecer médico listado na ficha de matrícula dos mesmos. Posteriormente, o critério utilizado foi a disponibilidade daqueles pais em participar da pesquisa, sendo que todos residiam na cidade de Ponte Nova/MG.

Buscando elucidar as trajetórias escolares dos alunos participantes da pesquisa que possuíam um parecer médico em sua ficha de matrícula (visto que isso lhe atribuía um rótulo de *déficit*) optei pela realização de entrevistas não estruturadas e não dirigidas com os quatro pais que puderam participar da pesquisa, a fim de que eles pudessem falar abertamente sobre a vida escolar de seus filhos, expressando suas opiniões e pensamentos. Assim, segundo Marconi e Lakatos (2011), a entrevista não estruturada permite ao entrevistado desenvolver a situação na direção que considerar adequada, pois as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal, sendo que em sua forma não dirigida,

Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 82).

Marconi e Lakatos fazem uma relação entre a entrevista não estruturada e a conversação informal. Essa relação nos permite inferir que também as conversas cotidianas que fomentamos nos dias que se seguem durante uma pesquisa não são momentos de ócio, tendo fundamental importância para a realização da pesquisa. Afinal, para seguir as pistas de conexões rizomáticas de produção de realidade é preciso se envolver com as pessoas, suas falas, espaços, conversas.

Segundo Spink (2008), o campo de pesquisa se faz nas redes que compõem nossa experiência de investigação. Dessa forma, o campo de pesquisa se estende ao campo de experiência do pesquisador e este passa a se compor tramando na cotidianidade de seu campo de investigação, reconhecendo que é nele que são produzidos e negociados os sentidos.

Ao contrário dos métodos planejados em que se delinea *a priori* um roteiro de perguntas sobre um tema previamente acordado e operacionalmente definido, ser um pesquisador no cotidiano se caracteriza frequentemente por conversas espontâneas em encontros situados (SPINK, 2008, p. 72).

Assim, fiz da prática da conversação uma técnica de pesquisa. Sendo a conversação uma dimensão intrínseca ao viver cotidiano e à vida coletiva, ela não supõe a necessidade de se afastar dos encontros que se fazem nas singularidades do convívio; ao contrário, o “pesquisador conversador” (SPINK, 2008) é aquele que faz parte do cotidiano, que afeta e é afetado pela experiência de pesquisa.

E é no entremeio das falas e cenas dos alunos, profissionais da escola e pais – colocando em cena a exposição de minha própria experiência enquanto pedagoga/pesquisadora/aprendiz –, que pretendo delinear o trajeto de investigação percorrido.

3. O “5º A” E A ENTRADA NO CAMPO DA PESQUISA

Era uma tarde ensolarada como outra qualquer; borboletas rodavam no meu estômago quando passei por aquelas escadarias vermelhas e fui à sala da supervisora. Expliquei novamente a ela quais eram os propósitos da minha pesquisa e de que forma pretendia me aproximar dos alunos da sala. Todavia, ela pareceu não me escutar. Subimos juntas as escadas que levavam até a sala do quinto ano do Ensino Fundamental quando Gisele³, a supervisora, disse-me que havia dois alunos que ela gostaria que eu observasse: um “hiperativo” e o outro “retardado mental”. Contudo, naquele momento não consegui pensar bem; só me passava pela cabeça as cenas de quando eu, no ano de 2013, lecionei para aquela mesma turma e a sensação de impotência que tal experiência havia me trazido. Mesmo assim, fiz com a cabeça que havia entendido as orientações dela e entrei na sala da turma do quinto ano do Ensino Fundamental. Ela ficava situada no canto esquerdo da escola, depois de todos os degraus vermelhos, bem no alto e isolada de outras salas de aula. Era uma sala mal iluminada e, apesar da distância das demais, bem povoada: eram 38 alunos que variavam entre dez e treze anos de idade.

Adentrar na turma do quinto ano como pesquisadora, além de ser algo pessoalmente marcante, visto que pedi exoneração de meu cargo naquela escola motivada pelo mal-estar promovido nas relações entre mim e aqueles mesmos alunos, também manifestou efeitos. Pisei na sala de aula como uma pesquisadora e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, e isso fez com que a professora regente da turma me visse como uma especialista em lidar com os problemas da educação.

Por ser portadora do brasão de uma Universidade Federal e aluna de um programa de mestrado, a professora Cláudia depositou em mim o encargo de acompanhar o aluno, que fora apresentado como retardado, na realização das atividades escolares, entendendo que eu poderia apontar soluções para o seu

³ Na intenção de preservar todos os integrantes desta pesquisa, nomes fictícios foram criados para os estudantes, as professoras, a supervisora e a diretora.

desenvolvimento. A criança em questão apresentava condutas indesejáveis, desafiava a ordem e, por vezes, recusava-se a realizar as atividades escolares.

Fui colocada pelos docentes que me receberam na escola como alguém capacitada para a construção de um arcabouço de saberes sobre o diferente que permitiria definir formas de lidar com ele, ou melhor, de dar luz ao mistério que o “outro” apresenta. Seguindo essa forma de pensar, a compensação do *déficit* apresentado pelo aluno “retardado” estaria garantida pela presença de uma “especialista” na sala de aula: alguém autorizado a falar sobre o diferente e, a traduzi-lo.

Nesse sentido, quando a supervisora Gisele e a professora Cláudia me apontaram Alexandre (“o hiperativo”) e Mateus (“o retardado”) como sendo os alunos diferentes, meu olhar se voltou para eles como se procurasse algo que nem eu mesma sabia o que era. Todavia, foi por meio desses alunos “diferentes” que encontrei as primeiras pistas para falar das relações na diferença produzidas naquela turma do quinto ano.

3.1. Quem iria querer ficar com ele?”

O aluno Mateus; negro, cabelos despenteados, corpo forte e volumoso, dentes saltando de uma boca enorme e um cheiro que considerei desagradável, foi expulso da presente escola por comportamento agressivo com um colega no recreio, pouco tempo após o início de minhas observações naquela instituição. No período, porém, em que eu iniciei minha pesquisa, Mateus era estudante do 5º ano no turno da tarde e estava com 12 anos. Havia sido transferido, no início de 2012, para aquela escola após ter apresentado problemas de comportamento em outras instituições de ensino.

Por sua vez, em conversas informais com alguns funcionários da escola pesquisada, foi-me dito que o garoto apresentava uma conduta muito agressiva, justificada não necessariamente no fato de ser indisciplinado ou questionador de

autoridades, mas por ser “portador de um retardo mental”. A professora Cláudia, uma das pessoas que conversei comigo a respeito daquela criança, disse que “Mateus veio da ‘escola Y’; ninguém queria mais ele por lá. Daí, você sabe, né; a diretora aceitou ele aqui. Mas você vai ver ainda do que eu estou te falando”.

A escola na qual Mateus estava matriculado anteriormente é situada em um bairro considerado por muitos moradores da cidade de Ponte Nova como sendo muito violento. Contudo, não era de onde ele veio que preocupava a professora da sala, mas sim a forma como foi matriculado. Na ficha de matrícula de Mateus constava no item “Dados da saúde”, positivo no campo “Necessidades Educacionais Especiais”, bem como, na seção “Especificações”, o registro F-70 da Classificação Internacional de Doenças (CID). Este código corresponde a Retardo Mental Leve, atribuído a ele por uma psicóloga. Assim, Mateus entrou na Escola Estadual Senador Antônio Martins após ser expulso de outras três escolas, classificado como portador de um retardado mental e, conseqüentemente, sendo colocado potencialmente em uma posição de inferioridade cognitiva em relação aos seus colegas.

Para Duschatzky e Skliar (2001), as narrativas que atribuem a um determinado grupo uma posição de inferioridade podem ser pensadas como uma estratégia de regulação e controle da alteridade, sendo que, segundo o estudo de Silva (2010), etimologicamente, o termo alteridade, do latim *alteritas*, significa *ser outro*, e tem a representação de se colocar ou se constituir no lugar do outro. Em que pese ter adquirido outros significados, o conceito de alteridade será aqui entendido como sendo aquele *que difere de mim*.

Duschatzky e Skliar mencionam também que essa forma de narrar a alteridade tem por base o entendimento do outro como *fonte de todo o mal*, transforma-o em:

[...] sujeito *ausente*, quer dizer a ausência das diferenças ao pensar a cultura; 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 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. (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 121, grifos dos autores).

Assim, é atribuído ao *outro* um espaço onde sua autenticidade é negada, ou seja, é um processo de marcação e de desqualificação da diferença que o outro traz, já que se tenta encaixá-lo dentro de parâmetros de identificação considerados legítimos. Nesse sentido, a produção desse “outro maléfico”, tratada por Skliar como uma operação de alterização⁴, gera consequências na vida cotidiana das pessoas, pois estão colocadas em uma relação de dessemelhança às demais.

Portanto, a situação narrada oferece pistas de que Mateus marcava, na escola por mim pesquisada, uma diferença produzida como maléfica antes mesmo de sua inserção naquela instituição. Além de sua aparência física ser capaz de produzir estranhamentos, ao possuir um CID, o jovem também carregava consigo um rótulo psiquiátrico que auxiliava com que a escola o enxergasse a partir de um perfil considerado como desajustado. Assim, podemos inferir que a apresentação de Mateus feita pela professora expressava uma relação de conflitualidade entre a maneira de existir do garoto e as formas de existir legitimadas no convívio da sala de aula. Assim, apesar de a instituição aceitar a matrícula do aluno, sua presença era aparentemente indesejada. Ele era um outro, um estrangeiro na instituição, ocupando um espaço que Skliar qualificou como sendo um espaço colonial.

E a noção de espaço colonial, tratada por Skliar, reside na perspectiva de que a relação de colonização é uma relação de poder onde o colonizador traz consigo as normas acerca do que é legítimo; por sua vez, os saberes do colonizado são desqualificados em sua autoridade. Assim, ocupar um espaço colonial reside na ideia de inferiorização daquele que, como outro, difere de mim.

A superioridade contida no ato colonizador pode ser ilustrada, por exemplo, por intermédio da história de colonização espanhola das Américas, onde os povos encontrados no Novo Continente representaram uma significativa alteridade aos modelos hegemônicos europeus.

⁴ Colocar a ênfase na produção do outro como alteridade e também de duvidar, ao mesmo tempo, que esse outro exista naturalmente (SKLIAR, 2003).

Os colonizadores espanhóis ofereceram a esses povos apenas o direito à submissão. Afinal eram eles, os colonizadores, a ditar as “regras do jogo”; eram eles que decidiam os critérios segundo os quais os povos das Américas seriam julgados. Assim, o projeto de conquista dos povos americanos foi justificado por Sepúlveda⁵ (*apud* Todorov, 1983, p. 150) da seguinte forma:

Em prudência como em habilidade, em virtude como em humanidade, esses bárbaros são tão inferiores aos espanhóis quanto as crianças aos adultos e as mulheres aos homens; entre eles e os espanhóis, há tanta diferença quanto entre gente feroz e cruel e gente de uma extrema clemência.

Por Sepúlveda, podemos entender como a ideia de colonização está assentada na perspectiva de inferiorização do outro, e, assim, os valores do colonizador são tratados como sendo “os” valores absolutos para a vida e medidas corretas para a existência. O que lhes difere é considerado inadequado, demoníaco e/ou bárbaro.

Santos (2006) salienta que as concepções que se assentam em contrastes dicotômicos como as apresentadas, têm sempre um componente especular: cada um dos termos da distinção vê-se ao espelho do outro. Então, quando o outro é produzido, esta operação é feita de modo a manter a coerência da existência do colonizador, e, dessa forma, torna-se a chave para justificar a relação entre colonizador e colonizado.

Todavia, as palavras de Sepúlveda ainda nos dão pistas para questionar a legitimidade do ato de atribuir uma espacialidade colonial ao outro. Isso porque, no ato da descoberta, é apenas o colonizador quem produz conhecimentos acerca dos colonizados? Não seria esta uma descoberta mútua? Essas são questões que considero muito pertinentes, pois o que se pode afirmar é que a espacialidade colonial é, antes de tudo, um aparato de poder, onde por um lado há:

[...] a ilusão de reconhecer as diferenças do outro e de fazê-lo em sua aparência mais externa, na mímica de um diferencialismo racial, linguístico, histórico, sexual, cultural etc.; por outro lado, e ao mesmo tempo, o de repudiar essas mesmas diferenças, dissimulá-las, mascará-las, desativá-las até convertê-las em puro exotismo, em pura alteridade de *fora*. Em síntese: trata-se de reconhecer a diversidade como um dado descritivo e transformá-

⁵ Importante filósofo do século XVI, nascido na província de Córdoba na Espanha, atuou em questões políticas referentes a colonização das Américas.

la, em seguida, em um longo e penoso processo de alterização, em sua vitimização e em sua culpabilidade (SKLIAR, 2003, p. 105, grifos do autor).

Reconhecer a diversidade como um dado descritivo e, em seguida, transformá-la em um processo de alterização, significa, nas relações sociais, atribuir espaços essencialmente coloniais ao que difere; é produzi-lo como essencialmente diferente, explicando as diferenças em termos de traços naturalmente constitutivos da condição humana. Dessa forma, o aparato colonial tem como efeito a produção de saber do colonizador sobre o outro, conhecimentos úteis no processo de alterização, de forma que são também transplantados para o interior do colonizado e, assim, considerados como legítimos e naturais (SKLIAR, 2003).

Quando desvalorizamos a experiência do outro, não a aceitando como algo legítimo, fazemo-lo porque os referenciais de mundo trazidos pelo outro são por nós vividos como errados. Comportamo-nos, então, como se tivéssemos a capacidade de dizer, diagnosticar e concluir sobre uma existência que é independente do que fazemos. Dessa forma, quando desvalorizamos uma experiência de realidade, estamos a contrapô-la a outra que nos legitima mais, a nossa própria, e que nos é considerada indiscutivelmente válida.

Entretanto, o que acontece quando seguimos o caminho explicativo que leva a considerar o outro como entidade inferior, como no caso dos colonizadores espanhóis das Américas e os povos nativos? Maturana oferece uma via de reflexão desta atitude através da discussão do que chama de caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses. Segundo o autor,

[...] quando o observador não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas e as aceita como propriedades constitutivas suas, ele atua como se aquilo que ele distingue preexistisse à sua distinção, na suposição implícita e poder fazer referência a essa existência para validar seu explicar. A este caminho explicativo, dou o nome de caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses* (MATURANA, 1998, p.45).

O caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses consiste em, no encontro com aquilo que se distingue de nós, considerarmos que temos acesso privilegiado à *realidade*, sendo que outros modos de existir e pensar não passam de formulações equivocadas. Por exemplo, quando Sepúlveda contrapôs índios e espanhóis, crianças e adultos, mulheres e homens, fazendo dos primeiros entidades

inferiores aos últimos, representava por meio da crença em uma realidade transcendental, que essas dicotomias se traduziam na relação entre o bem e o mal, numa postura típica à da concepção de uma realidade sem parênteses. Nessa perspectiva, quando me encontro com o outro numa posição na qual pretendo ter um acesso privilegiado à realidade, o outro deve pensar como eu penso ou estará contra mim (MATURANA, 1998).

No momento, pois, que acreditamos poder ter acesso a uma realidade transcendente, universal e independente de nós, fazemos uso do caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses. Considerando como legítimas apenas as nossas referências de mundo, negamos operar num domínio de realidade distinto daquele que nos é cotidiano.

Voltando, assim, à história de Mateus, entendo que, a partir das estratégias de colonização do outro produzidas não apenas pela escola, mas em meio às tramas sociais em que estava inserido, o jovem em questão foi colocado em uma posição de inferioridade. Todavia, quando tive a oportunidade de conhecer Mateus, percebi que ele acionava em suas ações cotidianas elementos que se contrapunham aos rótulos – de retardado, desajustado, agressivo – que lhe foram atribuídos. Nesse sentido, enquanto a professora Cláudia introduzia exercícios sobre multiplicações complexas para a turma do 5º ano, Mateus realizava as atividades que lhe foram propostas: exercícios de adição e subtração. Após realizar as atividades, Mateus resolveu conversar comigo sobre sua vida, e dentre os vários assuntos me disse ter paixão por carros:

Tia, meu primo tem uma Parati. Ele colocou um sonzão nela, mas ainda tem que comprar um módulo melhor e mais duas cornetas. Também precisa mexer no motor, na bomba de água. Tia, você sabe como funciona o motor?

Começou, então, a me explicar como ocorria, nas suas palavras, o processo de funcionamento de um motor a combustão. Mateus estava, naquele momento, conversando comigo em um idioma que eu não dominava: o “mecaniquês”. Senti-me constrangida ao perceber que a descrição feita pelos profissionais da escola, o parecer médico e sua aparência física “estranha” também haviam me levado a desqualificá-lo em relação à aquisição de conhecimento. Mas o saber afirmado por

Mateus em nossa conversa era legítimo para a escola? Afinal, quem seleciona o que deve ou não ser reconhecido como legítimo?

Tal questão se faz relevante porque os conhecimentos considerados legítimos em um ambiente escolar giram em torno de quais saberes são considerados como importantes e válidos em uma sociedade. Tais saberes são selecionados a fim de constituir o que será definido como o currículo escolar. Geralmente quem define o currículo tende a ser alguém que ocupa o local de “colonizador”, no intuito de instruir os “ignorantes”.

Várias ideias surgem mediante à expressão “currículo escolar”; dentre elas a de matriz curricular, matérias de um curso, divisão de disciplinas etc. Sabemos, pois, que discussões sobre currículo escolar foram elaboradas de diferentes formas e em diferentes momentos históricos. Isto porque, segundo Silva (2004), a produção de um currículo envolve a seleção de conhecimentos considerados importantes na formação de uma concepção de ser humano. Temos, então, que as teorias de currículo estão envolvidas na produção de modos de pensar e de existir. Nesse sentido, podemos pensar a prática de um determinado currículo como sendo um movimento comprometido com um processo de modelagem social; modelagem esta que pode afirmar uma identidade, quanto também rejeitar o que difere e/ou não funciona dentro da perspectiva de conhecimento esperada. O exemplo a seguir, é significativo dessa dinâmica:



Figura 1 – Calvin e Dona Hermengarda⁶ (arte de Bill Watterson).

Assim, as teorias de currículo situadas dentro de um determinado campo social podem rejeitar o “diferente”, como é ilustrado tanto na sala de Dona Hermengarda (Figura – 1), quanto na sala da professora Cláudia, quando abordamos a experiência de Mateus.

Temos, pois, que a discussão sobre currículo coloca em cena questões sobre a produção de verdades e diferentes concepções de realidade em disputa, o que nos leva novamente à discussão sobre a objetividade, a realidade e as relações humanas em Humberto Maturana. Isso porque o autor em questão considera que, para além do universo restrito de uma objetividade-sem-parênteses, existem muitos domínios distintos de realidade, todos legítimos em sua expressão, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo, e não sejam igualmente desejáveis para serem vividos por todos (MATURANA, 1998). A essa perspectiva, Maturana denomina de objetividade-entre-parênteses. Então,

Se me encontro com o outro numa posição na qual pretendo ter acesso privilegiado à realidade, o outro deve fazer o que eu digo ou está contra mim [objetividade-sem-parênteses]. Por outro lado, se me encontro com o outro consciente de que não tenho nem posso ter acesso a uma realidade transcendental independente do meu observar, o outro é tão legítimo quanto eu, e sua realidade é tão legítima quanto a minha, ainda que não me agrade

⁶ Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/img/galeria-fotos/calvin/calvin-135.gif>.

e me pareça ameaçadora para minha existência e para a dos meus filhos (MATURANA, 1998, p.50).

Trazendo a discussão sobre currículo para a perspectiva apresentada por Maturana, ao trabalhar os conteúdos escolares como sendo realidades transcendentais independentes do observador, ocupamos uma posição de poder na qual se impõe à realidade social e individual uma única forma legítima de existência. Por outro lado, se a posição em relação ao currículo se dá de forma a considerar o universo do outro como sendo tão legítimo quanto o meu, assumindo a perspectiva de que existem tantas formas outras e significativas de produzir mundos, operamos:

No caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses*, o fato de uma pessoa gostar de Física e a outra de Biologia, ou de uma ser cristã e a outra muçulmana, não cria uma dinâmica de negação na convivência, porque não importa que um não seja como o outro. “- Eu sou católico, e você? Muçulmano? Ah! que ótimo. Vamos tomar uma café?” O fato de eu ser católico não exclui o outro, e o fato de o outro ser muçulmano não me exclui (MATURANA, 1998, p.48, grifos do autor).

Ao operar na objetividade-entre-parênteses trabalhamos com o seguinte entendimento: o outro opera em um domínio de realidade diferente do meu, de forma que seu modo de existir não está equivocado, mas pode não se encontrar com os registros de sentido que organizam o meu mundo. Dessa maneira, não existiriam hierarquias a organizar as formas de existir do humano, mas diferentes regimes legítimos de existência.

O que quero apontar é que, no momento em que questiono se o saber apresentado por Mateus é considerado legítimo para a escola, estou fazendo uma tentativa de problematizar a produção dos modos de pensar e de existir, trazendo a questão curricular como uma produtora destes modos, definindo e legitimando o que deve ser pensado e praticado pelos alunos. A proposta de Maturana sobre a objetividade-entre-parênteses contribui para este pensar, pois nos convida ao entendimento de que não existem realidades independentes do praticar cotidiano das mesmas. Assim, as formas de pensar que orientam nosso existir só podem ser compreendidas como composições que emergem das/nas relações humanas. É, pois, diante dessa perspectiva que Veiga-Neto (2004, p.166) afirma que:

Em suma: currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência, tendo a escola (obrigatória e universal) como,

digamos, mediadora. Em outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído.

Dessa maneira, apesar de ter sido criado como um artefato a serviço da ordem, os conhecimentos que constituem um currículo são indissociáveis daquilo que somos e do mundo que produzimos como identidade e subjetividade (SILVA, 2004). Todavia, apoiada nos trabalhos de Guattari e Rolnik (2011), assumo o conceito de subjetividade não como sendo um elemento interiorizado, mas um processo coletivo que nos povoa, atravessando-nos transversalmente enquanto composto em sistemas complexos e relacionais, instaurados no cruzamento de múltiplos componentes relativamente autônomos uns em relação aos outros. Dessa maneira:

[...] a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o do de todos os processos de produção social e material. O que se poderia dizer, usando a linguagem da informática, é que, evidentemente, um indivíduo se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade etc., os quais não têm nada a ver com categorias naturais universais. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 41).

Assim, não existiria uma unidade universal a totalizar o ser humano, sendo que este seria composto em complexas redes de relações. Ou seja, quando escrevo estas linhas, escrevo juntamente com tudo o que se passa e se passou em minha casa, na infância, na sociedade, na TV, nas relações escolares, no comércio, enfim, com e através de elementos que não se detêm no meu corpo, mas que o extrapolam.

No momento, pois, que consideramos que os homens compõem (e são compostos em) processos relacionais, temos que a produção de subjetividade diz respeito às diferentes redes que, num fazer e desfazer contínuos, indicam a pluralidade de realidades sociais e, conseqüentemente, das relações que as formam e conformam. Os modos hegemônicos de produção de subjetividade sustentam referenciais de mundo compartilhados que buscam estabelecer uma constância aos modos de existir e maneiras de viver de determinado grupo. Temos, assim, que as produções curriculares são constituídas (e constituintes) em modos de subjetivação que podem vir a hegemonizar e “naturalizar” saberes.

Por sua vez, tudo o que escapa aos modos hegemônicos de produção de subjetividade, tudo que vem da ordem da surpresa, da novidade e que coloca tensão nos quadros referenciais estabelecidos, pode produzir crises e/ou tender a ser capturado pelas maneiras já cristalizadas de se vivenciar uma realidade sociocultural. Todavia, os processos de subjetivação marginais nascidos em meio a tais crises, podem ativar movimentos singulares que se recusam a uma passiva modelização, forçando o inventar de expressões outras de viver. Há, porém, sempre a possibilidade dessas expressões serem recuperadas pelos modos dominantes de produção de subjetividade, tendendo a ser neutralizadas por discursos/práticas de verdade estabelecidos.

Em Skliar (2003), uma questão significativa para pensar a cena em que Mateus apresenta um saber que diverge do considerado útil e adequado em um ambiente escolar (seu “mecaniquês”) é justamente o fato de construção do outro ser sempre edificada pela “mesmidade” e para a “mesmidade”.

Como “mesmidade”, Carlos Skliar entende a imposição da realidade do mesmo, ou seja, da realidade do colonizador ao que se apresenta como outro. Em uma conversa com as pesquisadoras Carmen Sampaio e Maria Teresa Esteban, o autor faz uso da relação mesmidade-mesmice-alteridade como uma “metáfora que me deixava ler algumas questões acontecidas nas instituições, no cotidiano das instituições educativas, na hora em que uma criança ou um jovem, qualquer um, era de alguma forma repreendido em nome do normal ou do correto” (2012, p. 316).

Desse modo, podemos entender que o autor está discutindo a questão do *mesmo* e do *diferente*, ressaltando que a mesmidade das coisas “proíbe” o diferir e, dessa maneira, o outro é sempre *outro*, tornando-se, muitas vezes, uma ameaça que deve ser contida, normalizada, marginalizada, estereotipada.

Assim, abordando Mateus em sua expressão diferente – e no incômodo na diferença que ele coloca em movimento – considero importante enfatizar que minha intenção aqui não é julgar a escola. Todavia, é preciso pontuar a forma como a instituição pesquisada recepcionava a expressão de Mateus e que modelos de “mesmidade” estavam presentes no convívio da sala de aula.

Por exemplo, a professora Cláudia, como várias outras professoras da escola, costumava estimular a competição entre os alunos por maior número de atividades realizadas em casa. Ao passar a tarefa, ela avisava aos alunos que conferiria, no dia seguinte, a resolução das tarefas e marcar a atividade cumprida com um carimbo de corujinha. A cada dez corujinhas conquistadas, a professora colava, na frente do nome do aluno, uma estrela dourada no quadro do “Quem vencerá?”, que ficava exposto no canto esquerdo da sala.

Naquela oportunidade, o discente Alexandre foi recebido pela turma como novato; sentou-se ao lado de Mateus e perguntou: “Que estrelas são aquelas?” Então, Mateus explicou para Alexandre como funcionava o “Quem vencerá?” e fez questão de contar para ele que já tinha dezesseis corujinhas, mas Alexandre percebeu que o nome de Mateus não estava fixado no quadro e perguntou-lhe o motivo. Constrangido, o menino explicou para Alexandre que seu nome não foi fixado por suas atividades serem diferentes. Logo em seguida, Mateus perguntou à professora por que seu nome não estava no quadro, ao qual ela respondeu que ainda colocaria seu nome lá.

No interior da sala da professora Cláudia – e conseqüentemente também dentro da escola –, Mateus parecia estar sendo produzido em um local de invisibilidade e “não saber”, sendo que as práticas educacionais nas quais ele era envolvido o confirmavam no lugar pejorativo do diferente, sendo-lhe atribuída uma identidade de deficiente.

A identidade é, pois, a delimitação de um território, de uma marca, de um limite que ordena, que determina e que define uma representação. A produção de uma identidade fala sobre a construção de atributos relativamente fixos, capazes de regular as relações cotidianas com os outros. Assim, pertencer a um círculo identitário significa se manter em uma relação de semelhança com aqueles que o integram. Portanto, a identidade constituída indica uma relação de reconhecimento, sendo que a representação que se faz de alguém é confirmada *a priori* e reforçada através de comportamentos que favorecem tal identificação nas relações sociais.

Dessa forma, Mateus parecia estar detido em um local fixo de anormalidade, onde era produzido “deficiente” por diferir dos modelos identitários esperados para

um aluno de sua idade. Assim, Mateus se apresentava vinculado à marcação identitária do “retardado mental”, daquele com funcionamento intelectual abaixo da média; o que possui limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

Por sua vez, Mateus indicava, em seus incômodos, perceber-se como uma expressão diferente na sala, uma vez que suas atividades eram diferenciadas, sendo ele um “perdedor” que não tinha condições de competir no quadro do “Quem vencerá”. Havia, pois, o risco de Mateus legitimar a si mesmo como um “outro” incompetente e maléfico. Assim, Skliar (2003) defende que os modelos estabelecidos como padrão são uma forma primária de subjetivação, tanto para o colonizado quanto para o colonizador. A originalidade, em seu incômodo não mapeado pelas ordenações identitárias, tende a ser negada e desautorizada por ameaçar os modelos já conhecidos. E se há uma operação para identificar e reconhecer o outro, esta se faz no sentido de localizá-lo para, assim, neutralizá-lo e ou desqualificá-lo em sua expressão. Nesse sentido, Skliar (2003, p. 114) considera que:

Há uma estratégia de contenção em que o outro nunca é um agente ativo de articulação. O outro é citado, mencionado, iluminado, encaixado em estratégias de imagem/contra-imagem etc., mas nunca cita a si mesmo, nunca se menciona, nunca pode inferir nos jogos de imagens e contra-imagens estabelecidos *a priori*.

A operação de alterização proferida permite amenizar as ambiguidades que o outro põe em jogo, dando-lhe um nome e uma identificação. Dessa forma, posso mais uma vez sinalizar que a identificação de Mateus como “retardado mental” é um movimento que investe na tentativa de lidar com as incertezas que sua existência colocava em jogo, situando em segundo plano as condições sociais desta existência; silenciando seus conflitos no movimento de:

Mitologizar o outro. Fixá-lo em um ponto estático de um espaço preestabelecido. Localizá-lo sempre no espaço outro de nós mesmos. Traduzi-lo para nossa língua, para nossa gramática. Despojá-lo de sua língua. Fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido nunca idêntico ao mesmo. Negar sua disseminação, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade. E designá-lo, inventá-lo, fixá-lo, para apagá-lo (massacrá-lo) e para fazê-lo reaparecer cada vez, em cada lugar que (nos) seja necessário (SKLIAR, 2003, p. 116).

E, assim, precisamos do outro para determinar e manter o próprio conteúdo da “mesmidade”. A produção do outro reflete nossa própria necessidade de definição, uma vez que produzimos o “estranho” a fim de nos definirmos a nós mesmos.

No dia 21 de julho, quando o sinal tocou para o recreio, a fila dos meninos já estava em frente à porta e todos desceram agitados para esta etapa do dia. Após os 15 minutos dedicados a alimentação e brincadeiras, voltaram lentamente para a sala de aula, exceto Mateus. As crianças da turma já perguntavam à professora sobre o motivo de sua ausência, quando Mateus entrou na sala e sentou silenciosamente em sua carteira. Contudo, se sua tentativa foi a de passar despercebido, falhou nesse intento. A professora Cláudia logo percebeu a chegada do menino e perguntou “onde o senhor Mateus estava?”. Na porta da sala, uma cantineira contou para a professora que o “rapaz” estava com uma vassoura na porta do banheiro masculino dando vassouradas nos meninos do 1º ano.

Em sala, Mateus me contou esse episódio do banheiro com um sorriso no rosto, narrando que batia nos meninos quando estava na outra escola e que isso o divertia. Seu primo, um jovem de vinte e dois anos, contava-lhe atitudes do tipo e ambos se divertiam com suas histórias.

A atitude de Mateus apenas legitimava a identidade de “retardado” que conquistou em seu trajeto pelas diferentes escolas que frequentou: afinal o que se espera do retardado são limitações nas habilidades sociais. A professora Cláudia se viu na incômoda sensação de tocar numa diferença, na qual não sabia o que fazer. Ela, então, me disse: “não vejo a hora de dividirem esta turma; podiam tirar o Mateus daqui ou me darem uma aula sobre como lidar com ele”. Contudo, a aula que a professora Cláudia gostaria que existisse não aconteceu, pois, no viver uma experiência na diferença, não há regras, normas, destinos, mas apenas intensidades forçando passagem na composição de diversas, e tantas vezes incômodas, expressões. Assim, a emergência de intensidades na diferença torna impossível a absolutização da “mesmidade”, pois essas intensidades rompem os limites do que é semelhante ou idêntico.

E naquele mesmo dia, depois que a cantineira foi embora e tudo se acalmou, Mateus começou a fazer as atividades de matemática que a professora Cláudia havia lhe passado. Lá no fundo da sala, porém, um colega fez uma piada de cunho sexual envolvendo uma das meninas da sala, e todos riram, exceto Lucas. Mateus, naquele momento, olhou para trás, observou a movimentação da turma e em seguida se dirigiu a mim perguntando: “professora, Lucas nunca abre a boca para falar nada, a tia nunca xinga ele, será que ele tem algum problema de voz?”

De repente, encontrei-me com um Mateus que parecia se incomodar com alguém que não compartilhava de seus referenciais de comportamento. Assim, Lucas parecia estranho para Mateus, habitando uma dimensão também de diferença em seu silenciar. Mateus só conseguiu definir o silêncio de Lucas a partir do mesmo movimento em que era definido: pela anormalidade; pela inferiorização e não pela possibilidade inventiva de uma outra expressão legítima.

Considero, pois, importante trazer novamente as considerações de Silva (2002), quando este afirma que a diferença não diz respeito à marcação identitária do que é diferente, mas sim a um movimento sem lei, e, assim, um incômodo indefinido por sua desterritorialização. Congratulando-se com Silva (2002), Skliar (2003, p. 45) considera que:

Agora, a irrupção do outro pode instaurar uma nova e original relação com a mesmidade. Mas não uma relação tranquila, transparente, consistente, nem muito menos incondicional ou empática. A irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma. Um outro inalcançável, efêmero em seu nome e em sua significação, inabordável, que se afasta em seu mistério, com seu mistério.

Para Skliar, o imergir em uma diferença é uma experiência de irrupção, onde há um desvanecimento da rigidez identitária; onde as referências com as quais nos inventamos e inventamos o outro não se sustentam. Somos, assim, lançados em uma indefinição, uma desorientação, uma impotência. Desta forma, intensidades, ainda que pequenas, de imersão em dimensões em diferença podiam ser seguidas naquela sala a partir do comportamento de Mateus, no silêncio de Lucas, ou em outras situações como em um episódio ocorrido entre os alunos do 5º ano após um intervalo de recreio.

Naquela ocasião, um silêncio ensurdecedor habitava a turma do 5º ano minutos após o recreio. Mateus estava sentado ao meu lado olhando, imóvel, para o quadro-negro e parecia não prestar atenção no que estava à sua volta. A professora Cláudia, sentada em sua mesa, recortava a atividade que daria de tarefa naquele dia. Aparentemente tudo estava em seu lugar. Mateus, então, levantou-se repentinamente, foi ao fundo da sala e se dirigiu a um colega dizendo que durante o recreio havia dado um beijo na boca de Priscila, sua colega de turma.

A afirmação do menino fez com que a sala começasse a se movimentar, os alunos riram da menina que, sentada em sua carteira, pôs-se a dar explicações sobre o fato. Luana, outra aluna da turma do 5º ano, disse a Priscila para não se importar, pois Mateus já havia falado o mesmo sobre ela. De repente Priscila começou a chorar e todos se calaram.

Naquele momento, a professora Cláudia percebeu que havia um conflito entre os alunos e interveio: “O que está acontecendo aí? Mateus vá sentar no seu lugar. Por que Priscila está chorando?”. Depois de os alunos explicarem para a professora o que havia acontecido na sala, a mesma proferiu a seguinte frase em direção a Priscila: “Deixa de ser boba menina. Você sabe que é mentira dele, todo mundo sabe. Afinal, quem iria querer ficar com ele?”

Considerando os trânsitos de Mateus por aquela escola e por outras que também não quiseram “ficar com ele”, temos que a afirmação da professora vai além da situação descrita entre Priscila e Mateus, e até mesmo além dos muros da escola. Nesse sentido, o jovem Mateus pode ser descrito como uma expressão existencial que luta contra as formas e modelos transcendentais produzidos no convívio escolar e estabelecidos como um ideal a referendar o fluxo das relações naquele espaço.

Assim, temos que Mateus tendia a nadar contra os modos hegemônicos de produção da subjetividade discente daquela sala e igualmente daquela escola, fazendo com que a instituição estivesse sensível a qualquer ação desviante do mesmo e, conseqüentemente, disposta a expulsá-lo frente a qualquer contratempo mais grave. Em outras palavras, “a mesmidade da escola proíbe a diferença do

outro” (SKLIAR, 2003, p. 46), e Mateus, efetivamente, terminou por ser expulso daquela instituição.

Tal expulsão se processou poucos dias após minha entrada naquela sala de 5º ano, para iniciar minha pesquisa. Em uma quarta-feira, cheguei à escola por volta das 13 horas e tudo parecia estar em seu lugar. Os alunos subiram para as salas e fui ao 5º ano, como de costume. Passei por Mateus, que estava parado na escadaria, e o cumprimentei cordialmente. Ao adentar a sala de aula, a professora Cláudia me perguntou se eu não havia visto Mateus; então, disse a ela que passei pelo aluno enquanto subia as escadas.

Mateus demorou a aparecer na sala e, durante a aula, esteve desatento e desinteressado. Quando o sinal para o recreio tocou, os ânimos dos alunos se elevaram e todos se apressaram a fazer a fila para a descida até o pátio. Durante o recreio, Mateus se pôs novamente à porta do banheiro para “vigiar” os meninos do primeiro ano. Percebendo que as crianças, a fim de brincar, se dirigiam a um pequeno beco localizado na lateral do banheiro, ele as acompanhou e, de posse do estilete, disse a um dos meninos que iria matá-lo; colocou o objeto cortante no pescoço do outro e insinuou a decapitação.

Naquele instante, algumas meninas da turma do 5º ano saíram do banheiro feminino e viram o momento em que Mateus segurava o estilete no pescoço da outra criança. Elas ficaram desesperadas; os alunos menores choravam e pediam para que ele não machucasse o colega, até que uma cantineira passou pelo local e interrompeu a cena.

Percebi, então, uma movimentação de alunos em volta de Mateus; o recreio havia terminado e todos voltavam para a sala de aula em silêncio: conduta essa que não era vista com frequência naquela instituição. Por sua vez, Rafaela, uma criança surda, foi cercada por outras alunas (também surdas) que, desesperadas, lhe perguntavam sobre o que aconteceu no recreio. A menina hesitou a responder, desconversou e pediu que as demais voltassem para suas salas.

Dentro da sala, Cláudia pediu que Mateus lhe contasse onde estava o estilete que ele levava para a escola. “Meu filho, você precisa me contar onde está, caso contrário eu não vou poder te ajudar. Isso é muito sério.” O jovem, assustado, retirou da mochila um estile que disse ter trazido de casa. Era regra da escola que os alunos não trouxessem para a aula materiais cortantes; contudo, Mateus desobedeceu a norma. Foi, então, que a supervisora Gisele mandou chamá-lo à secretaria e, daquele momento em diante, ele não voltaria mais a frequentar aquela escola. A supervisora disse: “Pelo amor de Deus, não sei por que Lourdes⁷ foi aceitar esse menino aqui. Olha o que ele me apronta!”. Ao final da aula, a professora Cláudia resolveu dar um conselho à turma dizendo que “provavelmente Mateus não irá voltar para essa escola; o que ele fez foi muito grave. Eu aconselho vocês a não contarem a ninguém (de menos os seus pais) o que aconteceu aqui, e se encontrarem com Mateus na rua não conversem com ele, fiquem longe dele, ele é muito perigoso”.

De fato, a manifestação agressiva de Mateus naquela ocasião pôs em risco a integridade física dos colegas e não posso negar que o fato foi muito preocupante. Contudo, não houve apuração do acontecido; os diálogos entre Mateus e o colega do primeiro ano não foram considerados e não se soube de fato o que houve entre os dois alunos, sendo que apenas nos reportaram sobre a atitude agressiva de Mateus. A polícia foi acionada e os pais dos alunos envolvidos tiveram que se dirigir à delegacia para prestarem esclarecimentos.

Essa passagem conversa com o desamparo que a professora Cláudia já havia externalizado a respeito de como poderia se portar frente às intensidades na diferença que a expressão de Mateus colocava em movimento. Ela inclusive já externara o desejo que existisse um curso para ensiná-la a como lidar com o menino, ou que ele fosse expulso da escola. Dessa maneira, a circunstância do estilete foi grave o suficiente para que o garoto fosse repellido daquele ambiente. Contudo, a existência de Mateus, antes mesmo daquele ocorrido, colocava incômodos à escola, a qual procurava administrar as diferenças, reduzir as assimetrias e garantir a estabilidade segura da realidade do “igual”.

⁷ A diretora da Escola Estadual Senador Antônio Martins será tratada, neste texto, como Lourdes.

A dificuldade aqui apresentada é, pois, a de se produzir uma comunhão com as diferenças, que, segundo Marques (2012), consiste em deslocar-se do lugar da “mesmidade” para outro lugar estrangeiro, no viver a complexidade de um cotidiano que é multiplicidade. Multiplicidade esta que se enovela em formas de expressão diversas que, por exemplo, não se limitavam, naquela sala de aula, apenas à agressividade de Mateus.

3.2. Como um “hiperativo” e uma pesquisadora “deficiente” puderam aprender com a “surda”?

Levemente loiro, de olhos grandes e expressivos, franzino e de rosto angelical, Alexandre ingressou na Escola Estadual Senador Antônio Martins no dia 14 de julho de 2014, sentando-se ao lado de Mateus e o questionando sobre como funcionava a lógica das corujinhas. Naquela oportunidade, a supervisora me pediu que observasse o comportamento de Alexandre, pois, em sua ficha de matrícula, constava no item “Dados da saúde”, positivo para o campo “Necessidades Educacionais Especiais”, bem como, em “Especificações” havia o registro de “transtorno do déficit de atenção com hiperatividade” (TDAH), atribuído a ele por um neurologista.

Alexandre residia há dois anos na cidade de Ponte Nova, tinha 11 anos de idade e nasceu no estado de São Paulo. Segundo sua mãe, a família decidiu morar em Minas Gerais por causa da violência na cidade onde moravam. Alugaram, então, a casa que possuíam no outro estado e vieram trabalhar em Ponte Nova.

Assim que chegou em Minas Gerais, Alexandre e seu irmão mais novo foram matriculados em uma escola do bairro onde passaram a residir. Contudo, dada a necessidade da mãe em trabalhar durante todo o dia e diante das agressões físicas que Alexandre sofria dos colegas na escola do seu bairro, ele fora transferido para a Escola Estadual Senador Antônio Martins, uma vez que esta possuía um projeto de educação em tempo integral. Segundo sua mãe, na escola Alexandre é:

Muito desinquieto né, agitado, não ficava sentado. Isso vem desde lá de São Paulo. Na segunda série a professora conversou comigo uma vez pra levar ele no médico porque ele não para, ele mexia com os meninos.

Desde o início das minhas observações na turma do 5º ano da referida escola, fiquei incomodada com o pedido da supervisora em relação a Alexandre, pois o comportamento do menino não me dava pistas de hiperatividade, *déficit* de atenção ou de uma trajetória conflituosa em outras escolas. A professora Cláudia também afirmou, em uma conversa informal, não ter identificado no garoto nenhuma característica que pudesse levar a rotulá-lo como alguém com um comportamento desajustado em relação às regras de uma instituição escolar.

Sobre os indícios que podem levar a considerar alguém como TDAH, Schicotti, Abrão e Júnior (2014, p. 139) se apoiam na sintomatologia apresentada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV), para descrever os sintomas do transtorno:

- O TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, tais como: não enxergar detalhes ou cometer erros por descuido em atividades escolares e de trabalho; apresentar dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; perder objetos necessários para determinadas ações etc.
- O TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais se espera que permaneça sentado; dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; interromper ou se meter em assuntos dos outros etc.
- TDAH combinado: caracteriza-se pela combinação dos dois tipos anteriores, entretanto está mais fortemente associado aos sintomas de oposição e de desafio, além disso, apresenta um maior prejuízo no funcionamento global do indivíduo.

As características descritas pelos autores dificultam pensar o comportamento dos nossos alunos dentro do quadro do TDAH, pois tais comportamentos costumam ser comuns no dia a dia de uma escola. Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013) indicam que só no ano de 2012, no Brasil, foram consumidas quase dois milhões de caixas de um medicamento indicado para o tratamento do TDAH, a Ritalina⁸. A droga ficou conhecida por “acalmar” as crianças que apresentam TDAH e oferece uma solução aos pais que desejam resolver o problema de “autocontrole” dos filhos, pois seu uso propicia que a criança fique mais atenta, concentrada, reduz a inquietude física e

⁸ Cada comprimido de Ritalina contém 10 mg de cloridrato de metilfenidato, sendo excipientes o fosfato de cálcio tribásico, lactose, amido, gelatina, estearato de magnésio e talco. O medicamento é um estimulante do sistema nervoso central, com efeitos sobre as atividades mentais.

mental, melhorando, conseqüentemente, seu rendimento intelectual. Dessa forma, a Ritalina reduz os comportamentos indesejáveis que as crianças possam vir a apresentar.

O modo médico de intervenção implica a prescrição de drogas para crianças com supostos problemas de convivência social e aprendizado, ou seja, a prescrição se dá em função das produções hegemônicas sobre ser uma criança saudável e com máximo aproveitamento de suas capacidades cognitivas. Temos, pois, que a medicina, por meio de seu tratamento do TDAH, prescreve as condições ideais de comportamento de uma criança, reduzindo, muitas vezes, a complexidade de fatores sociais a explicações baseadas em processos biológicos.

Tendo em mente a abordagem médica de fatores sociais, Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013) indicam que o investimento da medicina pode ser discutido à luz da ideia de medicalização da vida, que pode ser entendida como um processo que produz realidade e conforma modos de existir. “É um processo que fabrica subjetividades medicalizadas, produz modos de existência e gerência de vida, de saúde” (DECOTELLI, BOHRER; BICALHO, 2013, p. 451)

Nesse sentido, a ideia de medicalização está indissociada dos modos de subjetivação dominantes acerca da relação entre saúde e vida, e, mais especificamente neste texto, entre saúde e infância. A medicalização como forma de gestão da vida serve à afirmação do “ser-criança” ideal; essa criança exigida pela ordem social, que deve ser disciplinada, saudável, ativa e regida por um saber médico. Por sua vez, as tentativas de gerência dessa criança envolvem a construção histórica da infância, bem como os processos de subjetivação nela envolvidos. Assim, conceitos e modelos de infância que deságuam na escola contemporânea, vêm sendo tecidos nas inúmeras tramas do contexto histórico e social das diferentes civilizações.

Carrijo (2007) destacou que a produção científica do século XV e dos séculos subsequentes apresenta a criança como uma existência que escapa dos valores que regem uma vida recortada pelo paradigma da retidão, da polidez e da razão. Dessa forma, o apelo por desvendar o funcionamento da criança a fim de controlá-la irá

nortear o pensamento de estudiosos dos séculos seguintes. Todavia, as preocupações com a educação moral, o comportamento social e ação pedagógica exercida sobre as crianças só vieram a aparecer a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. Isto nos leva a crer que a valorização da infância, como temos hoje, e o reconhecimento de suas particularidades só se deram através de intensos jogos de produção de verdades sobre a infância.

Considerando tais jogos de produção de verdade, as formas de conceber a infância foram fortemente impactadas pelo entrelaçamento entre Medicina e a Educação com o encargo de produzir a vida e a infância segundo certos ideais. Temos, pois, que o ponto de intersecção entre infância e medicina se dá de forma a produzir as normas que regem esta etapa da vida, bem como tudo o que a circunda, ou seja, toda a população e suas maneiras de viver. Por sua vez:

Aos ideais da formação em termos morais, comportamentais, de letramento, somaram-se também hábitos higiênicos de alimentação e asseio, de contato físico e trocas afetivas no interior das famílias bem como das escolas; o saber médico difundiu-se socialmente como conhecimento necessário para configurar pressupostos e sustentação a práticas de cuidado e educação que permitissem que as crianças tivessem um desenvolvimento adequado e uma vida saudável (GUARIDO, 2008, p. 40).

No decorrer do século XX, distintas áreas do conhecimento se dedicaram à institucionalização da infância (a pediatria, a psiquiatria, a psicologia, a pedagogia) produzindo e sustentando referenciais a partir dos quais se passou a exercer o poder disciplinar sobre a infância. Assim, conferiu-se estatuto científico às teorizações sobre a criança, seu desenvolvimento e seus desvios (GUARIDO, 2008).

Tais produções acerca da infância ideal também exercem poder disciplinar sobre o corpo social por meio de mecanismos que normalizam condutas. Pensando no exercício do poder disciplinar e a forma como ele é usado por meio de instituições sociais, Foucault desenvolveu a noção de biopoder. Esta noção entende que o controle de uma sociedade não pode ser feito apenas pelo exercício da consciência, mas é necessário atingir o corpo para obter o constante equilíbrio da massa populacional através de práticas que subjetivam as pessoas. Dessa maneira,

É a vida que está em jogo, em sua dimensão biológica e subjetiva, e não está em jogo somente para ser controlada, socializada nos domínios de

uma medicina social e sanitária, mas está em jogo como um bem e como algo a ser produzido segundo certos ideais. As formas de viver, o cultivo da saúde, os domínios da sexualidade, bem como os sofrimentos existenciais serão objeto de Bio-poder de que fala Foucault (GUARRIDO, 2008, p. 21).

Assim, podemos inferir que as áreas de conhecimento que se dedicaram à produção de um discurso sobre formas ideais de desenvolvimento e comportamento utilizaram estratégias biopolíticas, ao determinar que um estilo de vida seja entendido como um bem a ser produzido dentro de certos ideais. Assim, a medicalização da vida se apresenta como uma política de gestão da vida, no exercício do biopoder.

As ideias de medicalização e biopoder apresentam o discurso médico como participativo na definição das formas de existir consideradas legítimas e no controle dos possíveis desvios. Sendo a intervenção médica entendida como um bem para obter uma vida saudável, e estando tradicionalmente associada ao tratamento de doenças, podemos considerar que medicalizar uma expressão social significa tratá-la como uma doença a ser contida. Dessa maneira, aquele que se desvia do comportamento “ideal” em um determinado grupo social, tende a ser considerado doente. Uma rede de vigilância, marcada principalmente pelo olhar médico, forma-se com a finalidade de proteger a saúde e eliminar as patologias; define-se, pois, o homem modelo; privilegia-se a normalidade (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013).

As estratégias biopolíticas para garantir a manutenção de um tipo ideal de criança/aluno se fazem presentes nas instituições, como a escola e a família, para garantir a diminuição da incidência de “comportamentos desajustados”, exercendo sobre a vida cotidiana formas de controle. As necessidades hegemonicamente instituídas fazem com que determinados comportamentos sejam considerados uma ameaça à ordem e, assim, necessitam ser prevenidos/controlados/punidos.

Ser um aluno desinquieto, agitado, que não fica sentado, como descrito pela mãe de Alexandre, tende a não ser, para a escola, uma expressão desejável e o aluno precisa ser ensinado – química e/ou comportamentalmente – a desenvolver ritmos mais adequados ao hegemonicamente esperado. Dessa maneira, a mãe de Alexandre discorreu acerca do tratamento médico de seu filho:

Ele usa Ritalina. No começo fiquei pensando, tomando remédio, né. Mas depois foi tranquilo, e ele também não achou ruim, ele toma. Houve mudança na escola, nas notas, no comportamento. Até a letra mudou, pra você ter uma ideia. Ele tem 11 anos, mas parece que tem cinco, mas ele vai chegar lá, com as graças de Deus.

Na lógica do TDAH, o desajuste comportamental das crianças passa a ser considerado uma patologia, o que tranquiliza pais e professores, já que problemas patológicos são resolvidos com remédios, o que desobriga a escola de pensar o aluno diagnosticado, na complexidade de sua diferença. Dessa forma, o comportamento apresentado por Alexandre na Escola Estadual Senador Antônio Martins não é considerado desviante, desajustado ou problemático pois ele está medicalizado. Portanto, quimicamente regulado, seu comportamento não confronta os modos dominantes de existir, sendo Alexandre ajustado aos modelos concebidos de um bom aluno.

Contudo, apesar de sua normalidade, as condutas de Alexandre me chamaram atenção durante todo o período da pesquisa de campo. Logo na primeira semana de aula, Alexandre foi protagonista de um episódio para mim muito significativo na turma do 5º ano. Era o segundo dia de aula após as férias escolares de junho e Alexandre se sentou na primeira carteira, atentando-se à conversa entre Rafaela, que é surda e tem habilidade na conversação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e seu intérprete. Alexandre, então, começou a fazer, para um colega a seu lado, movimentos aleatórios com as mãos, numa estratégia de atrair a atenção de Rafaela. A menina, intrigada, tentou entender o que os dois tentavam expressar com suas mãos e, entrando na “conversa”, procurou ensinar alguns sinais aos colegas. Isso durou até a professora intervir pedindo que tivessem maior atenção à aula.

Ao refletir acerca da cena vivida entre estes três alunos, pude inferir que Alexandre não compreendia a forma de comunicação de Rafaela como algo menor ou um empecilho para o convívio, mesmo sendo algo tão novo para ele. A forma de expressão de Rafaela parecia ser a ele tão legítima quanto aquela da vocalização. Além disso, o fato vivido por Alexandre e o colega era também um indício de que possivelmente os demais alunos da sala também se relacionavam com Rafaela de

uma maneira a não vê-la como uma deficiente, mas como alguém que possuía outra potência expressiva.

Como no canto direito da sala estava fixado um cartaz com as configurações de mão do alfabeto na língua de sinais, Alexandre passou a olhar para o mesmo e a treinar a representação de seu nome em Libras. Os colegas, em outros momentos, também fizeram seus nomes em Libras, sendo que alguns adquiriram um pequeno vocabulário na língua.

A conversa improvisada entre os três alunos referidos tem a ver com a aventura de pensar e sentir de outro modo e permitir que o outro seja legítimo na relação que se estabelece. Então, na tentativa de me aproximar do que se passava entre os alunos, perguntei o significado dos sinais que eles faziam e o intérprete de Rafaela me disse que aquele era o “blábláblá” da Libras. Ou seja, os sinais eram apenas uma tentativa de aproximação entre os alunos, que criaram um modo de comunicação híbrido naquele contato.

Em outro dia, cheguei atrasada para a aula da turma do quinto ano. A professora Cláudia estava no corredor conversando com a professora eventual da escola, quando entrei na sala. Em sua carteira, Rafaela ensinava a brincadeira do “jogo da velha” para Alexandre, e logo que me viram chegar, separaram-se. Naquele dia, Rafaela atribuíra um sinal de identificação pessoal a Alexandre, o que, segundo o intérprete da menina, significava a produção de uma relação afetuosa entre a menina e Alexandre; um movimento de *comunhão com as diferenças*.

Nesse cenário, o outro não é uma entidade inferiorizada, ele apenas difere, e não é qualificado como um problema. Estar em comunhão com as diferenças permite que pensemos nas inúmeras formas de viver, sentir, agir como sendo legítimas, dignas e possíveis, onde a produção de dicotomias que praticam a inferiorização do outro são deixadas de lado para que todos tenham valor existencial, para que, assim, nos desloquemos do lugar imutável da mesmidade para o lugar da comunhão. Nessa comunhão, segundo Marques (2012, p. 109, grifo da autora):

Rompe-se assim com a dicotomia paradigmática do normal versus anormal, do capaz de ajudar versus o necessitado de ajuda etc. Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos

mesmos *espaçotempos*, sem qualquer discriminação. Viver sem barreiras é, pois, mais do que se falar das diferenças; é se conviver e se falar das/nas diferenças, uma vez que todos somos como somos e ponto. Não devemos falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade fosse composta apenas pelos ditos diferentes.

Todavia, sustentar relações na diferença implica pôr em cheque os referenciais determinados de uma sociedade, fazendo com que viver essa complexidade se torne um convite, mas também um desafio cotidiano.

Lembro-me de uma cena interessante para ser apresentada em meio a esta discussão sobre *comunhão com as diferenças*, que foi a fragmentação da turma do quinto ano por mim acompanhada.

No início do mês de agosto, após uma reunião com os docentes responsáveis, uma lista foi construída para a fragmentação da turma em questão, dividindo em duas turmas os 38 alunos. A professora Cláudia teve, então, a oportunidade de escolher com quais deles ela gostaria de continuar trabalhando e deixou claro que desfazer as “panelinhas” de bagunça da turma era sua prioridade. Porém, surpreendendo minhas expectativas, na lista formulada por Cláudia constavam todos os alunos que, em nossas conversas, eram apontados como “alunos problema”.

Na segunda-feira seguinte, os alunos que faziam parte do novo 5º B foram encaminhados para outra sala. Todavia, Alexandre ficou indignado com sua transferência para o 5º B e manifestou-se: “Tia, pelo amor de Deus, não faz isso comigo, eu não quero ir para lá. Escuta tia, eu te amo e não quero ficar na outra sala, nem longe de Rafaela. Tia, eu imploro”. A investida de Alexandre comoveu a professora Cláudia, que, então, optou por alterar sua lista, mantendo-o em sua turma.

Por que Cláudia não havia escolhido Alexandre para sua turma? Por que ela selecionou a maioria dos “alunos problema” para sua classe? Por que Mateus não apareceu em nenhuma das duas listas, visto que sua mãe ainda não havia aparecido na escola para pegar o documento de transferência? Todas estas questões, para mim, traduzem a dificuldade que temos de trabalhar com modos questionadores dos quadros referenciais de conduta socialmente instituídos, juntamente às ambiguidades reveladas na vida cotidiana. Sobre o deslocamento de

Alexandre para o 5º B, Cláudia disse que “Alexandre tanto faz, ele não atrapalha”, ou seja, sua forma medicalizada de existir não colocava em risco as condutas normalizadas no convívio da sala de aula.

Todavia, apesar dos exercícios de “mesmidade”, o desafio da *comunhão com as diferenças* se apresenta incessantemente; o outro retorna levantando o sentido provisório de nossa realidade, tecida, tramada, produzida nos processos sociais. Para lidarmos com as situações que nos são impostas na complexidade do convívio escolar é preciso problematizar as práticas escolares produzidas a partir das e nas diferenças. Poderíamos pensar em uma pedagogia outra? Uma pedagogia que não se ocupe apenas da ordenação, da modelização; que faça, a partir das diferenças de todos, suas práticas escolares?

E que desordena a ordem, a coerência, toda a pretensão de significados. E que possibilite a indeterminação, a multiplicação e a *babelização* de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro. E que desmintam o passado unicamente nostálgico, somente utópico, absurdamente elegíaco. Que conduza a um futuro incerto. Uma pedagogia para um presente disjuntivo? (SKLIAR, 2003, p. 200, grifo do autor)

No dia 18 de agosto de 2014, a professora Cláudia se afastou temporariamente da escola para fazer um curso promovido pela Superintendência Regional de Ensino (SRE). Naquele dia, um conflito se instaurou entre Alexandre e David. Ambos frequentavam o Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) e passavam a maior parte do dia nas dependências da escola, faziam suas principais refeições, estudavam e também tinham momentos de higiene, nos quais ficavam dentro dos banheiros sem a presença de adultos.

Durante a aula de português, David começou a conversar com outro aluno da sala sobre uma briga entre os meninos do sexto ano. Ainda, disse em voz alta que “a briga que vai ter hoje, professora, é entre eu e Alexandre”. Segundo David, Alexandre o observava durante os momentos de higiene, e isto estava lhe incomodando muito. A professora que regia a turma naquela ocasião, respondeu apenas: “Larga de conversa fiada e vai fazer o exercício David”.

Essa cena expressa a dificuldade de discutir uma questão polêmica que se desenhou na sala, uma vez que a situação que se passou entre esses dois alunos questionava as formas socialmente aceitas de ser homem, colocando em questão

temas como virilidade, sexualidade, infância e significados hegemônicos sobre o masculino. Entretanto, o mal-estar produzido naquela cena foi silenciado pela fala da professora. Nesse sentido, Skliar (2003) nos convida ao risco de produzir relações na diferença, praticar uma pedagogia outra que problematize a “mesmidade” e torne possível uma *pedagogia da perplexidade*; uma pedagogia em *comunhão com as diferenças*.

Uma pedagogia que não arraste, que não tinja, que não albergue, que não pretenda revelar o mistério do outro. Uma pedagogia para poder(mos) ser reféns do outro? Reféns do outro, do seu olhar, de sua expressividade. Porque, se o outro não estivesse aí – e ali, e aqui –, nossas pedagogias ficariam reduzidas a cinzas, envoltas em tempestades, dissolvidas em pura mesmidade (SKLIAR, 2003, p.209).

Quando, pois, comecei minha jornada como docente do Ensino Fundamental no ano de 2013, o convívio cotidiano com da turma para a qual lecionei também se mostrou ambíguo, complexo, incontrolável como uma grande tempestade. Como já havia mencionado, fora uma experiência marcante para mim, pois desconstruiu minhas ideias sobre ser professora, ser aluno e ser criança.

E assim que comecei a lecionar na Escola Estadual Senador Antônio Martins, percebi a Rafaela, aluna de dez anos de idade já apresentada nesta pesquisa, surda. Insegura por nunca ter lecionado no Ensino Fundamental e por não dominar a Libras, tomei um grande susto com o desafio de ensinar uma criança surda. Foi a presença da intérprete de Rafaela e a habilidade da menina em leitura labial que me tranquilizaram naquele momento e, por isso, não tive dificuldades em lidar com ela.

Naquela oportunidade, não questioneei o impacto da forma de existir expressa por Rafaela em minha prática educativa. Todavia, a surdez não é uma condição que se enquadra no que é considerado norma e o ideal pela maioria de nossas instituições escolares, bem como em nossa sociedade. Gesser (2009), ao discorrer sobre os termos *surdo*, *surdo-mudo* e *deficiente auditivo* afirma que, os surdos têm sido encarados por uma perspectiva fisiológica (*déficit* de audição), dentro de um discurso de normalização e medicalização. Dessa forma, as nomeações que lhe são atribuídas imprimem convenções na forma como são significados. Assim, resolvi, nesta pesquisa, discorrer também acerca da trajetória escolar desta aluna e como,

em diferentes momentos, sua forma de existir pode ter sido entendida não necessariamente pela marca da deficiência.

Rafaela começou sua vida escolar com 5 anos de idade em uma escola regular da rede estadual de ensino. Dois anos mais tarde, foi transferida para a Escola Estadual Senador Antônio Martins para frequentar um curso de Libras oferecido para surdos na sala de recursos multifuncionais. Além disso, a menina recebeu atendimento fonoaudiológico antes mesmo de ir para sua primeira escola, adquirindo um aparelho auditivo aos 5 anos de idade.

Rafaela foi alfabetizada na Escola Estadual Senador Antônio Martins em português e em Libras, concomitantemente. Todavia, as expectativas de sua mãe foram superadas com seu desenvolvimento. A mãe da menina revelou que até os 7 anos de idade ela não conseguia pronunciar nenhuma palavra, e que foi através da frequência na referida escola que a jovem desenvolveu a oralidade. Foi essa oralidade que me assustou na convivência com a menina, pois, como sua professora, até então não havia necessitado que ela “falasse” para estabelecermos comunicação. Porém, durante minha correção da interpretação de um texto na aula de português, para chamar minha atenção, a menina gritou “ô tia”.

A crença de que o surdo não fala é algo naturalizado no convívio social, e normalmente apontamos como causa o fato de ele não escutar. Entretanto, como afirma Gesser (2009), apesar de a sociedade, de maneira geral, conceber a fala com o sentido de produção vocal-sonora, é necessário expandir o conceito que temos de línguas humanas para compreender a legitimidade de outras formas de falar. Ainda segundo o autor, os surdos que têm perda auditiva profunda podem desenvolver fala inteligível, desde que seu aparato vocal esteja intacto.

Sobre o desenvolvimento da fala inteligível, a mãe de Rafaela relatou que durante o acompanhamento fonoaudiológico, a expectativa da família da jovem, bem como da profissional de fonoaudiologia que trabalhou no caso dela, era desenvolver a fala vocal-sonora. Com isso, o aprendizado da língua de sinais foi deixado em segundo plano, até o dia em que Rafaela foi transferida para a Escola Estadual Senador Antônio Martins.

O aprendizado tardio da língua de sinais por parte dos surdos pode ser relacionado a uma herança da filosofia oralista do século XVIII, que considerava como prioridade no ensino das crianças surdas a aquisição e o desenvolvimento da fala vocal-sonora. O oralismo entendia que o aprendizado da língua de sinais poderia prejudicar a aquisição da fala, além de entender tal língua como um perigo à língua oral. Segundo Lulkin (2010), na Europa, ao final do século XVIII, as instituições que permitiam a circulação da língua de sinais e das formas de expressão corporal (as narrativas, as dramatizações, as artes escultóricas) passaram a proibir o uso do signo visuogestual e das expressões espontâneas do corpo com o intuito de tirar de circulação a língua de sinais.

A ênfase dada ao desenvolvimento e educação da voz e da fala, nesse período, passou por uma série de modos de legitimação através das ciências, sendo que podemos entendê-las como um modo de medicalização empregado sobre a surdez, pois:

A ciência biomédica, tomando como centro do problema a maior ou menor capacidade auditiva, encarrega-se de traduzir em diagnósticos os níveis de *déficit* e gerar uma série de providências para a correção reabilitação e normalização do indivíduo avaliado. Várias dessas práticas são materializadas pela medicina, pela fonoaudiologia, pela psicologia e pela pedagogia (LULKIN, 2010, p. 40, grifo do autor).

Esse modo de medicalização, que entendia a surdez como um *déficit* em relação à forma ideal (ouvinte), resulta de uma dificuldade em conceber outras formas de ouvir. Impõe-se, então, a percepção de estímulos sonoros como norma e as demais formas de perceber e intervir no mundo passam, por parte do surdo, a ser entendidas como carência, falta, deficiência etc. Assim, os termos “ouvinte” e “surdo” passam a compor polos de uma operação dicotômica: o bom e mau, o normal e o anormal, o ajustado e o desajustado.

Na operação dicotômica surdo *versus* ouvinte ambos os termos carregam consigo todo um aparato social e histórico de definições, de lutas e processos políticos. Porém, cabe ressaltar que estes conceitos, quando mencionados, costumam ser relacionados diretamente a uma qualidade *versus* defeito. Nesse sentido, quando reduzimos a discussão sobre a surdez à perspectiva da “eficiência

na comunicação”, estamos utilizando uma forma simplista de abordar a questão, uma vez que a surdez, enquanto diferença, pode ser tratada como algo a ser abordado fora da lógica do anormal, do incorreto, do inadequado etc.

Todavia, Lulkin (2010) afirma que ao localizar o surdo no espaço oposto dessa operação dicotômica (surdos *versus* ouvintes), ou seja, deixar o campo do som e passar para o campo da imagem, seria cair em uma armadilha muito perigosa: a substituição de uma verdade por outra. Assim, a principal questão que a presença de uma menina surda na turma do “5º A” traz não é o contraste na relação entre surdos *versus* ouvintes, mas o que emerge no convívio desta sala que nos convida a pensares outros.

Contudo, ainda sob uma perspectiva oralista sobre a surdez, na ficha de matrícula de Rafaela constava no item “Dados da saúde”, positivo no campo “Necessidades Educacionais Especiais”, bem como na seção “Especificações”, as seguintes observações: deficiência auditiva e deficiência da fala (atribuídas por uma fonoaudióloga). Os termos “deficiência auditiva” e “deficiência da fala” foram empregados pela profissional para se referir respectivamente a uma perda total ou parcial da capacidade de ouvir sons e a um padrão de fala vocal-sonora limitada ou dificultosa. Todavia, ao empregar os referidos termos, a fonoaudióloga trabalha com formas de produção de outro; formas de alterização.

Ser hábil no ouvir e produzir uma fala a partir das percepções normais de audição dá poder ao grupo de profissionais ouvintes para avaliar e conceituar o outro, diverso, localizado no lugar de deficiência. O poder está nas mãos dos que ouvem e falam para dizer à sociedade em geral e aos surdos quais os termos os descrevem e os diferenciam. Da mesma maneira determinam-se os projetos pedagógicos, as pesquisas médicas para implantes cocleares, os programas governamentais de educação pública etc. (LULKIN, 2010, p. 43).

O grupo de profissionais ouvintes autorizados a discorrer sobre a surdez – no caso de Rafaela, uma fonoaudióloga – atribuem, através de “diagnósticos precisos”, um espaço colonial ao surdo em meio às relações sociais. E nas escolas este espaço é legitimado através do privilégio da comunicação por meio da fala vocal-sonora em detrimento do uso da língua de sinais. Sobre o aprendizado da Libras, a mãe de Rafaela afirma que o desenvolvimento escolar da menina só ocorreu a partir

do momento em que ela passou a frequentar a Escola Estadual Senador Antônio Martins e o curso de língua de sinais. Contudo Skliar (2010) nos alerta para o fato de ainda que exista espaço para duas línguas ou mais na escola (dentre elas a língua de sinais), não está garantido que as assimetrias linguísticas estejam superadas.

Dessa forma, quando a professora Cláudia propôs a realização de um ditado como atividade avaliativa para sua turma, privilegiou a língua dos ouvintes. Todavia, foi-me dito por Cláudia que a atividade seria dada da mesma forma para a aluna surda, pois ela deveria se tornar proficiente em “nossa língua”. Apesar da facilidade apresentada pela jovem em fazer leitura labial, Rafaela teve grande dificuldade em diferenciar algumas consoantes na dinâmica do ditado.

O processo educativo formal vivenciado por Rafaela privilegiava a aquisição da leitura e da escrita em português por meio de métodos que enfatizavam a fala vocal-sonora. Outros momentos também evidenciaram o uso da língua dos ouvintes como uma norma, como a correção feita pela professora Cláudia, da formulação de frases que pediu aos seus alunos. Ela pediu que os mesmos produzissem frases com algumas palavras retiradas do texto, em seguida corrigiu esta atividade nos cadernos.

Entretanto, a atividade apresentada por Rafaela para a professora não estava de acordo com os padrões da língua portuguesa: uso inadequado dos tempos, modos e conjugações verbais; omissão de algumas preposições, conectivos e verbos de ligação; falta de domínio das estruturas de coordenação e subordinação. Dentre as frases de Rafaela apareceram as seguintes: “Boneca Vitória minha eu gosto” e “Ano 2000 morreu vovó velha doente”. Estas frases não se caracterizam como um “problema”, mas exigem uma reflexão dos docentes acerca do processo educativo de Rafaela, pois as práticas pedagógicas na sala de aula eram mediadas pela língua oral.

Cláudia reescreveu as frases da jovem aluna de acordo com as regras da língua dos ouvintes, e o intérprete da menina reforçou que “isso é bom para ela”. O contato da menina surda com a escrita da língua portuguesa ocorreu por meio de uma forma de perceber o mundo pautada na experiência sensorial visual, ao

contrário dos ouvintes. Dessa forma, a apropriação que o surdo faz da escrita da língua portuguesa é dificultosa visto que eles “conceituam e comunicam-se em uma língua, mas irão se alfabetizar em outra, diferente sintática, morfológica e foneticamente daquela pela qual eles leem a realidade” (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Segundo Peixoto existem elementos que devem ser considerados para repensar a escrita da pessoa surda e, o principal deles é que ela produz mundos através da experiência visual. Um exemplo disso pode ser ilustrado pela conversa informal que tive com o intérprete de Rafaela: perguntei ao jovem rapaz como eu poderia ensinar para um surdo a diferença no uso social das palavras “privilégio” e “privilegio”, e ele me respondeu que “Você precisa partir do visual. Por exemplo, se você apresentar as duas palavras contextualizadas por imagens que as diferenciem, o surdo, com certeza, vai entender o que elas querem dizer”.

A fala do intérprete de Rafaela evidencia que a aproximação entre a fala e a escrita não é o suficiente para que a criança surda possa regular sua produção escrita. Ela precisa, mais do que uma referência aos elementos da fala (fonemas) para construir hipóteses que antecipem e regulem sua escrita, ela depende do contexto e das imagens. Dessa forma, devemos levar em consideração que

[...] há lógica e regularidade na escrita inicial da criança surda, mas essa não é uma lógica sonora e isso, certamente, se choca com as práticas alfabetizadoras ainda tão arraigadas à ideia de que para escrever é preciso falar (PEIXOTO, 2006, p. 226).

Todavia, meu objetivo aqui não é o de apontar um modelo curricular para a educação dos surdos, mas colocar em questão os discursos e as práticas que envolvem a educação dos surdos, consideradas “normais” no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Lunardi (2010) faz uma tentativa de trazer discussões associadas ao tema da surdez, e destaca, nas estratégias curriculares, mecanismos de colonização na educação dos surdos. Segundo a autora, “o currículo corporifica um ‘conhecimento oficial’ que expressa um ponto de vista de grupos socialmente dominantes, no caso dos surdos – os ouvintes” (LUNARDI, 2010, p. 159). Por meio do currículo, os grupos socialmente dominantes estabelecem acordos acerca do que é considerado legítimo, desconsiderando aqueles que não detêm tal poder e mantendo seu domínio.

Nesse sentido, quando o ensino de pessoas surdas se baseia na oralidade, principalmente o da língua portuguesa, legitima-se a superioridade da fala vocal-sonora e da audição em detrimento das demais possibilidades de comunicação. Lunardi (2010) afirmou que os ouvintes constituem-se em um grupo que, localizado em uma posição privilegiada, habita e governa o mundo surdo, ou seja, a escola, o currículo, o lazer, enfim, a vida dos surdos. Tal fato não seria possível sem a existência de relações de poder e produções de subjetividade. Assim, naturaliza-se um modo hegemônico de “falar” em detrimento do que deve ser silenciado: as formas múltiplas de existir para além da oralidade.

Então, o currículo escolar constitui a forma “normal” de ensinar e privilegia os estímulos sonoros, a audição e a escuta no processo de aquisição da escrita em detrimento da linguagem visuogestual (língua de sinais), dificultando ao surdo a produção e interpretação de texto e concebendo-o através da perspectiva de *déficit*. Todavia, a presença de Rafaela na escola não era concebida como alguém marcada pela perda, falta, carência ou deficiência. Isto se devia ao fato de a jovem apresentar um desenvolvimento escolar satisfatório, segundo a afirmação da professora da turma do “5º A”.

Rafaela era uma jovem envolvida com muitos dos projetos da escola. A menina participava do PROETI, de aulas de Libras na sala de recursos multifuncionais, do ensino no turno regular, bem como de atividades educativas desenvolvidas fora do espaço escola, como o grupo de jovens da Igreja Universal do Reino de Deus. Durante as aulas, em diversos momentos a menina ficava irritada com o comportamento desinteressado de alguns colegas, chegava a repreendê-los para que fizessem as atividades escolares.

Quando, na aula de matemática, David tentou olhar as respostas dos exercícios no caderno de Rafaela, a menina alcançou-lhe com um olhar fixo e disse: “olha não David, sua mesa”. Em outro momento, a menina avistou um colega muito quieto e o repreendeu, mas o jovem, fazendo um sinal que indicava seu descontentamento, respondeu de forma considerada por mim como muito agressiva.

As atitudes de Rafaela demonstravam um comportamento escolar favorável em relação às regras daquela instituição de ensino. A habilidade da menina em

desenvolver cálculos matemáticos, sua desenvoltura ao usar a oralidade e seu interesse pelas atividades educativas, serviam para que a considerassem, a exemplo do que pensavam de Alexandre, como sendo uma “deficiente-normal”.

Tal “deficiência-normal” também pôde ser constatada através dos momentos em que Rafaela utilizou a oralidade para interpretar suas amigas surdas do 7º ano, quando queriam saber o que havia acontecido entre Mateus e a criança que ele ameaçou naquele episódio ocorrido no recreio. Ou, quando funcionou como intérprete de sua amiga Raquel (também surda) para o pastor da igreja que ela frequentava. Segundo a mãe de Rafaela:

A Rafaela desenvolveu mesmo. Outro dia ela levou a Raquel na igreja, e aí Raquel queria conversar com o pastor. Tudo o que a Raquel falou ela interpretou para o pastor, explicando. Todo mundo ficou bobo.

A mãe de Rafaela também expôs que utilizava a filha como mediadora em conversas com outras pessoas surdas. Ela disse que “conversar com a Raquel sem a Rafaela é difícil, eu não entendo nada que a Raquel diz” e acrescentou,

Um dia, quando eu já estava desistindo da Rafaela, um rapaz cego falou assim comigo: “sua menina não tem deficiência nenhuma, você vai ver o desenvolvimento dela, eu vou ao cinema, dou aula”. Veja bem, eu acho que sou mais deficiente que ele, porque ele é cego e faz tudo sozinho. Aquele menino me deu uma força naquele dia, me levantou do chão, e hoje a Rafaela está me surpreendendo.

Apesar de historicamente o surdo estar marcado por uma dimensão inferiorizada, com o desenvolvimento da oralidade, Rafaela pôde “falar com os ouvintes”. Em uma conversa informal, o intérprete de Rafaela afirmou que ela costuma exercer o papel de mediadora na comunicação entre surdos e ouvintes, o que lhe dava o *status* de uma “mini-intérprete” entre seus amigos surdos. Nesse ponto, durante a realização da pesquisa, fui convidada pela própria Rafaela para acompanhar, em uma passeio, a turma de alunos que frequentava a sala de recursos multifuncionais da escola. Como os docentes envolvidos com passeio concordaram com a minha participação, aceitei o convite da menina, apesar de ter ficado com receio de me integrar a um grupo de alunos que extrapolavam os limites da minha pesquisa, que era o de acompanhar a turma do 5º ano A.

Em uma posição dessas, lanço-me a pensar sobre a minha experiência com a turma escolhida para a pesquisa e como os limites de uma pesquisa não estão

previamente definidos. Assim que chegamos ao sítio onde se daria a confraternização entre os alunos da sala de recursos, os intérpretes das alunas surdas (Rafaela, Raquel e Bruna) se afastaram para conversar com outro aluno em um quiosque. Naquele instante, permaneci sozinha em meio a um grupo de jovens surdas que pareciam estar impacientes com minha incapacidade de conseguir compreendê-las.

As jovens em questão faziam sinais e classificadores⁹ tentando se comunicar comigo em Libras, entretanto, na condição de ouvinte e oralizada, eu não dominava a língua de sinais e me sentia imensamente frustrada e incompetente frente a uma linguagem que possuía regras de estruturação e funcionamento distintas da língua por mim usada. Dessa forma, quando Lulkin (2010) sugere que realocar a perspectiva de deficiência em relação aos surdos permite compreender os “deficientes auditivos” como eficientes do olhar, na cena tramada por mim e as amigas de Rafaela, ocupei o polo inferiorizado de uma operação dicotômica, onde era a minha forma de expressão considerada deficiente.

Porém, fui salva por Rafaela. Ser hábil em produzir uma fala vocal-sonora e em Libras permitiu a Rafaela escutar suas amigas surdas e, em seguida, esclarecer o diálogo simples que elas tentaram estabelecer comigo: elas me pediam 25 centavos para ajudar a comprar um picolé. Considerei tal experiência como “traumática”, pois sentia tanta vergonha por não conseguir me comunicar que passei os meses que se seguiram buscando uma imersão no estudo da Libras, nos aspectos que cercam o diálogo e as formas de expressão da/na língua de sinais.

Dessa maneira, o contato com as alunas surdas da escola em questão me afetou de forma que minhas referências de mundo tornaram-se, para mim, insuficientes, pois eu estava na condição de uma estrangeira longe de seu país, ou seja, obrigada a operar em um outro domínio de experiência (que não dominava). Contudo, apesar das dificuldades, a forma de comunicação estabelecida entre mim e as jovens em questão foi construída numa relação, segundo Maturana (1998), de *amor*.

⁹ Configurações de mão usadas para marcar concordância.

Para Maturana (1998), a linguagem só é possível surgir na experiência do amor. E o autor nos diz que, ao contrário do que é comumente dito acerca da transformação do cérebro humano (relacionada com a utilização de instrumentos), o peculiar do humano está na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional¹⁰. Dito isso, Maturana aponta que uma pessoa está na linguagem quando vemos que o curso de suas interações se constituem num fluir de coordenações e ações consensuais, ou seja, a linguagem deve ser entendida como produzida nas relações humanas tendo como fundamento particular o amor, pois,

[...] para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da consensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor (MATURANA, 1998, p. 22)

E acrescenta que,

As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão (MATURANA, 1998, p. 22).

Assim, o amor amplia as possibilidades de vida, de conexões de produção de mundos, sendo a emoção central no desenvolvimento humano. O amor é uma emoção da qual a aceitação mútua nas relações é dependente.

“Eu amo demais essa menina”, essa foi a frase empregada por mim para me referir a Rafaela, em um momento de descontração após a aula inaugural do curso de Libras oferecido pela escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida. Essa frase traduz o movimento de aceitação que emergiu no encontro entre mim e Rafaela, pois, como já apresentado, após o episódio em que aquela criança se transformou em minha intérprete, comecei a cursar Libras, motivada pela vontade de interagir socialmente com as jovens surdas da Escola Estadual Senador Antônio Martins.

Contudo, ainda segundo Maturana (1998), diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, e diferentes tipos de relações humanas serão travadas

¹⁰ [...] o que conotamos quando falamos em emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam (MATURANA, 1998, p. 22).

sustentadas nas emoções. Sendo os nossos encontros engendrados por distintas emoções, podemos inferir que quando não há respeito e aceitação entre as pessoas, o encontro entre elas está regido sob emoções diferentes do amor.

Considerando as contribuições teóricas de Humberto Maturana podemos pensar agora em algumas outras questões: “sob quais emoções as relações escolares estão fundadas?”; “Quais emoções são produzidas na escola?” Especialmente naquela em que uma menina surda, um menino hiperativo e uma pesquisadora “deficiente” realizam, juntos, a descoberta de um outro escutar e de um diferente falar.

3.3. Poético viver

Quando comecei o trabalho de campo que compõe esta pesquisa, não havia atentado para o fato de que outros alunos, além dos indicados pela supervisora Gisele, possuíam em sua ficha de matrícula, no item “Dados da saúde”, positivo para o campo “Necessidades Educacionais Especiais”. Então, revisitando o arquivo escolar dos alunos do “5º A” da Escola Estadual Senador Antônio Martins, encontrei o registro “F83” da Classificação Internacional de Doenças, como sendo atribuído ao aluno David¹¹. Esse código corresponde a Transtornos Específicos Mistos do Desenvolvimento (transtorno do desenvolvimento da fala, linguagem, habilidades escolares, funções motoras e cognitivas se superpondo), atribuído a ele por um médico clínico geral.

O aluno em questão se tratava de um menino de 11 anos de idade que pertencia ao grupo de discentes daquela escola desde o ano de 2009, quando ingressou no Ensino Fundamental. Segundo a mãe do menino,

Ele veio do Miquelina¹². Até ano passado ele não lia bem; ele é bem difícil mesmo, bem teimoso, bem “artioso”. Este ano é que a coisa melhorou para o lado dele, porque até ano passado a coisa não estava boa não. Aí, ano

¹¹ Este já fora mencionado neste texto quando viveu um conflito com Alexandre durante a aula de português, onde alegava ser observado pelo colega nos momentos de higiene.

¹² A Escola Municipal Miquelina Moreira dos Santos recebe alunos da Educação Infantil.

passado ele começou no PROETI, e a ficar o dia todo, mas foi expulso por causa de brigar com a professora. Só que este ano ele melhorou bem. Teimosia só com o tempo mesmo.

O comportamento de David fora algo que eu considerava como muito incômodo quando, no ano de 2013, conheci o menino. Enquanto professora da turma de David, repreendê-lo era algo comum para mim, sendo que ele costumava brigar com os colegas e sair da sala de aula sem a minha permissão. Por termos produzido uma relação conflituosa no ano anterior, acreditei que, ao adentar o “5º A” para a realização desta pesquisa, seria recebida com desânimo por parte daquele aluno, mas fui surpreendida. Logo em meu primeiro dia de pesquisa na referida escola, David me abordou na saída para o recreio como um bilhete em punho (Figura – 2) e disse estar muito feliz com o meu retorno. Naquele momento, necessitei rever minhas expectativas e colocar em cheque tudo aquilo que, até então, acreditava estar correto em relação aquela turma.

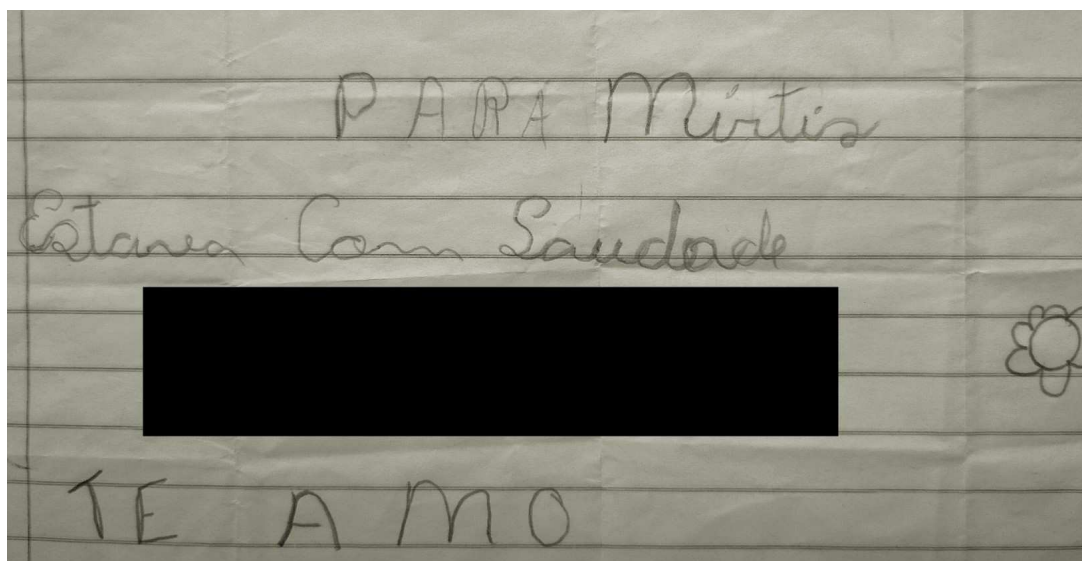


Figura 2 – Bilhete de David¹³

A imagem que David passara a mim, e também para a professora Cláudia, era a de uma criança bagunceira. Por exemplo, no início das aulas do dia primeiro

¹³ Fonte: Arquivo pessoal.

de agosto, a professora Cláudia pediu para que todos os alunos se organizassem nas carteiras formando um círculo, de forma que David e Bruno ficaram sentados lado a lado. Enquanto aguardava o início das atividades, Bruno se pôs a comentar a partida de futebol ocorrida na noite anterior, contudo, ao repreendê-lo, Cláudia pronunciou a seguinte frase: “Bruno e David parem de falar, olha só como vocês queimam o meu sangue”; e apontou para David, que estava em silêncio observando um desenho em seu caderno. Tanto a professora Cláudia quanto eu, em alguns momentos estivemos tentadas a tratar David como uma existência com capacidade inata à indisciplina. Mesmo estando em silêncio, seu nome muitas vezes era o primeiro a saltar dos meus lábios quando o assunto era repreender algum aluno.

Pois bem, quando me propus a problematizar as razões desse “fantasma” da indisciplina, o que se destacou foi a produção da criança-problema, que significa um forte traço fundado na marcação das diferenças. A criança-problema é tomada como sendo aquela que apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisitos físicos, motores, cognitivos, comportamentais, familiares, sociais, tornando-se um empecilho ou obstáculo para o trabalho docente.

Nesse sentido, a mãe de David relatou que “foi a escola¹⁴ que levou ele para uma consulta. Alegaram que ele estava muito agitado na sala, brigando muito, mas também não falaram mais nada. Não deu resultado do que foi falado”. O fragmento trazido nos mostra que a escola sentia a necessidade de ter um diagnóstico médico a respeito expressão indisciplinada apresentada pela criança em questão.

Além disso, decorria daí a veiculação da ideia de que David apresentava uma condição existencial desajustada, pois vários elementos presentes na turma do “5º A” explicitaram a dicotomia normal *versus* anormal quanto ao tratamento de David, evidenciando-o como estando vinculado à do diferente. Por exemplo, quando no mês de agosto me deparei com os alunos do “5º A” realizando um trabalho sobre a formação de palavras, Alexandre e Bruno estavam sentados lado a lado, já David fora encaminhado pela professora Cláudia para se sentar ao lado de Cristiane, uma aluna com boas notas e um comportamento considerado favorável no convívio da

¹⁴ Escola Estadual Senador Antônio Martins.

classe. Neste episódio, fui solicitada pelos alunos Alexandre e Bruno no auxílio da atividade, que, orgulhosos da conclusão do trabalho, puseram-se a ajudar David.

O ponto mais importante deste episódio é indicar como a prática de Cláudia envolvia modos de fabricação da criança. Naquele episódio, a professora pareceu não ter considerado a possibilidade de que Alexandre, Bruno e David pudessem aprender juntos, contrariando uma suposta ordem estável e estabilizada. Porém, somos continuamente convidados ao encontro com o outro, com o estranho, com o desconhecido; convidados à “aventura de pensar e sentir de outro modo a relação com o outro e, conseqüentemente, a relação com o mundo em que vivemos” (SKLIAR, 2003, p. 12). Foram esses movimentos, aparentemente pequenos e rotineiros em uma sala de aula que promoveram um verdadeiro abalo nas relações entre mim e estes alunos, onde passei a pensar de outro modo minha condição de docente.

E trago como exemplo da situação acima mencionada os episódios vividos com o aluno Carlos Henrique. A criança citada também me surpreendera quando, ao visitar as fichas de matrícula dos alunos do quinto ano, percebi que possuía no item “Dados da saúde”, positivo para o campo “Necessidades Educacionais Especiais”. Segundo o parecer de uma psicóloga: “A criança citada [...] apresenta dificuldade de memorização, não sabe escrever o alfabeto, não sabe relacionar os numerais à quantidade que ele representa”. No campo “Especificações” havia o registro de “Dislexia”, atribuído a ele pela mesma psicóloga.

Carlos Henrique residia em um pequeno distrito pontenovense chamado Vau-Açu; tinha 13 anos de idade e fora transferido para a escola pesquisada no ano de 2013. Segundo sua mãe, “lá na outra escola a professora me disse um dia que ele era um grande problema, que ele não aprendia nada, que ele nunca ia ser ninguém. Eu quase ‘peguei ela’ sabe, mas fiquei tão triste que não consegui nem brigar”.

A situação ocorrida entre a mãe de Carlos Henrique e a professora da antiga escola do menino apontava para a imposição, por parte da escola, de um tipo ideal de comportamento, tipo este no qual ele não se enquadrava. Nessa visão, o menino foi condenado a ser um “desajustado por natureza”, influenciando na composição e avaliação de suas experiências em outros locais. Contudo, a professora Cláudia não

havia indicado o menino com alguém que, em sua sala de aula, pudesse ser pensado como uma expressão “torta” que necessitasse ser corrigido. Porém, durante o mês de julho de 2014, Carlos Henrique fora convidado a fazer a correção de um exercício de matemática no quadro-negro da sala, mas o menino disse estar com dor de cabeça. Tal fato, por sua vez, passou a se repetir em todos os momentos em que ele era convidado a demonstrar seus conhecimentos escolares em público.

A situação narrada me deu indícios de que Carlos Henrique provavelmente produzia, em relação a si mesmo, um olhar que se reconhecia em uma posição de inferioridade em relação aos seus demais colegas de sala. A professora Cláudia disse ao menino que eu poderia ajudá-lo com os exercícios, de forma que passei a acompanhar Carlos Henrique em suas atividades escolares.

No entanto, para que fosse possível uma aproximação entre mim e a criança foi preciso que me comportasse como alguém disposta a cooperar com suas atividades, pois percebi que Carlos Henrique só permitiria um convívio mais próximo entre nós através de laços de amizade. Assim, durante a realização dos exercícios escolares, o menino se sentiu à vontade para discorrer sobre sua vida, onde revelou ter aprendido a andar de moto com o tio nos finais de semana.

Carlos Henrique me narrou que o momento de passear pelas trilhas na zona rural era aguardado ansiosamente por ele; acrescentou, porém, que nesses passeios seus amigos “param lá no mato e usam maconha, mas eu não tia”. Na continuidade de nossa conversa, após ter parado para pensar no que diria a ele, e tentando “escapular” da conversa sobre maconha, respondi simplesmente que fazer trilha parecia divertido. Acreditei que o fato de eu não ter censurado a sua declaração tenha estreitado os nossos laços, e, assim, o menino passou a me receber calorosamente na turma do “5º A” todos os dias que se seguiram.

Sempre ao seu lado, ajudando-o com os exercícios escolares, o jovem começou a demonstrar animação ao ser convidado para a correção das atividades no quadro-negro da classe. Contudo, no dia cinco de agosto, uma de suas colegas de sala o interrompeu: “Carlos disse que vai fazer, mas ele não sabe nada”. Apesar

da afirmação da menina, Cláudia confirmou as respostas dos exercícios e disse que Carlos sabia fazer todas as atividades. Os olhos do menino, então, sorriram para mim, o que interpretei como um sinal de agradecimento. Mas, a partir daquele momento minha relação com Carlos Henrique começou a se transformar em algo mais intenso, pois o menino começara a demonstrar, durante nossas conversas, uma afetuosidade que Morin (2005) qualificaria como sendo um “estado poético”.

Isso porque, para Morin, nós seres humanos, produzimos linguagens a partir da linguagem; assim, o autor reconheceu que a poesia não é apenas uma expressão literária, mas também um estado do ser. A poesia faria parte da vida e seu espaço estaria reservado ao simbólico, ao mágico, ao inventivo.

O estado poético pode ser produzido pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema. Fernando Pessoa dizia que, em cada um de nós, há dois seres. O primeiro, o verdadeiro, é o dos sonhos, que nasce na infância e que continua pela nossa vida toda. O segundo ser, o falso, é o das aparências, de nossos discursos, atos, gestos. Não diria que um é verdadeiro e o outro, falso, mas, efetivamente, a cada um desses estados correspondem dois seres em nós (MORIN, 2005, p. 36).

Posso enfatizar, a partir desta citação, que a maneira pela qual habitamos o mundo compreende este estado poético de sonhos e magia, juntamente ao que o autor chamou de “estado prosaico” de aparências e discursos. E, em prosa-poesia, foram tecidas minhas experiências na turma do “5º A”, neste ano de 2014, ao produzir problematização constante do que parecia já estar dado. Dessa forma, ao acompanhar as atividades escolares de Carlos Henrique, pudemos nos afetar poeticamente.

Segundo a professora Cláudia, Carlos fora matriculado, inicialmente, na turma do sexto ano, mas por causa de seu baixo desempenho escolar, retornou ao quinto. Argumentei que ele não deveria regredir de classe se a idade escolar e seu histórico não se encaixavam no quinto ano. Ela me interpelou e alegou enfaticamente: “não fui eu que tomei essa decisão, mas também não acho que ele ficou prejudicado por isso”. Cláudia disse que gostaria de fazer aulas mais dinâmicas para facilitar o aprendizado do menino, mas isso só seria possível se o reforço escolar funcionasse. Também relatou que Carlos havia ficado alguns meses no sexto ano e que os

alunos de lá ainda procuravam por ele: “daí de vez enquanto aparece uma aqui atrás dele, coisa de meninos”.

Após ela me expor a situação do menino, uma jovem apareceu na porta da sala de aula para entregar um bilhete para Carlos Henrique, e logo após ele me disse que “as meninas ficam vindo atrás de mim, mas eu já tenho namorada tia, tenho três”.

Na semana seguinte, Carlos Henrique me surpreendeu ao modificar sua forma de me tratar na escola. Os alunos da professora Cláudia realizaram uma prova de matemática, um ditado e uma prova de leitura. Ela solicitou que os meninos fizessem a leitura de um pequeno texto em voz alta. Nas suas aulas ela pediu para que eu não auxiliasse os alunos e, dessa forma, não interferi quando Carlos Henrique, cochichando, pediu que eu lhe dissesse se suas respostas às questões de matemática estavam corretas. Meninas e meninos agiram normalmente durante e após ao momento de avaliação, mas Carlos Henrique não quis mais conversar comigo.

No dia 09 de setembro, encontrei uma carteira separada para mim ao lado de Carlos Henrique; o menino pediu para que eu me sentasse e lançou-me um olhar que interpretei como um olhar apaixonado. Segundo Morin (2005, p. 23):

O amor, mesmo que decorrente de um desenvolvimento cultural e social, não obedece à ordem social: quando aparece, ignora barreiras, despedaça-se nelas ou simplesmente as rompe. O amor é filho de ciganos, é “*enfant de bohème*”.

Cláudia comentara comigo que Carlos Henrique estava apaixonado por mim. Ela disse que seus olhos me procuravam por todos os cantos da sala de aula e que, em várias oportunidades, ele demonstrou um determinado tipo de comportamento apenas para me agradar. Entretanto, essa dinâmica relacional contém riscos, pois o amor é algo que se tece em conjunto e, evidentemente, pressupõe, como diria Morin (2005, p. 30) “nos deixar contaminar pela verdade do outro”.

Portanto, para que uma relação esteja efetivamente fundada no amor é imperativo que ocorra uma interpenetração, pois, as relações produzidas nessa

emoção não podem pretender fixar, ignorar ou transformar o outro. Segundo Morin (2005), a beleza do amor implica encontrar sua verdade através da alteridade.

Esse processo fascinante de contaminação na produção desse estado poético me faz retomar o trabalho de Humberto Maturana, onde ele traz uma outra concepção de amor, que nos remete a um outro estado poético: o encanto pelo outro em sua singularidade. Pois, como já apresentado, Maturana (1998) considera que só existe amor se outro é considerado legítimo na convivência, por sua vez, relações humanas que não estão fundadas no amor, não podem ser consideradas relações sociais.

O amor em particular desempenha uma função muito importante, pois se uma relação não opera em aceitação mútua, os sujeitos estarão apenas impondo ao mundo a sua própria face. Então, o amor só existe enquanto diferença, só existe em uma experiência de alteridade, uma vez que “a emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como legítimo outro na convivência é o amor” (MATURANA, 1998, p. 26).

Aceitar o outro como legítimo outro na convivência é desprosaizar nossa existência, se encantar no estranhamento de cada gesto, cada som, lançar-se ao desconhecido, reconhecer que o universo é fabulosamente poético. Nos encontramos estreitamente conectados a este domínio de ação (o amor), sendo que ele se constitui em um espaço de interações recorrentes que culmina na ampliação de possibilidades existenciais.

Contudo, a vida não é unicamente poética. Residimos também na prosa nos detalhes cotidianos, nos pequenos encantamentos. Vivemos o conflito; vivemos o encontro; vivemos a mistura. Em nossas relações poderemos nos encontrar em prosa, mas as conversações de aceitação mútua são possíveis se nos atrevermos ao encanto na diferença. Maturana nos diria que *somos hijos del amor* e assim sendo, não há nada em nossa biologia que nos impeça de estarmos abertos a aceitação do outro como legítimo outro na convivência.

Acredito que amei aquelas crianças com quem travei contato. Fui colocada em um estado poético, afetada em estranhamento no encontro com a alteridade. Com minhas verdades se fragmentando, necessitava ser reinventada. Os caminhos que percorremos juntos não foram necessariamente confortáveis durante todo o tempo, e encarar as emoções produzidas nesses encontros em alguns momentos me gerou mal-estar. O sentimento de despreparo e desamparo não se separou de mim desde 2013, aliás, a inexistência de um trajeto pronto e o medo de ser rejeitada por alunos que ainda considerava como “meus” habitou todo o percurso.

Apaixonei-me. A partir daquilo que observei e vivenciei na Escola Estadual Senador Antônio Martins, pude perceber a fluidez cotidiana das relações nesta escola e tecer aprendizagens com esses alunos. Apaixonados, eles exprimiram mundos em movimentos, tendo-se transformado na ampliação de possibilidades existenciais para alguns de nós.

Depois de ter participado das primeiras atividades da turma pesquisada, a dinâmica daquela sala me mobilizou no sentido de saber melhor o que se passava em meio a um conjunto de alunos que eu acreditava conhecer. E acabei por conhecer muito mais do que esperava, a ponto de alguns episódios se tornarem verdadeiros divisores de água em minha vida.

Se, a princípio, eu acreditava que pudesse haver dificuldades em nosso convívio, no decorrer da minha investigação fui arrastada ao encontro com singularidades existenciais que vieram culminar em relações constituídas na operacionalidade da aceitação mútua: retirei-me dali nutrida especialmente pela inquietação produzida no reencontro com Rafaela, que provocou em mim a abertura a outras propostas de existir.

Assim, as formas de transitar nas rotas apresentadas na convivência com o “5º A” me propuseram perguntas em relação a minha própria existência, tais como: “Gosto de viver o que estou vivendo?”; “O que me impedia de conceber aquela turma de outra forma?” Tal experiência me deslocou de minhas seguranças identitárias e de meus territórios de conforto, pois Mateus, Alexandre, Rafaela, David e Carlos Henrique não deixaram, por sua vez, de indicar a pluralidade de universos engendrada pelos alunos da turma investigada.

Claro que as dinâmicas discentes e docentes com as quais convivi me contaminaram a ponto de ter me aventurado a seguir determinadas pistas e não outras. As experiências tecidas e apresentadas nesta dissertação tiveram seus fios emaranhados de alguma forma as diferentes vias por mim percorridas.

Diante dessas tramas, articuladas em prosa e poesia no cotidiano da Escola Estadual Senador Antônio Martins, senti que minhas dúvidas e questões não seriam plenamente sanadas, mas me mobilizaram a produzir, com aquelas crianças, uma relação problematizada na alteridade, na diferença e também no amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao definir o objeto de estudo desta dissertação como a produção de relações na diferença em uma sala de aula, tomei como ponto de partida a premissa de que mundos “outros” são colocados em movimento na relação entre crianças de uma sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando no encontro com experiências na diferença. Isto implicou partir da perspectiva de que muitas vezes é necessário destituir o “outro” dos locais de desqualificada identidade que lhe são atribuídos, questionando a compreensão hegemônica de *déficit*, de deficiência e de inferioridade, a fim de entender que esses “outros” não são seres inferiores, mas compõem em seu existir outras formas possíveis de se produzir humano.

Porém, nesta investigação, o primeiro grande desafio que se impôs foi escolher um fio por onde começar a narrar as experiências vividas no campo de pesquisa por causa da quantidade de informações recebidas no primeiro contato com a escola e a fluidez das questões que me afetavam direta ou indiretamente.

Sendo assim, os detalhes presentes nas relações travadas entre as pessoas que participaram da pesquisa ofereceram pistas e sinais que delineavam processos de subjetivação praticados, produzindo possibilidades de construção de sentido nas situações no campo de pesquisa.

Partindo da premissa de que as discussões sobre alteridade e diferença exigem maneiras outras de pensar, foi imprescindível para esta pesquisa deixar de conceber a experiência humana como algo de universal padrão, apostando em uma perspectiva que acredita que singularidades podem forçar uma nova produção de sentidos de realidade. Por isso, trabalhei com uma proposta cartográfica de pesquisa, apresentada no meu segundo capítulo, na medida em que entendi que esta forma de pesquisar me ajudaria a produzir um texto que se fizesse junto a realidades em movimento na escola.

As discussões teóricas apresentadas em aliança com os episódios experienciados na sala pesquisada, permitiram compreender que apesar de a escola

ser tanto produto quanto produtora de modos normalizadores de existir, dinâmicas na diferença põem outros mundos em movimento. Em linhas gerais, outros códigos de mundo que negam tanto os padrões de existência estabelecidos quanto sua reprodução puderam, em alguns momentos, ser pensados dentro da perspectiva de *déficit* ou deficiência, marcando no texto desta dissertação uma problematização da polarização entre normalidade e anormalidade.

Os engendramentos discentes e docentes pelos quais transitei revelaram experiências repletas de possibilidades articulatórias. A partir de tudo o que foi vivenciado, coloquei-me em embate comigo mesma, pois estava enovelada em uma produção de subjetividade que condenava várias atitudes comportamentais dos alunos. Entretanto, ao compreender a realidade como uma produção rizomática, sustentar a existência de uma norma universal a reger os modos de existência se transformou, para mim, em algo muito limitador, pois ao assumir a realidade como sendo uma fabricação, assumi também que dinâmicas na diferença enunciam também instâncias legítimas de produção de mundos.

Todavia, em muitos momentos não conseguimos romper com o referencial de normalidade, pois narrar a alteridade através da figura do outro maléfico, diagnosticar os diferentes em comparação aos não diferentes (normais) são mecanismos que utilizamos para negar operar num domínio de realidade distinto daquele que nos é historicamente hegemônico. Ter observado, em alguns momentos, processos de colonização do outro, representou para mim a oportunidade de seguir os fios que compunham tal modo normalizador de conceber a experiência, o que serviu, na verdade, mais para acompanhar os sentidos veiculados do que para ter contribuído na explicitação de práticas segregacionistas, ou algo deste tipo. Cartografar os processos de subjetivação em movimento assumiu a função de delinear os sentidos produzidos, o que não se comprometia com o estabelecimento de rumos que favorecessem o estabelecimento de uma verdade, mas explicitar a multiplicidade nos caminhos que poderiam ser percorridos.

Nessa perspectiva, o discurso apresentado na formulação deste texto é apenas uma das muitas possibilidades legítimas de conceber esta pesquisa em um

campo no qual criei um pensar problematizador sobre suposto lugar imutável da mesmidade. Este é o diferencial maior que acredito ter indicado nesta pesquisa: relações na diferença que produziram deslocamentos de sentidos onde a grande mudança foi o questionamento das verdades cristalizadas em marcações identitárias.

Outro aspecto importante a ser considerado é que minha forma de vivenciar os episódios tramados na Escola Estadual Senador Antônio Martins puderam evidenciar a dramaticidade pela qual compreendi a postura docente. Diante de várias situações foi possível visualizar minha dificuldade de retirar a professora Cláudia do lugar de colonizadora. Tal fato se deve aos fios que constituem minhas experiências e me produzem e, por certo, minhas limitações serão objeto de discussão dos meus leitores. Assim, é preciso ressaltar que esta forma de pesquisar se fez em conjunto com minhas experiências-sensações, não se constituindo em uma verdade, mas em um trajeto marcado por minhas implicações.

Daí a importância de se buscar acompanhar os processos de subjetivação em movimento, uma vez que diferentes caminhos interpretativos são possíveis. O que é instaurado, de fato, é a necessidade de olhar com mais atenção a complexidade das relações que produzimos e pelas quais somos produzidos. Por isso, falar de diferença significa se colocar atento a outros domínios de experiência, questionando os nossos próprios padrões de conhecimento e de valores e nos desafiando a operar em outros domínios de realidade.

Portanto, as manifestações cotidianas com as quais me confrontei corresponderam a “experiências memoráveis” que criaram possibilidades inventivas. O sociólogo francês Louis Queré qualificou de “experiências memoráveis” aquelas que têm o poder de afetar os seres em um acontecimento. Para Queré, (2005) o acontecimento é um fenômeno que marca o fim de uma época e o começo de outra e, dessa forma, pode ser concebido como uma ruptura no sentido de realidade praticado pelos sujeitos. São produções de qualidades difusas e que suscitam efeitos diversos. Assim, na emergência de um acontecimento não basta, portanto, trabalhar com a ideia de que as relações que produzimos são susceptíveis a

explicações por encadeamentos causais, mas que o sentido de realidade por nós praticado é sempre provisório.

Quando um acontecimento se produziu, qualquer que tenha sido a sua importância, o mundo já não é o mesmo: as coisas mudaram. O acontecimento introduz uma descontinuidade, só perceptível num fundo de continuidade. [...] são descontínuos relativamente a uns e a outros e excedem as possibilidades previamente calculadas [...] (QUERÉ, 2005, p. 62).

Embora Queré conceba o acontecimento como algo que se passa em alguma parte e é transformado em algo em particular, os efeitos decorrentes daí inscrevem novas possibilidades de apreensão do real. Ou seja, o estreitamento dos laços entre mim e os alunos da turma do “5º A”, as demarcações identitárias apresentadas, os movimentos de resistência aos modos hegemônicos de subjetivação nas tramas discentes, a sala de aula, os corredores, as escadas, os portões anunciavam algo inédito; um acontecimento a me mobilizar e deslocar, assim como acredito ter mobilizado a vida daqueles discentes.

Tratou-se, na verdade, do delineamento de novas realidades, legítimas em seu existir. Nesse sentido, posso afirmar que renasci para a docência, não bastando, portanto, trabalhar com a ideia de que me transformei, mas de que fui colocada em um estado poético. Nas palavras de Miranda (2005, p. 116), inspirado no pensamento de Gilles Deleuze:

Importa, portanto, ser digno daquilo que nos sucede, isto é, querê-lo e desprender daí o acontecimento, tornar-se filho de seus próprios acontecimentos e, com isso, renascer, dar-se um novo nascimento, romper com seu nascimento de carne.

Quando, pois, encontrei-me em uma posição onde minha forma de existir se apresentou como inadequada (no episódio com as amigas de Rafaela) pude me deslocar do local identitário no qual estava assentada e, a partir daí, aprender com a jovem, desaprender minhas certezas, (re)nascer de uma forma outra. O que me permitiu vivenciar a perspectiva de que contextos aparentemente pré-definidos podem sofrer interferências de (re)invenções do olhar, do pensar e do sentir que viabilizem a ampliação das possibilidades relacionais, levando-nos a apostar no encanto e composição com outras tantas formas de existência.

Acredito que as práticas cotidianas em uma sala de aula e/ou em uma escola possam ser vivenciadas de forma a comungar com outros contextos de experiência, ou seja, que os comportamentos presentes dentro dos padrões tidos como os “normais” possam ser problematizados, questionados e desnaturalizados. Esse é um pensamento-prática que considero ser a proposta deixada pela redação desta dissertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ASSIS, Thaís dos Reis; AZEVEDO, Denilson Santos de. **Grupo Escolar Antônio Martins (1913 – 1930)**. PIBIC-CNPq. Universidade Federal de Viçosa – MG. 2009. Disponível em < <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/thais.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.

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

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: PINTO, Manuel da Costa. **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74.

CARRIJO, Adriana. Da pedagogização à medicalização: A construção social da infância pela representação do “cuidado”. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSOESTADO DO RIO DE JANEIRO, 14., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Uerj, 2007. p. 1 - 9. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_304.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRER, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder – Notas Sobre Clínica e Política. **Psicologia: Ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p.446-459, abr./jun., 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014>>. Acesso em: 24 out. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. p. 11-37.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-135.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 87 p.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GUARIDO, Renata Lauretti. **"O que não tem remédio, remediado está"**: Medicalização da via e algumas implicações do saber médico na educação. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Cap. 1.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 2. p. 33-148.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ed.). **Estimativa da População residente com data de referência 1º de julho de 2014**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=315210>>. Acesso em: 22 out. 2014.

LOPES, Eduardo Simonini. **Praticantes de mundos: A invenção de cotidianos discentes em uma universidade**. 2011. 261 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Cap. 5.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: Práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-50.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: Currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 155-166.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2011. p. 48-133.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p.101-117, mar./jun., 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferencas.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na política.** Belo Horizonte: Ufmg, 1998. 98 p.

MIRANDA, José A. Bragança de. **O acontecimento como invenção necessária da história.** In: *Trajectos*. Revista de Comunicação, Cultura e Educação. Lisboa: ISCTE, n. 6, 2005, p. 113-121.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 68 p.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.205-229, maio/ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006>. Acesso em: 24 out. 2014.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. 206 p.

QUÉRÉ, L. Entre o facto e sentido: a dualidade do acontecimento. In: *Trajectos*. Revista de Comunicação, Cultura e Educação, Lisboa: ISCTE, nº 6. 2005, p. 59-75.

SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação outra: Conversa com Carlos Skliar.... **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p.311-325, set./dez., 2012. Entrevista concedida por Carlos Skliar. Disponível em:

<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1258/1024>>. Acesso em: 22 out. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim das descobertas imperiais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 181-190.

SCHICOTTI, Rosana Vera de Oliveira; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira; GOUVEIA JÚNIOR, Sérgio Augusto. TDAH e medicalização: Considerações sobre os sentidos e significados dos sintomas apresentados por crianças diagnosticadas. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.135-154, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2731>>. Acesso em: 24 out. 2014.

SILVA, Miriam Teresinha Pinheiro da. Um estudo sobre as representações de alteridade e seus indicadores. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL LINGUAGEM, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM E VII SEMINÁRIO NACIONAL LINGUAGEM, DISCURSO E ENSINO, 2010, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: 2010, UniRitter, Curso de Letras/PPGLetras. Disponível em<http://www.uniritter.edu.br/mestrado/letras/linguagem_interacao/index.php?secao=eventos>. Acesso em: 22 out. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: Impertinências. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p.65-66, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10849.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

_____. **Pedagogia Improvável da Diferença: E se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. 224 p.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. spe., p.70-77, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20nspe/v20nspea10.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia**: e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 286 p.

TODOROV, Tzvetan. Amar. In: TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1983. p. 123-179.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p.157-171, jul./dez. 2004.