



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LEIDIANE DOS SANTOS AGUIAR MACAMBIRA

**VER, ENXERGAR, OLHAR, ENSINAR...
O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA E UMA ESCRITA OUTRA
SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE ALUNOS QUE
*“NÃO VÊEM COM OS OLHOS”***

Orientadora: Professora Doutora Anelice Ribetto
(Departamento de Educação /Faculdade de Formação de Professores, UERJ)

São Gonçalo, janeiro de 2014

VER, ENXERGAR, OLHAR, ENSINAR...
O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA E UMA ESCRITA OUTRA
SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE ALUNOS QUE “NÃO VÊEM
COM OS OLHOS”

LEIDIANE DOS SANTOS AGUIAR MACAMBIRA

Monografia submetida ao corpo docente do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção da Graduação no Curso de Pedagogia, sob a orientação da professora Anelice Ribetto, São Gonçalo, janeiro de 2014.

VER, ENXERGAR, OLHAR, ENSINAR...
O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA E UMA ESCRITA OUTRA
SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE ALUNOS QUE
“NÃO VÊEM COM OS OLHOS”

LEIDIANE DOS SANTOS AGUIAR MACAMBIRA

Banca Examinadora:

Doutora Anelice Ribetto FFP/UERJ

Doutora Rosimeri Dias de Oliveira FFP/UERJ

Doutor Valter Filé IM/UFRRJ

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

- M114 Macambira, Leidiane dos Santos Aguiar
Ver, enxergar, olhar, ensinar... o processo de criação de uma pesquisa e uma escrita outra sobre as experiências de professores de alunos que “não vêem com os olhos”/ Leidiane dos Santos Aguiar Macambira – 2013.
70f. : il.
- Orientador: Prof.^a Dr.^a. Anelice Ribetto
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade Formação de Professores.
1. Educação especial - Brasil. 2. Cegueira. 3. Encontro Pedagógico. 4. Educação inclusiva. I. Ribetto, Anelice. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
- CDU 376-056.262(81)

Dedico todo este trabalho, não somente a parte escrita, mas também o trabalho que resiste em aparecer nas trilhas lineares do papel. Dedico todo este processo de autoconhecimento a minha filha Sofia, ao meu amor Jorge Luís e a minha mãe Leila. Sem vocês não seria possível!

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, por sempre estar comigo e por ter me proporcionado o feliz encontro com estas pessoas, às quais agradecerei a seguir.

A minha mãe pela pausa em sua vida em detrimento do meu sonho.

A minha filha por suportar pacientemente minhas ausências.

Ao meu marido por caminhar todo este percurso junto comigo.

Aos meus amigos da faculdade pelas felizes conversas.

Às amigas de pesquisa e orientação – Celinha Baptista, Bruna Pontes e Thaís Branca – que foram importantes interlocutoras para este trabalho.

Agradeço também à Isabela Barros e a Luma Balbi que estiveram comigo nas orientações coletivas finais.

À Anelice Ribetto pelas preciosas orientações.

Aos pareceristas Rosimeri Dias e Valter Filé pelas felizes conversas e coorientações.

Às pessoas que, generosamente, aceitaram participar desta pesquisa:

Ana Claudia, Rogério, Cristina, CAP (Centro de Apoio Pedagógico Especializado para pessoas com deficiência visual) e todos do CIEP 237.

Pessoas que de uma forma ou de outra fizeram parte da minha vida, inquietaram os meus pensamentos, desmoronaram as minhas razões...

Deslocamentos imprescindíveis para a produção deste trabalho.

*... A todos vocês,
minhas emocionadas palavras de gratidão.*

SUMÁRIO

Apresentação da autora	09
I. Ver (como se fosse a primeira vez)...	10
II. Ver, enxergar, olhar (experimental)...	
Experiência, conversas, ver e olhar, alunos que não veem com os olhos.	20
... Conversando	21
... Ver e Olhar	25
... Alunos que <i>não veem com os olhos</i>	27
... A experiência é isso que me passa	30
III. Entre o visível e o (in)visível no Ciep 237:	
O campo problemático da pesquisa...	34
Composições: As imagens pensam... O que pensam?	38
IV. Ver, enxergar, olhar (narrar) a relação pedagógica...	44
1º CENA	44
2º CENA	48
3º CENA	52
V. Rever (transver)...	58
Referências Bibliográficas	68

RESUMO

Esta monografia é um ensaio que conta o processo de uma *experiência* (LARROSA, 2002) de pesquisa. Nela, dedico-me a conhecer através de conversas com professores videntes de uma escola da Rede Pública Ensino em São Gonçalo – O CIEP 237 – as experiências vividas no cotidiano escolar com alunos *que não veem com os olhos*. A escolha-criação do termo “alunos que *não veem com os olhos*” foi um trampolim para um assunto muito mais apaixonante e intrigante: o olhar subjetivo, carregado de sentidos. Desta forma, a ênfase não são as características fisiológicas da cegueira em si, mas as tensões provocadas pela presença do “outro”, com outra lógica não visual. Não nos preocupamos em seguir uma linguagem literal, nem em assinalar claramente tema, objetivos, procedimentos, etc. Preocupamo-nos por dar visibilidade ao processo de invenção de uma pesquisa-monografia outra. Portanto, durante todo o texto o leitor irá se deparar com algumas escritas não formais, como diários de pesquisa, fotografias, poesias, status do meu Facebook, entre outras formas de expressão, que a pesquisa demandou em seu processo de construção. O texto se compõe de cinco fragmentos. O primeiro é um ensaio sobre as tentativas de me aproximar ao tema, uma análise de implicação, um exercício de *Ver como se fosse a primeira vez*. O segundo fragmento, *Ver, enxergar, olhar (experimentar)* é uma tentativa de apresentar o campo problemático através de conceitos que atravessam o texto: conversa, o ver e o olhar, alunos que *não veem com os olhos*. Em *Entre o visível e o (in)visível no Ciep 237: O campo problemático da pesquisa*, trata de dar a ver através de uma composição de imagens o contexto da pesquisa. Em *Ver, enxergar, olhar (narrar) a relação pedagógica* apresenta três jogos de cenas que revelam as experiências de conversas entre pesquisadora e professores (videntes). Finalmente, *Rever (transver)* revela as costuras da pesquisa, que por uma escolha política, estética e ética decidimos expressar com força no corpo textual. O texto que segue é, então, uma restituição (LOURAU, 1993) das tentativas de produzir uma monografia outra que levasse em conta todas estas formas expressivas de se fazer ciência.



Leidiane Macambira faça um acróstico do seu nome!

E agora! Ter que fazer um acróstico do meu nome... Coisa difícil essa!

Imagino diversas coisas para outros nomes. Mas falar

De mim?! Elogiar a mim mesma?! Não sei fazer isso não!

Iniciando então, já quase no final. Vejo-me assim:

Às vezes comunicativa, às vezes introspectiva...

Numas horas super elétrica,

E noutras (quase que na maioria do tempo) muito lenta. *Em outras dimensões!*

Mas também por

Adoção do

Casamento: o sobrenome, que coincidentemente caiu-me muito bem!

A planta MACAMBIRA

Mui bela flor das caatingas nordestinas. Uma

Beleza rústica, espinhosa... Mas, também com muita fibra!

Incansável, com suas raízes horizontais alastram-se por todo sertão. Um belo

Rizoma!

A flor mais bela da fazenda do “*Coronel de Macambira*” e que hoje também me encanta por suas diversas virtudes por trás dos seus rígidos espinhos!

Leidiane Macambira¹

¹ Acróstico produzido durante a Disciplina Literatura Infante-Juvenil I, ministrada pela Prof^a Dr^a Gláucia Guimarães, na Faculdade de Formação de Professores.

Ver (como se fosse a primeira vez)...

Como si el hecho de conocer impidiera la posibilidad de mirar algo por vez primera. Como si conocer fuera negarse a ver. Como si conocer fuera dejarse de sorprender, abandonar la afición que nos provoca lo mirado.
(SKLIAR, 2010)

Esta monografia é um ensaio que conta um processo, e, neste sentido é uma *cartografia* (KASTRUP, 2010) de uma *experiência* (LARROSA, 2002) de pesquisa. Meu desejo é apenas contar pela escrita os fragmentos, estilhaços, pensamentos, cacos com os quais fui armando este tecido.

Nem o texto e nem a pesquisa se preocuparam em seguir uma linguagem literal nem progressiva. Nem em assinalar claramente tema, objetivos, procedimentos, etc. Como numa cartografia, podemos adentrar a leitura das mais diversas formas, por qualquer lugar. Não há, portanto uma linearidade dos pensamentos que se constroem no somatório progressivo de cada parte (Capítulos e conclusão), até porque, os processos que neste trabalho foram seguidos-construídos não se permitiram à linearidade. Esta pesquisa preocupou-se e se preocupa por dar visibilidade ao processo de invenção de uma pesquisa-monografia outra.

Antes de começar a falar mais especificamente sobre o tema de pesquisa sinto a necessidade de compartilhar as maneiras de como me aproximei a esta problemática e a experiência que me fez apaixonar pelos estudos dos diferentes modos de ver, conceber o mundo e produzir realidades.

Na minha vida acadêmica passei a ter um breve conhecimento sobre Educação Especial a partir do 3º período quando comecei a frequentar os cursos de formação continuada organizados pelo NAPES-SG². Porém, quando cursei a disciplina – Educação Especial do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – ministrada pela professora Anelice Ribetto, minha visão acerca da problemática foi se ampliando.

A perspectiva sobre a temática com que os estudos que fiz nesta disciplina não se limitaram à abordagem médico-clínica, que é a forma em que tradicionalmente se propõe aos estudos do campo da Educação Especial. Esta abordagem não me chamava atenção, pois o

² Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado em São Gonçalo, a instituição oferecia cursos de formação continuada em Educação Especial até o ano de 2011.

olhar sobre o sujeito da Educação Especial limitava-se a sua “deficiência”, considerando-a uma incompletude, ou seja, “*O homem seria homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc.*” (SKLIAR, 1997 p.12).

Entretanto, nas aulas que assisti nesta disciplina, percebi uma abordagem diferente da que eu já vinha estudando; que foi uma visão antropológica, filosófica, epistemológica acerca das relações com outro, relações de alteridade.

O princípio da paixão -princípio que se dá para que alguma coisa se torne experiência- irrompeu numa dessas aulas, vendo o filme “Janelas da Alma”³, que me acalentou na reflexão sobre a subjetividade do conhecimento. Larrosa chama princípio da paixão a um dos princípios da experiência: “*a experiência é o que me passa (...), portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência*” (LARROSA, 2011. p.23).

Percebi então, que a concepção de mundo que temos não é natural, ela é formada em nós, e esta formação depende daquilo que vemos -não somente com os olhos, mas, através deles- atrelado àquilo que sentimos -emoções, paixões, decepções- e aquilo que produzimos em palavras e pensamentos.

No mesmo dia em que assisti ao filme, perguntei-me se o que eu via de mundo era exatamente o que as outras pessoas viam, a tal ponto de pedir ao meu marido para descrever exatamente o que ele estava vendo para talvez conseguir me acalmar diante daquele momento tão inseguro e angustiante, no qual me senti impotente por não dar conta da posse do mundo - que neste caso era o meu *outro*-, posse esta que se traduzira num sentimento *antropofágico*⁴ de devorar o mundo para se apropriar de suas virtudes.

Portanto isso não aconteceu, não consegui me apropriar dele, deste outro, cuja existência independe de mim, e resiste à minha apropriação. Então percebi a dimensão do olhar, que não está limitado a uma estrutura anatômica, mas vai além; atravessa nossos sentimentos, emoções, subjetividade... De modo que tudo o que vemos está mediado pelo que somos.

O mundo é imagem da nossa linguagem. Certa vez,

³ Documentário: JARDIM, João; WALTER, Carvalho. “Janelas da Alma”. Brasil: Europa Filmes, 2001.

⁴ O mito do *guerreiro-antropofágico* dos Tupinambá, *que por via triangular cria a pessoa e a sociedade tupi-guarani, (...) como um triângulo onde as tribos aliadas ocupam dois vértices do triângulo, em oposição ao inimigo habitante do terceiro vértice. (...) É a troca, e não a identidade, o valor fundamental a ser afirmado e o mesmo desejo: absorver o Outro, e neste processo, alterar-se.* (CASTRO apud NOBRE, 2009 P. 52) (grifo meu)

Castañeda foi ao povoado de Sonora, no México, para conhecer um bruxo chamado Don Juan, a quem pediu que o ensinasse a ver. Assim Don Juan interna-se com Castañeda, no meio da selva mexicana. (...) e, de repente, Don Juan exclama: “Olha, olha o que há aí! Viste?” Castañeda lhe responde: “não... não o vi”. Continuam caminhando e, uns dez minutos mais tarde, Don Juan volta a deter-se exclama: “Olha, olha aí! Viste?” Castañeda olha e responde: “Não... Não vi nada”. “Ah!”, é a lacônica resposta de Don Juan. Seguem sua marcha e volta a acontecer a mesma coisa duas ou três vezes, mas Castañeda nunca vê nada; até que, enfim, Don Juan encontra a solução: “Agora entendo qual é o teu problema!” – lhe disse: “**Tu não podes ver o que não podes explicar.** Trata de esquecer de tuas explicações e começarás a ver”. (FOERSTER, 1996. P. 67. Grifo meu)

O que criamos de mundo é aquilo que somos através da linguagem, daí a nossa fixação de apenas considerarmos a existência de coisas, pessoas, situações, a partir do que conseguimos explicar e autorreferenciar. O que se distancia de nosso reflexo, da nossa possibilidade de captura através da explicação, não conseguimos ver, ignoramos, marginalizamos, anormalizamos.

Então como podemos entender o outro como outro, sem que este olhar parta de um referencial construído em/por nós mesmos? Como definirmos o “não ver” de um outro se esse “não ver” não faz parte da nossa referência de ser e estar no mundo? O que fazer quando um aluno não vê-enxerga o previsto na leitura de um texto ou atividade proposta? Quando um aluno não adentra na leitura através dos olhos, mas pelas mãos? Estas perguntas, dentre outras que me surgiram, fizeram-me perceber a necessidade de aprofundar meu pensamento nas diferentes formas de olhar, ver e enxergar pelas quais nos constituímos.

Daí a importância de *educar o olhar*, como diria SKLIAR em “Educar La mirada” (2009). Não no sentido de aprender-ensinar uma maneira certa de ver, do quê e de onde se vê, mas, pensar nos efeitos que o olhar produz sobre o ato de educar. Como meu conhecer, que está localizado num espaço de tranquilidade, completude e poder influencia a forma como vejo o meu aluno. Tais olhares podem ser “*olhares que possibilitam, que acompanham, que ajudam, que doam tempo e espaço ao outro. [ou] olhares que veem borrosamente, que mancham e olhares assassinos, que matam.*” (SKLIAR, 2009, meio digital)⁵

Parece-me, desta forma, que todas as informações em relação ao outro da educação já estão dadas: que os alunos não querem aprender o que ensino, que os pais não se dispõem numa parceria educativa com a escola, que a escola não abre seus portões para a

⁵ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*las miradas que possibilitan, que acompañan, que ayudan, que donan un tiempo y un espacio al otro. [Ou] miradas que ven borrosamente, que mancham y miradas asesinas, que matan*”

família e a comunidade, que a relação entre os pares na própria escola é sempre uma relação de impossibilidades etc. Enfim, todos aqueles conhecimentos *a priori* que rapidamente nos reportamos ante o encontro com o outro, fechando qualquer possibilidade de conhecê-lo como se fosse a primeira vez (SKLIAR, 2009) para além de todos estes preconceitos.

Como se conhecer fosse negar-se a ver. Como se conhecer fosse deixar de se surpreender, abandonar a afetação que o olhado nos provoca. Para mim, educar o olhar tem a ver também com educar para recuperar um olhar talvez infantil, talvez ingênuo, mas nada primitivo: um olhar de surpresa, de implicação, de envolvimento com o visto. (SKLIAR, 2009, MEIO DIGITAL)⁶

Enfim, essas e outras questões que me vêm quando penso na escola e que de antemão não sei exatamente onde as ouvi ou aprendi, soando sorrateiro e perigoso o crédito de que tais verdades sejam universais e naturais, que já estão dadas, antes mesmo de adentrar o espaço escolar. Antes mesmo do encontro. Então entendo o que Skliar diz quando “o conhecer impede o ato de olhar pela primeira vez”.

Para entender um pouco mais sobre como as relações intersubjetivas, as questões jurídicas e éticas que acontecem no campo da Educação Especial, tenho participado, desde 2011, do projeto de pesquisa “Diferenças e Alteridade na Educação: Saberes, Práticas e Experiências (Inclusivas) de Professores da Rede Pública de Ensino em São Gonçalo”, coordenado pela Prof^a Dr^a Anelice Ribetto. Durante os momentos da pesquisa, temos estudado diversos conceitos que permeiam nosso campo investigativo, os quais eu considero importantes para o que estou tentando pesquisar neste trabalho monográfico.

Ao escolher pesquisar as relações pedagógicas a partir das experiências de professores de alunos com deficiências, deparei-me com outra questão que é uma das grandes tensões do campo: como definir em palavras ou terminologias o outro, o sujeito da Educação Especial? A pergunta que sempre fazemos é: *O que dizer? É cego? É deficiente visual? É cegueira? Baixa-visão? Vivo este grande dilema ao começar a escrever este trabalho, pois cada termo acima se refere ao sujeito que não vê através dos olhos, e que usa outros sentidos, outras maneiras de viver e se locomover neste mundo que é tão pautado na dinâmica visual. (Diário)*

⁶ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*Como si conocer fuera negarse a ver. Como si conocer fuera dejarse de sorprender, abandonar la afeción que nos provoca lo mirado.*” “*Para mí, “educar la mirada” tiene que ver también con educar para recuperar una mirada quizá infantil, quizá ingenua, pero para nada primitiva: una mirada de sorpresa, de implicación, de envolvimento con lo visto.*”

Porém as palavras carregam consigo diversos sentidos que vão se construindo e constituindo lugares de poderes. E para estes sujeitos e tantos outros que fazemos parte das minorias marginalizadas é reservado um lugar de poder pomenorizado, não reconhecido e nem contemplado na organização social. Em geral, temos sido sujeitos nomeados por outros... No caso dos cegos, nomeados como deficientes visuais pelos videntes... Marcados sempre pela falta de alguma coisa.

Mas, o que se produz em mim ao usar tais termos? Ou melhor, o que passa em mim quando escolho o termo deficiência, ou o termo cegueira, ou aluno cego, ou aluno com baixa-visão? Quais os sentidos que eu produzo sobre o uso de cada termo? (Diário) Pois a relação entre mim que o olho e o outro que é olhado é uma relação ética e não apenas jurídica (SKLIAR, 2010, meio digital) por isso a preocupação de quais sentidos se produzem no sujeito que olha e que consequências são produzidas no outro mirado.

Ainda continuo me perguntando, e não sei se esse trabalho ajudará a formular respostas rápidas que me tranquilizem. Portanto, revelando a tensão do campo, não é problema permanecer no meio dessa tensão, e sim continuar mais aberta a me perguntar que a responder...

Assim a escolha-criação do termo alunos que “*não veem com os olhos*”⁷ para pesquisar em meu trabalho monográfico, foi um trampolim para um assunto que, para mim, é muito mais apaixonante e intrigante; o olhar subjetivo, carregado de sentidos, sentidos estes que vão se formando em nós conforme experimentamos: cores, sabores, cheiros, pessoas... E é nesse olhar carregado de nós mesmos que vemos, entendemos e definimos o mundo...

O outro...

Esse outro que não depende de mim.

“(...) que não depende dos meus saberes, nem poderes, nem da minha vontade”.

(RIBETTO, 2010 p.10)

Esse outro que não depende de mim é o principal agente do meu sofrimento, que me faz sair da zona de conforto de meus conceitos, preceitos e valores, para então se enveredar por um caminho “*tenso e intenso*” (RIBETTO, 2010) de negociações relacionais, lógicas e conceituais.

⁷ Escolhi este termo porque acredito que a visão não se dá unicamente pelos olhos, e no caso de pessoas cegas ou com baixa-visão a percepção acontece de forma tátil-sinestésica, ou seja, usa todos os sentidos remanescentes para a aprendizagem do mundo que o cerca.

Assim, com este ensaio dedico-me a conhecer através de *conversas* com professores videntes de escolas da Rede Pública de Ensino em São Gonçalo as experiências vividas no cotidiano escolar com alunos *que não veem com os olhos* presentes em suas salas.

Quais os caminhos, as rotas, os atalhos ou até mesmo os desvios que tais profissionais encontraram ao se depararem com estes alunos... Quais as tentativas e negociações de desejos no relacionamento pedagógico.

Entretanto, esse trabalho não enfatiza as características fisiológicas da cegueira em si, mas as tensões provocadas pela presença do “outro”, com outra lógica não visual, outra forma de pensar, de agir, de aprender, de ver, de enxergar, de olhar, de ensinar...

Apoio-me nos sentidos que Eduardo Coutinho e Jorge Larrosa dão à conversa, como um encontro inesperado, sem roteiro, marcado pelo *acaso, surpresa, incerteza...* Sem a necessidade de comprovação da verdade por parte de quem fala. Diferente da entrevista em que as perguntas são pensadas com antecedência, um momento ensaiado, plastificado. O que me *“interessa são as digressões, hesitações, retomadas de texto, gaguejadas, lapsos extraordinário”* (COUTINHO, 2009 p. 126). Irei melhor desenvolver esses conceitos no decorrer deste trabalho.

O lócus da pesquisa se localiza na escola Jornalista Wladimir Hezorg - Ciep 237, bairro Patronato, município de São Gonçalo, na comunidade do Morro do *Feijão*, a qual foi escolhida por ter um aluno *que não vê com os olhos* matriculado.

Inicialmente a pesquisa aconteceria no CIEP 236 - Profº Dejair Cabral Malheiros. Sendo que esta escola – por processo de municipalização – foi fechada, seus profissionais e alunos foram alocados no CIEP 237 que já havia recebido também a Escola Luiz Palmier. A direção que gere toda esta estrutura é a antiga direção do CIEP 236.

Anteriormente, a recusa por pesquisar no CIEP 236 movimentava-se em torno do que ele foi durante muitos anos: uma escola especial. Achava, inicialmente, que pelo fato de ser uma escola especializada poderia contradizer o meu objetivo de pesquisa; que seria a experiência pedagógica e relacional entre o professor vidente e o aluno cego. Este conhecimento *a priori* que tinha daquele espaço conduziu-me a vê-lo somente como espaço dos mesmos.

Pode haver experiência num espaço dos mesmos? Ou seja, uma escola que já foi especial, mas que agora, por determinações políticas da nova perspectiva Inclusiva da Educação Especial, atende também os alunos que não são população deste campo. E que segundo muitas falas não oficiais das pessoas que fazem parte daquele lugar, aconteceu um

processo de inclusão inversa, pois eram os alunos ditos normais que estavam sendo incluídos naquele contexto. Nesta escola ainda pode haver experiência ante a chegada de um aluno que não vê com os olhos?

Este mesmo lugar pode ser um lugar “inclusivo” no sentido que as políticas dão a esta palavra: Como uma escola “regular”, que agora deve também “receber” os alunos com deficiências? O Ciep 237 já tinha alunos com deficiências, mas que por força de lei passaram a “receber” os alunos ditos normais para se tornarem uma escola regular. E aqui? O que seria o espaço inclusivo? Será que as professoras que trabalham lá têm experiências para me contar? Será que elas ainda se “deslocam” ante a chegada de um aluno “anormal”?

Então pensando sobre tudo isso que me ocorreu no momento da escolha deste lugar e destas professoras questionei-me: será que poderia haver interrupção entre uma professora que já está acostumada a trabalhar com estes alunos “anormais” ao se deparar com um novo aluno cego?

Assim sendo, esse trabalho foi um entrecruzamento do que fui pesquisando, percebendo e questionando atrelados aos diários de pesquisa – entendendo sua escrita como um ensaio de uma escrita de si, “*de ver a nós mesmos, enquanto olhamos nossos objetos de interesse e de interrogação*” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 33) –; conversando com professores que trabalham ou já tiveram a oportunidade do encontro com alunos que não veem com os olhos em sua jornada; e também com minhas colegas da orientação coletiva⁸ que foram parceiras e coautoras importantes deste trabalho.

Como interlocutores, que entram nas conversas por vezes a modo de convite ou por interrupção mesmo, ressalto Carlos Skliar que me fez desviar o foco da anormalidade para o que se tem de maneira tão minuciosa, porém sorrateira, se estabelecido como norma. Também convido para esta conversa Jorge Larrosa, Núria Perez de Lara e José Contreras que em seus estudos sobre a experiência ensinou-me a estar sensível ao que me passa; Ao que me afeta desta relação entre esse outro (aluno), esse outro (professor) e esse outro (eu). Pensar a educação a partir da relação, pondo em relevância todas as suas manifestações carnis e emocionais, que pela ciência moderna são considerados como algo desprezível e que pode até *atrapalhar* o pesquisador durante sua pesquisa.

Por considerar que nossa visão é formada não somente por processos fisiológicos, mas também por questões subjetivas ao sujeito autor do que vê-produz o mundo que o cerca, debrucei-me sobre leituras de Heinz Von Foerster (1996), Carlos Skliar (1997) e Virginia

⁸ Bruna Pontes, Gilcelia Baptista, Luma Balbi, Isabela Barros.

Kastrup (2010) que trazem – desde diferentes lugares – questões e perguntas sobre os modos de ver. E para poetizar, mas também como posicionamento político, mergulhei nas poesias de Manoel de Barros. Talvez seja por causa desse meu “olhar oblíquo”. Talvez eu também tenha um certo grau de deficiência visual, por gostar de outros ângulos, de outras cenas, menores, desimportantes para uma visão normal do mundo, o “ver oblíquo” ao que se refere o poeta rupestre.

Para pensar as questões metodológicas do trabalho, tomo o conceito de Larrosa – sobre experiência – como fonte fundamental para minha pesquisa, pois ao trabalhar no cotidiano da escola necessito me colocar “disponível para”, contudo este estar disponível não significa um estado de espírito apropriado intencionalmente, e sim, talvez, a humildade ou sensibilidade de abirmos mão de nossos planos (predeterminados) para sermos conduzidos pelas exceções oferecidas pelo cotidiano, pela vida. E a experiência. Aquilo que nos passa e quando nos toca nos modifica, nos altera...

A experiência...

Aquilo que chega como interrupção, fora do previsto... Acontece quando nos deixamos *sujar*, olhar para onde não se vê, por estar bagunçado ou escondido, *vagabundear!* (LARROSA *apud* RIBETTO, 2011). Ficar com os poros abertos ao que acontece e talvez experimentar outros sentimentos, outros cheiros, outras emoções. Pois, “*é condição da experiência estarmos implicados num fazer, numa prática, estarmos imersos no mundo que nos chega, que nos implica, que nos compromete, ou às vezes, que nos exige ou nos impõe.*”⁹ (PEREZ DE LARA; CONTRERAS, 2010 p. 26)

Como disse, pretendo melhor conhecer as questões desse estudo, através de conversas com professores sobre suas experiências vividas cotidianamente em sala com a presença dos *alunos que não veem com os olhos*, principalmente a experiência do momento de encontro, como momento de estranhamento.

Acredito numa escrita/pesquisa que se constrói artesanalmente, indo de ponto a ponto, tecendo fio a fio, não deixando de fora as sobras de linhas, os arremates, as costuras desfeitas... Uma pesquisa que aposta num modo de fazer ciência a partir do que toca a pele. Ou seja, todo o corpo, e não somente o intelecto, atua no processo de construção do saber.

Como disse SAMAIN,

⁹ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que no llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone.*”

O verbal escrito instaurou-se como ordem epistemológica e fizemos tanto da fala quanto da escrita as crenças (para não falar em dogmas) e as alavancas de nossas faculdades de apreensão e inteligência. Não é somente possível como necessário livrar-nos dessa epistemologia da comunicação, que ignora, enquadra e reduz a indizibilidade e a riqueza polissêmica do sensorial humano. (2012, p. 16).

Então, como tentativa de buscar outros meios não lineares, portanto sensoriais, lancei mão não só da escrita, mas também, da produção de fotografias e de outras formas de manifestação artísticas. Maneiras outras que me possibilitaram maior expressão sobre as questões que surgiam do mergulho no campo problemático da pesquisa: as experiências dos encontros entre professores videntes e alunos que não vem com os olhos e todos os efeitos que esse problema trouxe para pensar o próprio corpo metodológico da escrita-pesquisa que apresento.

Há gestos, cenas, palavras que só tornam-se possíveis em imagens, desenhos, poesias, músicas, *palavras tortas*¹⁰. E como trazer todas estas formas com as quais produzi esta monografia outra para o texto formal, linear? Esta é uma resposta que não encontrei, mas no percurso da pesquisa fui testando, ensaiando e reinventando formas de fazer.

O texto que segue é, então, uma restituição (LOURAU, 1993) das tentativas de produzir uma monografia que levasse em conta todas estas formas expressivas de se fazer ciência.

Durante todo o texto o leitor irá se deparar com algumas escritas não formais, tortas até na letra (pois aparecerão em itálico, ou entre chaves) que num pensamento hegemônico de fazer ciência deveriam estar *fora do texto* (LOURAU, 1993) oficial. Mas, neste trabalho, ao que se propõe, seria incabível não visibilizá-las. Pois, as vicissitudes, as digressões, as brigas com as palavras, os recomeços, desabafos, etc. toda esta sobra que geralmente não se mostra é o que há de mais rico e apaixonante numa pesquisa. É a poesia da vida!

Não gosto das palavras fatigadas em informar. Dou mais respeito à que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. (...) Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. [...] Tenho em mim esse atraso de nascença. [...] Sou apanhador de desperdícios: amo os restos como as boas moscas. [...] Só uso a palavra para compor meus silêncios. (BARROS, 2010, p.9)

¹⁰ Forma estética, de construir um texto com trechos de diários, proposta pela Prof^ª Dr^ª Rosimeri Dias, professora da Faculdade de Formação de Professores – UERJ, e também parecerista deste trabalho.

Além dos diários escritos, também há fotografias, imagens de diários digitalizadas, poesias, status do meu Facebook, entre outras formas de expressão, que a pesquisa demandou em seu processo de construção.

O texto se compõe de cinco fragmentos. O primeiro é esse que escrevo como análise de implicação e como tentativa de me aproximar ao tema de forma a ver como se fosse a primeira vez.

O segundo fragmento, *Ver, enxergar, olhar (experimental)* é uma tentativa de apresentar o campo problemático através dos conceitos que atravessam todo o texto: conversa, o ver e o olhar, os alunos que *não veem com os olhos* e a experiência como território de passagem deste trabalho.

Em *Entre o visível e o (in)visível no Ciep 237: O campo problemático da pesquisa*, trata de dar a ver através de uma composição de imagens o contexto da pesquisa: o CIEP 237 em São Gonçalo-RJ.

No fragmento *Ver, enxergar, olhar (narrar) a relação pedagógica* apresenta três jogos de cenas que revelam as experiências de conversa entre pesquisadora e professores sobre as experiências de encontros entre estes professores (videntes) com alunos que não veem com os olhos.

Finalmente *Rever (transver)* revela as costuras de pesquisa que poderiam ter ficado invisibilizadas, mas que por uma escolha política, estética e ética decidimos expressar com força no corpo textual: Escritos soltos... o que aconteceu comigo durante a investigação. Diários escritos no decorrer desta pesquisa. Talvez, uma tentativa de expor o que fora ocultado na escrita finalizada, a monografia.

Em cena: a composição monográfica “*VER, ENXERGAR, OLHAR, ENSINAR...* O processo de criação de uma pesquisa e uma escrita outra sobre as experiências de professores de alunos que “*não veem com os olhos*”.

II - Ver, enxergar, olhar (experimental)... Experiência, conversas, ver e olhar, *alunos que não veem com os olhos*.

Retirante,
caminheiro,
só caminho é que há.

Caminho que a gente é,
caminho que a gente faz:
Para viver,
Para andar,
para outros caminheiros se ajuntar.

(Caminho que a gente é)
D. Pedro Casaldáliga

Aqui pretendo, arrisco, me aventuro, desejo... não sei bem ao certo em quais destas palavras me enquadro... se é que me enquadro em uma... Pode até ser um misto de todas elas, por se tratar de experimentar algumas palavras, caminhar por um terreno por mim ainda desconhecido... *“Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo”* (LARROSA, 2011 p. 8). Sinto o perigo, por não saber ao certo como sairei após esta passagem. Como embarcar numa viagem, sem saber o destino, contentando-se apenas com o caminho. *Até então só há caminho! Para viver, para andar, para outros caminheiros se ajuntar.* (D. Casaldáliga)

Mas retomando, desejo experimentar alguns conceitos que interromperam minha *“tranquilidade formativa”* (RIBETTO, 2012) durante algumas leituras e conversas vividas. São ensaios sobre alguns dos conceitos que perpassam esta pesquisa: experiência, conversas, visão (dinâmicas-modos de olhar) e *alunos que não veem com os olhos...* Contudo, este ensaio é uma primeira abertura, uma mesa de trabalho, sobre a qual meu intento é colocar algumas questões que, nos caminhos percorridos na pesquisa, vieram-me à tona, porém não se tratando de um apontamento de erros e apresentações de soluções, retomando a fala de SKLIAR (2009. Meio digital) não serão expressões de conceitos fechados de caráter normativo, mas são expressões de pensamentos, meus pensamentos, minhas palavras.

... Conversando

“Como o errar e como o amar, conversar é humano”.

Carlos Skliar

Como dispositivo metodológico, escolhi trabalhar com conversas. Conversar com professores que tenham em suas salas alunos que não veem com os olhos. Conversar sobre suas experiências nesta relação pedagógica acontecida no encontro entre duas lógicas: a lógica “visual” que organiza a escola e a “não visual” que tem como referencial outros sentidos, outras maneiras de ser e estar no mundo. O encontro *“com a multiplicidade de modos de existir da deficiência visual”* (MORAES, 2010, p.26). O encontro *entre* é o tema da conversa. O *entre*.

Então começo pensando sobre a leitura de um texto *“A arte da Conversa”* de Jorge Larrosa (2003). Ele inicia com uma conversa de uma certa mulher em um certo bairro de Flores, muito conhecido em Buenos Aires, *“habitado por homens e mulheres sensíveis, refutadores e refutadoras de lendas, sonhadores (as), tanguistas, loucos, poetas enamoradiços”* (LARROSA, 2003 p. 211), e que se orgulhava pelos extraordinários feitos que desfrutara de seu amante, o qual jamais foi visto pelos que lhes dava ouvidos.

E quando, intrigados e mortos de inveja ou, em alguns casos, motivados por uma saudável vontade de aprender, os frequentadores do café da esquina lhe perguntavam como era, quando lhe pediam que lhes falasse dele, que lhes contasse (...) ela dizia, então, que era tão bom que não se podia explicar... que a única coisa que podia fazer, se quisessem, e seu amante consentisse, naturalmente, era emprestá-lo... ninguém soube das andanças de tal amante prodigioso... nem dos que foram, se é que houve alguns, o beneficiários do empréstimo... (LARROSA, 2003 P. 211)

Somente isso! Aquelas pessoas se contentavam apenas com suas palavras e nada mais. Talvez seus amigos tivessem *“grande fé na possibilidade da palavra”* (COUTINHO, 2009 p. 130) daquela mulher. Não pelo saber deste outro que fala (a moça de Flores), mas porque numa conversa não há espaços para comprovações. Visto que não se caracteriza por força de um discurso, diálogo ou debate (LARROSA, 2003)... Pois uma conversa não se faz, se entra. E se entra sem saber aonde chegar.

Começa com outro, não se sabe quando. Nem onde. Nem quem é o outro. Termina no interior de si mesmo, não se sabe por quê. Nem o que fazer. É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente (SKLIAR, 2011 p.27).

Não se termina, apenas é interrompida... *e ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...* (LARROSA, 2003 p. 212). E a conversa não está nem um pouco preocupada com um acordo final, um veredicto “soberano e justo” entre os lados da mesma, muito menos com o encontro de explicações.

Explicar...

Tentar explicar seria uma tentativa de resolver a tensão daquilo que nos molesta, transformando a tensão em algo compreensível, explicável, inteligível. Mas, como a conversa não objetiva à explicação de nada, poderíamos pensar a conversa como uma “relação de alteridade” (LARROSA, 2002).

A conversa apenas acontece, e no decorrer de seu papear tensionam-se mais as diferenças, estreitando-se as dúvidas, os desacordos, os porquês... Enfim, presume-se que ao “fim” de uma conversa saíamos mais conscientes das próprias dúvidas e perguntas com que entramos, do que seus tratados e resoluções. Pois,

não existe nunca uma última palavra (...) pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... (LARROSA, 2003 p. 213).

Há também que salientar o modismo que assola alguns escritos em educação; os receituários para os problemas educacionais. Como diz o autor “*compra e venda de alternativas cosméticas*”... (LARROSA, 2003, p. 214) para a educação. O foco a que tento posicionar o meu olhar e conduzir esta escrita é outro, algo muito mais delicado, longe de ser a essência da questão, mas outra coisa que não sejam as panaceias oferecidas. E o que me instiga é outra coisa, “*muito mais viva, muito mais incerta, e também muito mais apaixonada...*” (idem, p. 214) Como a moça de Flores, não saberei explicar como é, ou, o que é, porém diferentemente dela, não poderei emprestar... Porque ainda estou na busca...

*E agora eu...
Engajada em apoiar minha
pesquisa na arte da conversa!*

O desafio que a mim *cabe é
saber conversar... Entrar na
conversa... Ou ao menos não
deixar a conversa morrer...*

*Então, o que é conversar? O
que é manter uma boa
conversa? (Diário) Talvez “o
problema é saber quando
perguntar, o que perguntar,
quando romper o silêncio e
quando não romper”*

(COUTINHO, 2009, p. 129)
Por que o silêncio pode ser o
momento mais rico de uma
conversa, pois nela está contido
o que se fala, mas também o

que se cala ou o que se nega a dizer (LARROSA, 2003). Também penso que conversar implica em saber ouvir... Mais do que em falar. Será que realmente ouvimos o outro da conversa? Ou simplesmente, aguardamos afoitamente em silêncio a nossa hora de falar? E na educação? Em nossas práticas pedagógicas damos lugar à conversa? Será que conversamos com os outros desta relação? Ou apenas fazemos “*monólogos de dois eus*”? (MOREY apud SKLIAR, 2011 p. 28), que seria qualquer coisa, menos uma conversa.

Agora me sobreveio a questão: Como conversar? O que conversar? Quando conversar? As conversas com essas professoras terão um norte? Será que teremos a ilusão de que vamos iniciar sem nenhuma intenção sobre qualquer assunto?

Poderia dizer que as conversas giram em torno

de uma pergunta por uma conversa estabelecida a propósito daquilo que nos passa, com a educação, sim, mas, acima de tudo, se trata de uma indagação acerca do olhar inflexível ou movido a certos corpos, de cenas que se pensam e sentem como congruentes e/ou incongruentes [...] ressonâncias na

Diário de 14 de agosto de 2012

Tais questões me sobrevêm quando diante de alguns me sinto à vontade para falar (papear...), e muitas das vezes, palavras impensadas...

Em contrapartida, diante de outros, mais incomuns no meu dia-a-dia, sinto-me impedida por mim mesma de falar o que me vem... Sem antes pensar, refletir sobre as implicações do que vou dizer.

Também penso que conversar implica em saber ouvir...

Mais do que em falar. Será que realmente ouvimos o outro da conversa?

Ou simplesmente, aguardamos afoitamente em silêncio a nossa hora de falar?

relação a que ocorre com o aparecimento do outro inesperado.¹¹ (SKLIAR, 2010, p.8)

Enfim, arriscar conversas “*mais próxima(s) da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana.*” (SKLIAR, 2011 p. 29)

Portanto, busco conhecer através destas conversas as experiências vividas por esses professores e por mim. O *entre* desta relação.



Diário de 11 de julho de 2012

É necessário aprender a conversar!
Aprender a ouvir...
Sem a necessidade de comprovação de
verdade do que se ouve.
Policar-me para não conduzir a
conversa com minhas perguntas...



¹¹ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*de una pregunta por una conversación establecida a propósito de aquello que nos pasa, con la educación, sí; pero sobre todo se trata de una indagación acerca de la mirada inmovible o conmovida hacia ciertos cuerpos, de escenas que se piensan y sienten como congruentes y/o incongruentes [...] resonancias en relación a qué ocurre con la aparición de ‘otro inesperado’*”

...Ver e olhar

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

(José Saramago - Epígrafe)

Pensando nesta frase de Saramago, encontro três palavras-sentidos que trago para este ensaio. O ver, o olhar e o ver(reparar). A última até parece um erro de digitação, palavra repetida. Visualmente é igual à primeira palavra citada, por terem as mesmas letras e fonemas. Portanto, entrando em cada uma delas pude perceber diferentes sentidos que se completam.

Começando pela palavra olhar...

Costumamos, todavia, usar a expressão olhar para afirmar uma outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. (TIBURI, meio digital)

Segundo a autora, o termo olhar está implicado num sentido mais subjetivo, mediado, quase que uma condição para poder ver(reparar). Um olhar contemplativo, talvez, um olhar infantil, que se permite a ver como se fosse a primeira vez. *Uma forma de olhar que ainda é capaz de surpreender aos olhos* (LARROSA, Meio digital), de se implicar, de se permitir ser campo de passagem para a experiência. E como tornar infantil o olhar do professor no encontro com o outro desta relação? O que fazer para manter esse olhar que se surpreende na relação pedagógica? Como olhar sendo diferença e mantendo a diferença?

Vivemos num mundo visual: um mundo rico em coisas para serem vistas, mas que nos cegam diante da imensidão de informações. Levando-nos a ver superficialmente, ou ver o que já está programado para ver. *“E, por isso, podemos dizer que vemos e não vemos, olhamos e não olhamos”*. (TIBURI, Meio digital).

Trazendo estas questões para a educação, fico com a sensação de que quase tudo já está posto a ver, que tudo já está dado: que as ações dos alunos são sempre previsíveis, que temos sempre as receitas necessárias para cada situação, para cada comportamento. Que todos os modos de ensinar-aprender já estão dados, e o que partir daí se cria como modo de aprender não é aceito, é pura rebeldia...

Como irromper este ver reto, para talvez ver obliquamente? (BARROS, 2003) Como trazer, tanto para a pesquisa, quanto para o ato pedagógico, esse olhar estético, que procura manter-se nas diferenças, um olhar que dispõe de uma *“atenção estética, demorada e contemplativa”* (TIBURI, Meio Digital), que doa tempo, dedica-se ao outro que se apresenta.

Talvez um passear pelas imagens, corpos, ocasiões, situações cotidianas, demorar-se, não contentar-se apenas com o que consiga ver superficialmente.

E, finalmente, o ver(repara)...

Sentido que venho acompanhando neste percurso investigativo. Que é efeito do olhar como deslocamento. Ver(reparar) não é apenas ver uma obra de arte (perceber apenas o que está à mostra), mas passear por ela, atentar para o que não está tão facilmente visível. E assim poder ver, “perder-se nos labirintos dos olhos que olham outros olhos” (SKLIAR, 2012 P.70).

Ver(reparar), por exemplo, uma fotografia. O que podemos encontrar nela ao romper sua superfície? Pensamentos? Silêncios? Gritos? Lacunas? Não sei ao certo o que veria. Mas a tensão entre os pensamentos e os silêncios que as imagens trazem, denunciam a tensão na relação, a tensão de, talvez, não conseguirmos dar conta do pensamento que elas trazem. (SAMAIN org., 2012) E aceitar nossas limitações e termos de conviver com sua irreduzibilidade. Com esta relação de alteridade.

Portanto,

Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado” [...] O olhar mostra que não é fácil ver e que é preciso ver, ainda que pareça impossível, pois no olhar o objeto visto aparece em seus estilhaços de ser e só com muito custo é que se recupera para ele a síntese que nos possibilita reconstruir o objeto. É como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver. (TIBURI, meio digital)

Assim, ver, olhar e ver(repara) são como movimentos que se complementam...

Mas há algo no entremeio deste processo. Que nos seduz a olhar. Não se contentando apenas com o visto. Será isso a interrupção? A afetação? O deslocamento? A experiência? Será que podemos considerar estes três fenômenos como distintos um do outro? Existem pessoas que somente veem, e outras que somente olham? O que há nesse entremeio? O que afeta o sujeito que vê para voltar-se a olhar, contemplar... Se demorar... (LARROSA, 2011) Doar tempo, energia, pensamento?

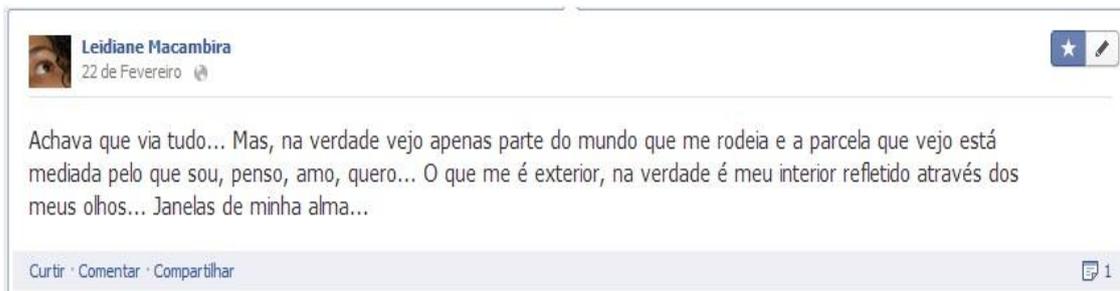
...Alunos que não veem com os olhos

Este conjunto de palavras surgiu a partir de uma inquietação provocada pela minha orientadora em relação ao uso dos termos deficiência visual, cegueira ou cego neste trabalho. Portanto *percebi em seu comentário que não havia uma defesa por um ou outro termo* (diário), entretanto sua fala me inquietou e me conduziu a pensar a possibilidade de ir por um caminho que não havia previsto. Apenas adotar os termos politicamente corretos para chamar as pessoas cegas não era suficiente, embora soubesse que seguir por este caminho seria mais tranquilo.

Poderia então pesquisar de que formas as políticas de inclusão vigentes se referem aos alunos cegos ou com baixa visão, o que não foi suficiente. Porque por em análise o uso de cada termo foi problematizar o meu olhar sobre o outro. *Quais os sentidos que eu produzo socialmente sobre o uso de cada palavra* (diário).

Como SKLIAR (2009) traz para discussão, existem “*olhares que por um lado não permitem a existência do outro e olhares que abrem essa possibilidade*¹²” (idem, Meio digital). E este foi o exercício a que me propus a fazer, o exercício de educar o meu olhar. Mas não no sentido de uma educação que predetermine as formas de olhar. E sim, educar no sentido de deslocar-me de um ver tranquilo, reto, resistente à experiência, para um exercício “*de repensar e reelaborar como olhamos a quem olhamos*¹³”. (idem, 2009)

Então, observando os sentidos das palavras deficiência visual e cegueira, cheguei a um provisório conceito outro, conjunto de palavras... “*alunos que não veem com os olhos*”. Pois segundo o dicionário de língua portuguesa, deficiência significa imperfeição, falta, lacuna¹⁴. E cego significa quem está privado do sentido da visão ou tem uma visão reduzida¹⁵. Ou seja, “*a concepção de cegueira está diretamente atrelada a um discurso biomédico que a circunscreve ao corpo biológico e à falta da visão*”. (MORAES E KASTRUP, 2010 p. 40)



¹² TRADUÇÃO DA AUTORA: “*miradas, en síntesis que por un lado no permiten la existencia de otro y miradas que abren esa posibilidad*”

¹³ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*de repensar y reelaborar cómo miramos Y a quien miramos*”

¹⁴ Informações pesquisadas em <http://www.priberam.pt/dlpo/>, acessado no dia 21/08/2012.

¹⁵ Informações pesquisadas em <http://www.priberam.pt/dlpo/>, acessado no dia 21/08/2012.

Talvez a visão esteja ligada à percepção do mundo e à produção das realidades, sendo esses, frutos de uma experiência que envolve todos os outros sentidos; olfato, paladar, audição, tato. E os olhos são apenas um dos meios, ou instrumentos para se ter contato com o mundo. Como diria William Blake (apud FOERSTER, 1996), não vemos com os olhos, mas através deles.

Óculos escuros guardam meus olhos que os ladrões querem roubar, pensando tolamente que olhando com meus olhos vão ver o mesmo que eu. (SEIXAS, Raul, Meio Digital)

Se formos nos pautar nesta concepção – de Raul Seixas e de Willian Blake –, ele não é cego. Ele enxerga por meio de outros modos de ver menos explorados pelos videntes. Penso então, na forma hegemônica que se pesquisam as deficiências, as quais desconsideram o saber e a potência do sujeito pesquisado, usando-o somente como meio portador do objeto de pesquisa; a cegueira.

Diário de 10.02.2012

Não vemos apenas com os olhos, mas através deles (Willian Blake) Nosso ver vai além da fisiologia da visão, ver, para mim, significa compreender o que está a nossa volta, desvendá-los através de pistas, pistas estas que nos chegam por intermédio do toque, do cheiro, das experiências, das emoções... Compreendemos o mundo com base na relação do nosso corpo com o meio em que nos situamos.

Desconsiderando o saber do outro, distribuindo o lugar da eficiência ao ser pesquisador, o vidente, detentor do saber legitimado e o lugar da ineficiência ao ser pesquisado, neste caso o cego e o professor.

Subverter a perspectiva visuocêntrica¹⁶ sobre o ser pesquisado; que por sua vez o caracteriza como um ser incompleto, geralmente marcado corporalmente (de não ver com os olhos) e que por sua vez foi alocado socialmente no lugar da deficiência, da ineficiência, um ser incapaz do saber. E quantos tantos outros partilham deste mesmo local, mas

¹⁶ “Sobre o visuocentrismo, como um modo de agir e conhecer centrado no sentido da visão” (MORAES; KASTRUP, 2010 p. 27)

sobe uma outra roupagem: uma visão androcêntrica que marginaliza e reafirma o “não saber” do pobre, da criança, da mulher, do negro, de idoso, etc.

Assim a escolha-criação de “*alunos que não veem com os olhos*” foi uma tentativa de subversão do paradigma médico-clínico que apenas considera uma forma de ver e marginaliza o que fugir desta norma.

Pois, considero o sentido da visão: uma questão múltipla, que permite todas as práticas e reinvenções da dinâmica do ver; o olhar subjetivo, carregado de sentidos, sentidos estes que vão se formando em nós conforme experimentamos: cores, sabores, cheiros, pessoas...

Talvez a fixação que temos pela importância do olhar como sentido fundamental para a modernidade se dê pela forma como esta mesma sociedade trata tal sentido. “*Dizem ainda que essa tal modernidade fixou um único caminho para a busca do conhecimento. Mais do que isso, determinou o sentido da visão como o único capaz de, com precisão, observar, compreender e explicar a realidade*” (OLIVEIRA, 2008 p. 30).

Pensando sobre a ciência moderna que se pautou na forma de pesquisar pela observação distanciada, sem tocar, sem cheirar, ouvir, o objeto pesquisado, desde o lado de fora de uma redoma de vidro. Ela ainda nega qualquer conhecimento que não se enquadre em tais “princípios científicos” (BOAVENTURA, 1995), legitimando apenas “*uma forma de conhecimento verdadeiro*” (idem, p. 11), daí a concepção visuocêntrica e androcêntrica que considera apenas uma única forma aceitável de ser, de estar e de conhecer o mundo.

Agora vamos imaginar o nosso corpo como uma casa, na qual a visão seria a janela do corpo. *A visão como janela do corpo... A parte da casa que traz luz, que nos conecta com o mundo exterior... Daí talvez, a nossa fixação pelo ver e conseqüentemente o medo apavorante de ficarmos cegos, tanto simbólicos quanto fisiologicamente (Diário).*

Usando a metáfora da janela (símbolo que quase sempre usamos quando nos referimos aos olhos), demoramo-nos então nas metáforas de sua extensão - a casa -, que neste sentido conecta-se ao mundo pelas janelas. Ela não teria portas? Ou não poderia perceber vibrações de sons ou temperaturas pelas paredes? Se esta mesma casa pode se conectar ao mundo por tantas outras formas, então porque então o sentido da visão ficar apenas atrelado aos olhos? E no caso desta metáfora, às janelas?

...A experiência é isso que me passa

E a experiência.

Aquilo que me passa que me toca me modifica, me altera... Aquilo que chega como interrupção, fora do previsto... Para melhor compreender este conceito complicado de ser capturado em palavras, debruçar-me-ei nesta parte sobre o estudo que Jorge Larrosa (2011) faz sobre a frase: *“a experiência é isso que me passa”*, aprofundando os sentidos implicados sobre os termos presentes nela.

De início ele aborda a palavra **“isso”**, a experiência é *isso* que me passa. E o que passa em mim a ponto de produzir experiência? O “isso” supõe um acontecimento, um passar de algo que não sou eu, que independe de mim. É exterior a mim. Sua existência não tem nenhuma ligação com a minha existência. Para o autor, o chamaria de “Princípio de Alteridade”, *“é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”* (LARROSA, 2011 p.6).

Segundo ele, a própria palavra *ex-periência* traz um sentido de “ex”; *“ex/trangeiro”, “ex/ilio”, “ex/tase”, “ex/terioridade”*. A alteridade, o que está fora, que existe independente de qualquer coisa, *“... que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora do lugar”* (LARROSA, 2011 p. 6) E por estar fora incomoda. Chama a atenção, inquieta a paz, a tranquilidade. A experiência, então, só acontece na relação com o outro. E a intenção é que continue aí. Fora de lugar, sem alocação, fora do sujeito da experiência. Mesmo na tentativa de interioriza-lo, seria impossível. *“Deve manter-se como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve manter-se como alteridade, e que essa alienação não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação”* (LARROSA, 2011 p. 6).

E esta impossibilidade que consome nossa atenção, nossa dedicação. Força-nos a ao deslocamento de ideias, desestabiliza nossas opiniões. Então, a experiência não é um fruto coeso da relação entre esses dois outros, mas o inverso, ela se mantém irreduzível.

Pode ser uma negação do saber “*porque supões uma negação do que até agora sabíamos [...] uma novidade que desmente o que pensávamos ou sabíamos*” (PEREZ DE LARA, 2010 p. 24)¹⁷, por isso nos interrompe, nos põe a pensar. Entretanto, é uma negação produtiva (PEREZ DE LARA, 2010) porque nega, mas não quita o pensamento, pelo contrário, o negar desloca. E a interrupção, é que nos conduz a uma doação de pensamento e disposição diante do vivido.

As imagens pensam! Diário de 11 de junho de 2013.

As imagens pensam. E com essa leitura fui para o Ciep 237 hoje. Caminhei por todo o percurso que faço semanalmente, mas me prontifiquei a fazer de maneira diferente. Procurei, por este caminho – desde a FFP até a escola – andar mais devagar, parar para olhar, olhar mais devagar... (LARROSA, 2011) permitir-me desviar do percurso para ir atrás de algo que chame atenção. Continuando o percurso, tentei fotografar as cenas que eu via naquele caminho. Fui aberta a perceber as coisas mínimas e talvez tentar fotografá-las. As imagens que se dão a ver... contar o campo problemático através de um outro dispositivo textual: a imagem... uma outra forma de dar a ler.

No entanto, por vezes, a experiência pode ser uma recuperação do velho, uma afirmação e não uma negação de algo que talvez não seja conhecido, mas esquecido, que irrompe com a força de uma recordação ante a surpresa de havê-lo esquecido.¹⁸ (PEREZ DE LARA; CONTRERAS, 2010, p. 24)

A experiência também pode ser uma recuperação do velho, algo que já sabíamos e que recuperamos com outra compreensão, a partir de outra experiência. A famosa expressão: “Como eu não pensei nisso antes?”.

¹⁷ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*porque supone una negación de lo que hasta ahora sabíamos [...] es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos*”

¹⁸ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*Sin embargo, en ocasiones, la experiencia puede ser una recuperación de lo viejo, una afirmación y no un desmentido de algo quizás sabido pero olvidado, que irrumpe con la fuerza de un recuerdo ante la sorpresa de haberlo olvidado*”...

Embora a experiência seja isso que não sou eu, que independa de mim, resista às minhas tentativas de interiorização, ela é também algo que “me” passa. Ou seja, *algo que acontece exterior a mim* (LARROSA, 2011 p. 6), no entanto que o lugar de passagem seja eu, “*ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou meu poder, ou em minha vontade*” (idem, 2011 p. 6).

O sujeito como território de passagem da experiência, o qual é chamado pelo autor de “*Princípio de flexibilidade*”, *um movimento de ida e volta* o que parte de mim ao encontro com isso que me passa e volta para mim. Pois o sujeito da experiência não é agente ativo neste processo, mas, um sujeito passivo, porque a experiência não é algo que se faz, mas algo que se padece. (ibidem, 2011) Então, a exposição é necessária à experiência.

Ficar “*aberto, sensível, vulnerável, exposto*”. (ibidem, 2011 p. 7). “*(...) supõe parar-se a olhar, a pensar o que o vivido faz em ti*”¹⁹. (PEREZ DE LARA; CONTRERAS, 2010. p. 24)

E experiência é para cada sujeito, única. Segundo Larrosa, não há experiência coletiva, por se tratar de um fenômeno completamente subjetivo. Padecer a experiência é permitir-se ser passagem. Pesquisar a experiência na educação talvez seja atentar para o quê da experiência de vida dos outros, autores que protagonizam o cotidiano da escola, nos passa.

O que daquelas práticas, digressões, gaguejos, falas e gestos nos provocam, nos tocam. Ser então, “*como uma superfície de sensibilidade*” (LARROSA, 2011 p. 8), “*estar implicado num fazer, numa prática, estar imerso no mundo que nos chega, que nos implica, que nos compromete, ou às vezes, que nos exige ou nos impõe.*”²⁰ (PEREZ DE LARA. 2010 p.26)

A partir daí penso na importância duma pedagogia centrada na experiência, que põe em relevância a alteridade, de manter as diferenças sempre como diferenças, como no sentido da conversa, “*sustentar a tensão entre as diferenças*”. (LARROSA, 2003, p. 213).

“*Um pensar pedagógico constantemente situado no coração, e em nível de experiência*”, “*...que nos desestabiliza, que nos desconcerta, que nos dói*”²¹. (PEREZ DE LARA, 2010, p.17). Pois a experiência exige implicação no vivido, mergulhar no cotidiano. Uma doação de energia, pensamento, atenção...

¹⁹TRADUÇÃO DA AUTORA: “*(...) supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti.*”

²⁰ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*estar implicado en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone*”

²¹ TRADUÇÃO DA AUTORA: “*Un pensar pedagógico constantemente situado en el corazón, y a nivel de la experiencia*”, “*...que nos desestabiliza, en lo que nos desconcierta, en lo que nos duele...*”

Contudo, toda prática não necessariamente gerará experiência. Vincular a prática à experiência é estar aberto à possibilidade de que algo possa acontecer.

Pensar a educação, a partir da relação considerando todas as suas manifestações carnisais, emocionais, que pelo modo de fazer ciência moderno são consideradas desprezíveis, que “*são tornados outro, excluídos, deixados de fora*” (MORAES; KASTRUP, 2010 p. 33).

Porém, o exercício não é simplesmente tornar presente o que *ausenciamos* em nossas pesquisas, práticas e relatos; que são essas manifestações carnisais, de sentir raiva, nojo, indisposição ante algum aluno, ou um não querer fazer. Mas pensar por que o fazemos? O que incluímos? O que excluimos dos nossos discursos? É se pensar durante o caminho. Um procurar saber fazer fazendo-o.

III – Entre o visível e o (in)visível no Ciep 237: O campo problemático da pesquisa...

Dar a ver as imagens... O que poderíamos ver nelas? Mais do que as coisas visíveis numa fotografia poderíamos, durante um momento, deixar este ver previsível, linear que só capta o que já sabemos ver como dizia Don Juan de Castañeda, para, como o poeta Manoel de Barros, enveredarmos para um *ver obliquo* (2003), descompromissado com as lógicas visuocêntricas.

Neste momento da pesquisa que se materializa nesta escrita III faço um convite à experiência do ver obliquo, de tentarmos olhar o que há no visível do CIEP 237 – Jornalista Wladimir Hezorg. O (in)visível das fotografias que se apresentam. Um convite a não mais ver o rio que à sua margem tem uma garça, mas olhar a garça que à sua margem tem um rio.

As imagens pensam! Diário de 11 de junho de 2013.

As imagens pensam. E com essa leitura fui para o Ciep 237 hoje. Caminhei por todo o percurso que faço semanalmente, mas me prontifiquei a fazer de maneira diferente. Procurei, por este caminho – desde a FFP até a escola – andar mais devagar, parar para olhar, olhar mais devagar... (LARROSA, 2011) permitir-me desviar do percurso para ir atrás de algo que chame atenção. Continuando o percurso, tentei fotografar as cenas que eu via naquele caminho. Fui aberta a perceber as coisas mínimas e talvez tentar fotografá-las. As imagens que se dão a ver... contar o campo problemático através de um outro dispositivo textual: a imagem... uma outra forma de dar a ler.

Para esta escrita darei o que não tenho! As imagens por si só falarão. Porque *as imagens pensam* (SAMAIN, 2012) e têm algo a nos dizer. Então o que me proponho é dar a ver um *CIEP oficial*, esgotado de ser ver. Imagens que rapidamente identificamos ser um CIEP.

Mas, também me aventuro a dar a ver um *CIEP outro*: o (in)visível encontrado nas ranhuras daquela escola. Fotografias que só foram possíveis pela experiência de habitar aquele espaço cotidianamente.

Como disse no parágrafo acima, tentarei neste escrito III dar o que não tenho! O “não ter” como um deslocamento dos olhares automáticos que se ativam a partir do “sim”, para uma lógica e experiência visual outra. Alguma coisa a partir do “não”, do não ter algo a dar “*para que a leitura vá mais além dessa compreensão problemática, demasiado tranquila*” (LARROSA, 2004, p.16) do que já sabemos, pois “*para dar a [ver] é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível*” (idem)

Trecho do diário do dia 12 de agosto de 2013

Uma frase que muito me chamou a atenção na aula do mestrado que participei como ouvinte foi quando o professor contava sobre o incidente ocorrido durante seu projeto “TV Maxambomba” em que todos os seus equipamentos foram roubados. Sua pergunta: “E agora, o que fazer sem equipamentos?” Faço-me a mesma pergunta: E agora, Leidiane, o que fazer com o “não ter”? “A contingência paralisa” (Filé, nesta mesma aula) O não saber o que fazer paralisa, mas também potencializa, pois, sou forçada a deslocar-me “dos possíveis” para o “com o que tenho o que é possível?” Acho que esse é o movimento ao que me permiti entrar... um lugar de incompletude, de devir, de tensão... Um lugar de lugar nenhum... “assumir a angústia como método” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 33).

Como o Don Juan de Castañeda (FOERSTER, 1996), foi preciso me deslocar do lugar de saber para assim poder ver, interromper o que já sabia ver das coisas, pessoas, situações para, talvez, ter a possibilidade de ver como se fosse a primeira vez (SKLIAR, 2009). Um olhar que se permita a surpresa, ao espanto, ao invisível.

(...) a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras [imagens] novas coisas de ver, diferentes daquelas palavras [imagens] bichadas de costumes. (...) então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado. (BARROS, 2010, p.09)

Dar a ver o CIEP 237, dar as imagens sem dar seu significado. Sair de cena e permitir que as fotografias mostrem por si próprias, o pensar no mundo de gente que está atrás delas. Portanto, a tentativa neste ensaio não é tornar humanas as fotografias. Quando digo que as imagens portam pensamentos, silêncios e lacunas é porque o jogo de luzes, enquadramento, enfoque, ângulo foi produzido intencionalmente por alguém. O qual intervém (KASTRUP, 2010) na fotografia e na cena a ser capturada pela câmera e pela memória do fotógrafo. Talvez, a fotografia seja uma tentativa de eternizar a memória e de materialização da memória do olho de quem vê através das lentes.

As imagens pensam e nos fazem pensar, além de elas moldarem o nosso próprio olhar. Somos assim, observadores condicionados tanto pelos nossos modos de ver, quanto pela peculiaridade com que as imagens olham para nós. (SAMAIN, 2012, p. 16)

Na escolha do melhor quadro e ao clicar o botão é construído já o pensamento da imagem a ser revelada. Pensamento este que é atualizado também pelo olho de quem contempla a fotografia pronta. Daí, a escolha por dialogar com Larrosa sobre “dar a ver”. Dar como uma impossibilidade. Algo que se constrói a partir da relação. Sem *a priori*. Somente a certeza das diferenças, e das incompletudes. De que vão se construir a partir da relação, da imagem que se apresenta e do olho de quem as vê²², o qual traz consigo toda sua subjetividade, suas expectativas, suas crenças, suas intenções.

²² Aqui refiro-me ao sentido de “pessoas que não veem com olhos”, considerando a visão como um sentido que não se esgota nos olhos, mas que necessita também dos outros sentidos.

Diário de 13 de setembro de 2013

Que se possa passar sua vida compondo imagens sem sentir a necessidade de falar delas? (MARESCA, 2012, p. 38)

Compondo as imagens para por na monografia tive o imenso cuidado de não explicá-las. Havia uma forte vontade de escrever a história de cada fotografia! Onde estava, o porquê da angulação, o porquê o foco... Tive a sensação de que tudo o que vivi durante a produção daquelas imagens ficasse apenas para mim, morreria comigo, visto que não estaria impressa abaixo da fotografia.

Será que eu passaria a minha vida compondo imagens sem falar delas? Ou melhor, sem dar seu significado?

Como assim? Sou professora! Afinal, um bom professor quita as dúvidas, esclarece as questões, resolve os problemas!

Por que sempre essa necessidade e apelação por uma vida em caixinhas. Meu cérebro será mesmo um grande arquivo como dizem alguns teóricos da psicologia do desenvolvimento? Em que os pensamentos vivem sempre organizados em suas respectivas gavetas?

Não querendo ser humanista, mas se o centro do mundo fosse o lugar dos nossos pensamentos, onde a gravidade fosse zero, e que todos estes pensamentos que por ordem cognitiva deveriam ficar alinhados, despencassem para o alto. Flutuassem desordenadamente. Onde tudo acontece simultaneamente? Como ficaríamos nós professores diante de toda essa “desorganização”?

“Não nos satisfazemos de olhar as imagens. Procura-se entendê-las, como se faria diante de um enigma ou de um texto criptografado” (MARESCA, 2012, p.38)
Decifra-me o e te devoro! Esta é a sensação ante determinadas imagens. Uma questão de antropofagia, de devorar o outro desconhecido para se apropriar de seus poderes.

Composições: As imagens pensam... o que pensam?



Senhor,
que neste natal, eu possa
lembrar dos que vivem em
guerra e fazer por eles uma
Oração de paz.

Oração de Natal

Que eu possa
disponibilizar
as almas

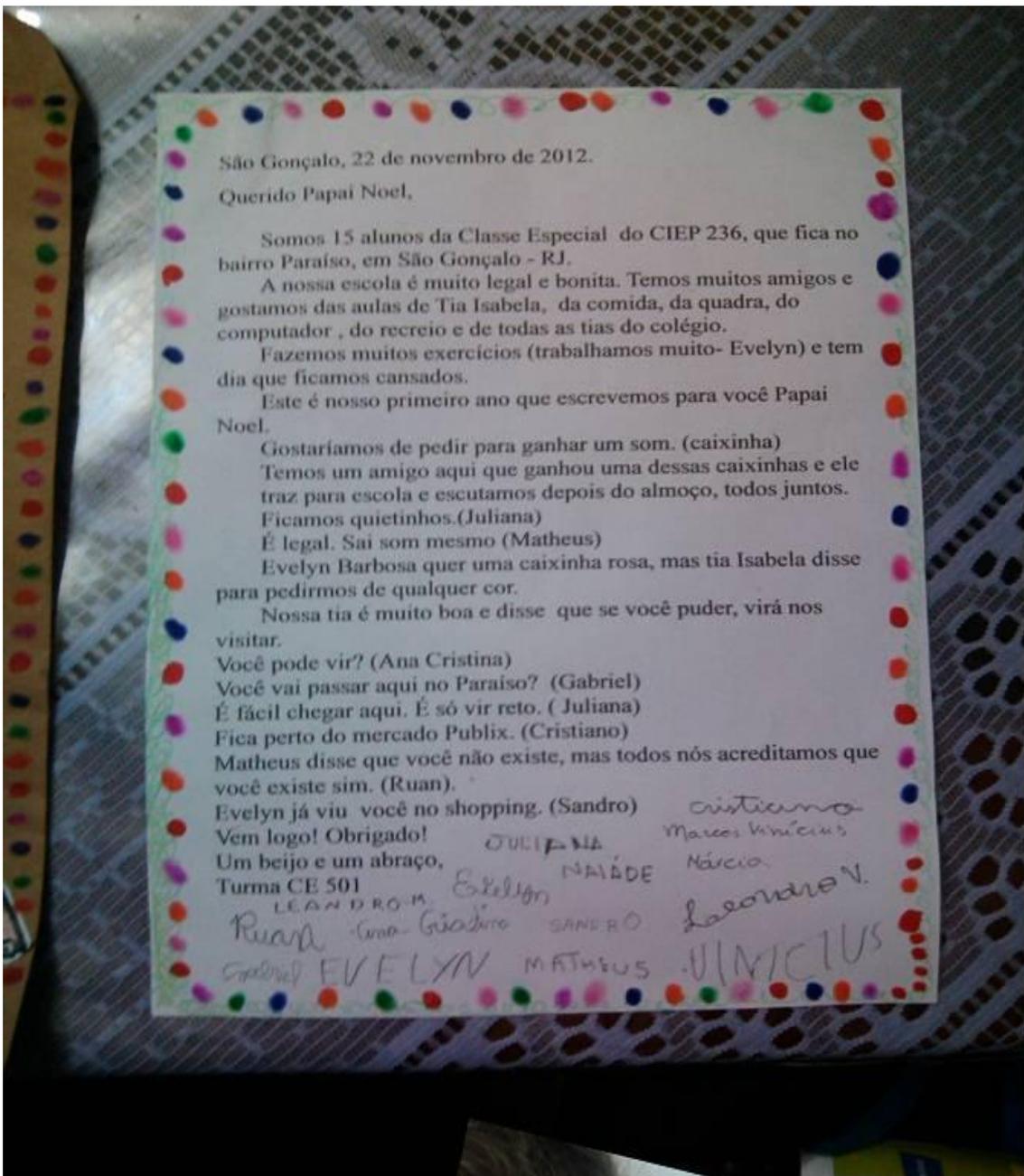
Que eu possa
de uma
uma

Que eu possa
que odiam,











IV - Ver, enxergar, olhar (narrar) a relação pedagógica...

Iniciando a conversa.

Contudo há que ressaltar que estas conversas que aconteceram com os professores, com as colegas de orientação coletiva, com a orientadora também estão presentes, não somente neste fragmento do texto, mas passam pelas entrelinhas de todo o escrito. Cada questão, cada palavra, cada escolha foi coletiva. Pois, permitiram-me afetar intimamente e ser território de passagem (LARROSA, 2011) dessas experiências: seja ouvindo as histórias, seja ouvindo as orientações. Por isso dou também crédito a todas estas vozes na produção deste trabalho.

Agora, pensando finalmente nas conversas com os professores, decidi que daria a elas a forma expressiva de uma cena, revelando a força imagética que essa possibilidade nos traz. E tentar, mais que transcrever falas, puxar uma conversa com as próprias conversas.

Inicialmente, tinha por expectativa conversar coletivamente com aproximadamente cinco professores. Numa reunião com a Diretora adjunta do Ciep 237 – Maristela Souto – sondei quais professores haviam trabalhado com alunos que não veem com os olhos em sala de aula. Entretanto, minha pergunta parecia que se traduzira diante de suas respostas, como uma procura por *bons* professores, que fizessem um *bom* trabalho em turma.

Eu não estava atrás de grandes histórias, muito menos de grandes nomes. O que me interessava eram as experiências acontecidas a partir dos pequenos encontros... como pequenos gestos, os quais, talvez não entrem nos discursos eloquentes e emblemáticos, mas flutuem nas digressões, nos lapsos de memórias, nos gaguejos, nas palavras ditas em horas erradas etc. E para isso, nada melhor do que um bom tempo para sentar e conversar. Sem ensaiar perguntas e respostas. Apenas conversas sobre suas experiências de encontros.

1º CENA:

Estou sentada no CAP (Centro de Apoio Pedagógico Especializado para Pessoas com Deficiência Visual), numa sala bastante colorida, cheia de brinquedos adaptados, livros em Braille etc. A claridade vinda das janelas em forma de hexágonos escurece a cena produzida pela lente da câmera digital. A câmera não é profissional, muito menos a pessoa que a operava. Aí já tinha também uma relação de alteridade intensa entre a câmera e quem a operava!

Enquanto posiciono-me²³ na sala, a professora Ana Claudia me aguarda sentada numa cadeira olhando para a câmera.

Um gesto.

O olhar dela na direção da câmera.

Expressão de desconfiança diante daquele pequeno aparelho que sempre teve, tolamente, a pretensão de “registrar a realidade”. Penso no que talvez estivesse passando pela sua cabeça, pois quando mencionei que ia gravar houve, no corpo, uma certa resistência, gesto impossível de se descrever em palavras.

Puxei a conversa...

L.: Eu queria que você me contasse sua história. Como você entrou nessa área?

A.: Bem, como eu comecei... Acho que eu já vinha contando para você uns dias atrás, né?! Eu comecei assim:

Fiz Pedagogia na UFF [Universidade Federal Fluminense] e aí depois eu fui trabalhar no Clélia Nanci [Escola Estadual Normalista que se localiza no Município de São Gonçalo]. Tinha deixado uma escola, e por questões de proximidade fui trabalhar no Clélia Nanci. E lá tinha uma classe especial de DV [Deficientes visuais] sem professor.

*Antes, a professora dessa turma era Isabel [atual coordenadora do CAP], a qual tinha deixado a turma porque havia passado num outro concurso. E aí eu comecei a perguntar pela turma. Comecei a sondar... **Fiquei curiosa!***

...

Nesta mesma conversa ela repete inúmeras vezes que havia ficado curiosa, e por isso começou a sondar pela turma. Fiquei curiosa!

Talvez, a curiosidade seja também uma condição para se permitir ser território de passagem da experiência (LARROSA, 2011)., esse “estar disponível” que tanto Núria Perez de Lara (2010) e Carlos Skliar levantam como condição pra ter experiência.

A curiosidade, talvez, como a *atenção flutuante, concentrada e aberta* (KASTRUP, 2009, p.34) de permitir-se estar ali, disponível ao que acontece.

...

Onde eu tinha conhecido a Educação Especial foi na graduação, porque até então não sabia nada! Nada!

L.: Você tinha disciplinas de Educação Especial na graduação?

²³ ...Arrumando a câmera no *melhor lugar* da sala para tentar pegar o *melhor* ângulo.

A.: *Eu tive apenas 1 disciplina de Educação Especial. Nesta disciplina eu tive a oportunidade de conhecer a “Educação Especial”; ponho entre aspas porque foi um pouquinho de cada coisa, não dava para se aprofundar.*

Aí quando a professora da disciplina Educação Especial passou um trabalho sobre Deficiência Visual. Ela havia pedido um trabalho teórico-prático, que aí eu fui pra campo, fui pro Anne Sullivan [escola especial situada em Niterói]. Lá estagiei durante uma semana numa classe especial, em que tinha alunos cegos incluídos.

Depois desta fase eu tinha que fazer a parte teoria-prática, e aí eu fui com a teoria que tinha lido e ela [Isabel] foi levando tudo que era da prática pra auxiliar meu trabalho lá na faculdade. Lembro-me que ela foi à noite, porque eu estudava à noite. Ela se disponibilizou... Foi lá... Nós demos a aula, e ela foi me auxiliar. Foi até bacana!

*Então, fui pro Clélia Nanci, e aí com a experiência do Anne Sullivan eu **fiquei curiosa**. Eu comecei a perguntar sobre a turma que estava lá no Clélia Nanci. Isso caiu no ouvido da coordenadora que passou para direção da escola. A direção mandou me chamar, segundo ela, tinha uma equipe de Estágio Supervisionado que iria me auxiliar caso eu assumisse a classe especial.*

Mas, na hora, eu fiquei um pouco receosa! Falei para me dar um tempinho para pensar, pois eu não tinha experiência etc. “Então tá! Você pensa e depois me dá a resposta” [Fala da diretora]. E no dia seguinte eu pensei, pensei... E voltei e disse para ela “Tudo bem! Eu vou assumir a turma. Afinal, você disse que teria um grupo para me auxiliar... Então eu assumo!”

Então assumi a classe. Mas assumi sozinha porque, tal grupo que me daria apoio nunca existiu, era mentira. [Um sorriso misterioso no rosto] Mas aí eu tentei. E nesta turma que tinha um aluno que era cego. Mas eu não sabia nada de Braille.

Eu fui fazendo em casa e levava pra ele corrigir.

L.: *Então foi ele quem ensinou Braille pra você?*

A.: *Sim, ele me ensinou para eu poder ensinar para ele.*

•••

Interrompi a transcrição aqui, pois esta fala me chamou muito a atenção, de tal forma que não pude mais prosseguir, assim como no dia da conversa. Não consegui prestar atenção no que ela falava, apenas ficava no pensamento aquela frase: “*ele me ensinou para eu poder ensinar para ele*”. Como seria então uma relação pedagógica em que o professor não sabe? Seria este, um professor? O que poderia professar se nada sabe? Como seria a relação

pedagógica desde a afirmação do não saber? Ou desde a afirmação do saber do outro, que também pode chegar na relação com algo a oferecer, e não somente para receber “o conhecimento” que não tem?

O que mantém as categorias professor e aluno? Será que elas cairiam? Considerando os sentidos de professor, como o que professa algo. E o sentido de aluno, como o que falta a luz, o conhecimento?

...

Neste mesmo dia voltei para casa pensando no que poderíamos ter falado se as minhas intervenções fossem outras. Assistindo aos vídeos atentei-me com mais dedicação para as perguntas que fazia, e principalmente, pude ver minhas gestualidades diante de suas falas. O que eu falava com o meu corpo implicava diretamente com o que conversávamos.

Na tentativa de por em questão o meus incômodos diante do modo como vinha entrando nas conversas fomos – Luma Balbi²⁴ e eu – conversar sobre entrevistas, conversas, técnicas de produção de vídeos etc. com o professor Valter Filé (IM-UFRRJ) que trabalha com narrativas e

Diário de 16 de novembro de 2013

Comecei as entrevistas com os professores. Estou tendo um pouco de dificuldade, pois até agora consegui manter contato com apenas um deles. Tenho em vista mais dois, entretanto não consegui falar, pois são professores que não conheço e que ficam poucas horas na escola e por isso sempre que vou lá – que é sempre no horário final da aula deles – não os encontro mais... Mas insistirei... Talvez só mais uma vez, acho que valerá a pena... Afinal, as histórias sempre valem a pena!

As histórias.....

Uma questão que não saem do meu pensamento! Não me interessa saber fatos... Quero entrar nas memórias dessas pessoas, pois tenho a ligeira impressão que quando transformamos o passado em fatos eles perdem o ato. Transformam-se em palavras literais, ou seja, quilo que poderia ser tranquilamente escrito num papel.

Mas o ato, a memória, os sentimentos, as emoções... Essas dificilmente se permitem à tradução para a língua escrita. Entrar na memória dessas pessoas significa também entrar na minha memória. Sou tão discreta! Não chamar a atenção é o meu lema, ou melhor, é o que me tranquiliza.

Então, chegar num lugar (as memórias) e *sacudir* tudo que está ali é algo que me inquieta muito. Às vezes me sinto tão Macabéa (LISPECTOR) quando penso que inúmeras vezes, pedi DESCULPAS mesmo sem fazer nada. É que para mim, talvez também para ela, intervir na vida de uma pessoa é algo que me põe em questão e me inquieta. E por isso, talvez, o pedido de desculpas...

Por isso sempre a sensação de ser visitante... de ser estrangeiro... O desejo tolo e utópico de querer ser uma MOSCA... De não chamar a atenção.

Estar (intervir) na conversa e se permitir implicar com as falas, as digressões destes sujeitos tem sido uma tarefa árdua de conhecimento dos próprios limites. de me atrever a autodesafiar...

²⁴ Aluna do Mestrado na Faculdade de Formação de Professores, também orientanda de Anelice Ribetto. Participamos juntas das orientações coletivas da monografia e da dissertação de Mestrado.

diferenças.

2º CENA:

Voltei para o CAP, gostaria de ter mais uma conversa com Ana Claudia. Percebi ao transcrever a gravação que ela tinha me dado uma pista sobre a experiência com seu primeiro aluno cego em classe especial. Mas, no momento em que estava ali não havia percebido, então achei melhor ter mais um momento com ela, tentar ter mais detalhes de sua memória, principalmente no momento em que ela aprendeu Braille com seu aluno. Esta fala me impediu de pensar outras possibilidades, tinha certeza que ela era o ponto chave em que eu teria que entrar na próxima conversa.

Então a segunda puxada de conversa...

L.: Durante a transcrição da outra conversa que tivemos, percebi que não entramos com mais detalhes no momento em que você entrou pela primeira vez na Classe Especial. Gostaria que você falasse mais dessa parte.

A.: Então... Deixa eu pensar... O Flávio... passei poucos momentos, porque ele faltava muito!

L.: É?

A.: É! Muita coisa.

L.: Era esse menino de quem você havia falado... Quando você entrou na Classe Especial ele ensinou Braille pra você?

A.: Isso! Era ele mesmo!

Bem... Sobre a experiência do Braille. Eu tive uma experiência com a ex professora da classe [Izabel] e aí eu comecei a estudar o código por mim mesma até que o Flávio apareceu.

Então, quando eu comecei na classe especial ainda não tinha conhecido o Flávio. Demorou alguns meses pra ele voltar à aula, porque ele faltava muito por conta do problema que tinha.

Confesso que por alguns instantes pensei que ela estivesse falando de outro aluno, e não o aluno, de quem ela falou com tanta paixão durante a última conversa.

L.: E quando ele foi à aula? Eu gostaria que você me contasse os detalhes desse encontro.

A.: Detalhes eu não vou conseguir. Até pela questão da frequência dele ser baixa. Mas, assim... Foi bacana porque ele foi meu feedback.

Eu aprendi o Braille sozinha, tinha que estudar por mim mesma e depois eu pedia pra ele ler o que eu escrevia. O que eu transcrevia para o Braille ele olhava pra mim as sinalizações, se estava bom ou não...

Até que eu consegui o básico né. Porque aí eu comecei a lidar melhor. Foi aí que eu comecei a transcrever as tarefas dele.

A minha experiência com ele foi essa parte de troca. Fui aprendendo com ele esse iniciar do Braille.

É agora... Ela vai entrar na parte que mais me interessa! #Muita expectativa.

Porque quando eu fui fazer o curso de Braille mesmo, eu já tinha mais de um ano de experiência com ele. Então, nesse meio tempo eu perdi o Flavio... Ele faleceu!

A minha experiência com ele foi desse tipo; curtinha, mas proveitosa. Foi em quem eu me apoiei. Eu não tinha outra pessoa para me apoiar. (Grifo meu)

...

A afirmação do “não saber” foi um gesto de se apoiar em quem, historicamente, foi marcado pela incompletude, pela falta. A abertura para uma relação que se sustentou com a troca de alguma coisa que a interessava naquele momento. A professora se apoiava na relação com um aluno que trocava com ela alguma coisa de valor. Esse foi o encontro que me interessou. Depois disso ela até aprendeu o código – a técnica Braille – mas, a primeira afirmação, o primeiro gesto, deu-se na aproximação, no “não saber” nela... ou melhor, entre eles.

...

L.: Como era sua relação com ele?

A.: Muito legal! Ele sempre foi uma criança muito inteligente. Ele pegava tudo no ar.

A questão do Braille pra ele era uma questão mais para o futuro. A gente investia mais por conta do futuro dele. A gente acredita que o cego tem que ter Braille. Independente do áudio e dos outros sentidos, o cego tem que ter a experiência do Braille. Ele tem que ter essa vivência.

Isso é o que eu tenho feito com o Gabriel. Porque se puder ele vai correr!

Então, o Flavinho pra mim foi isso. Esse iniciar... Ele me ajudou nesse início.

Esse Gabriel é outro aluno que também não vê com os olhos, estuda no CIEP 237 e está no 6º ano. Segundo relatos das professoras da escola ele resiste em usar o Braille e, portanto a maioria de suas atividades são feitas de forma oral.

Mas era uma relação muito calma, ele era muito animado. Cantor! Adorava pagode... Por ele também não aprenderia! Eles acham que é complicado que não vai precisar do Braille.

L.: *Você se lembra de algum dia que você passou com ele em sala?*

A.: *Não. Eu... Embora até eu sinta hoje, que eu sou uma pessoa que não registra muito. Se eu tivesse registrado, hoje teria bastante coisa pra contar. Porque a minha memória não me ajuda. Tenho lapsos de memória mesmo!*

L.: *Registrar como?*

A.: *Com fotos, anotações... No dia-a-dia sabe? Coisas que eu passei com eles que hoje eu realmente não vou me lembrar de detalhes. Posso até ater alguns lances, mas a minha memória não me ajuda. Eu tenho até medo de Alzheimer!*

Então eu não me lembro, mas se eu tivesse registrado hoje eu teria muita lembrança.

...

Para que a conversa e a relação continuasse sendo uma relação de alteridade, precisei bruscamente interromper aquele momento. Sair da conversa. Sai apenas com a impossibilidade, as contradições e a negação de algo que se esperava que acontecesse.

A poética que é do outro, começa no outro. Começa com sua presença aqui e lá. Começa com sua distância aqui e lá. Começa com sua palavra aqui e lá. Começa com seu mistério aqui e lá.

E nesse início que não é nosso, nesse início que é do outro, disseminam-se vastas outredades, confusas outredades, inomináveis outredades, puras outredades. (SKLIAR, 2012, p. 138)

Interromper a conversa foi a saída possível naquele momento de inquietação. Pois *“quanto mais [perguntava] ao outro, menos [avistava] a pergunta que é do outro. [...] [Minha] pergunta dirigida ao outro impede a presença do outro”*. (SKLIAR, 2012, p. 139) Fui percebendo com minhas perguntas que tentava encontrar-produzir uma memória que talvez não fosse parte da memória dela, reduzindo-a à resposta da minha pergunta (SKLIAR, 2012). Ainda esperava – tolamente – uma relação extraordinária entre aquela professora e aquele aluno. E ela só narrou aquele gesto de encontro e de troca... mínimo... potente...

O que eu quero são memórias e não fatos (Diário de 28/11/2013)

Há alguns dias marquei outra entrevista com a professora Ana Claudia. Tive essa necessidade porque da última vez perdi o momento da conversa. Perdi o momento em que poderia ter entrado na fala dela para tocar no que mais me interessava, as suas memórias.

Perdi o momento. Deixei-o escorrer pelas mãos. Não fiz com tanta eficácia o que COUTINHO em sua entrevista com FILÉ (no prelo) relatou que faz com as pessoas com quem conversa. A “negociação de desejos” que é uma forma que ele faz para passar para a pessoa se está ou não interessado no que ela está falando.

Não sei se são gestos, expressões faciais ou corporais...

Portanto, após as conversas com Anelice, Luma e Filé, irei de maneira diferente. Tenho que enfrentar a mim mesma diante dessa timidez e receio de desagradar. Enfim, iniciarei com outra puxada de conversa.

Quanto às perguntas... Tentarei arriscar mais!

Então, voltando ao CAP, encontrei-me novamente com a professora Ana Claudia. Fiz a pergunta que achava ser possível uma conversa mais densa, com mais memórias e menos fatos. Queria quase que arrancar de sua boca as palavras que queria ouvir.

E sua resposta?

NÃO ME LEMBRO DE NADA!

Se pudesse transcrever o silêncio que tomou conta daquele lugar após sua resposta, seria desta forma.

??

??

Talvez não tivesse conversado tanto com ela como conversamos naqueles 3 ou 4 segundos de silêncio. Uma eternidade diante do não saber.

Como continuar a conversa?

3ª CENA:

Outro dia, outros pensamentos, outra pessoa, outro professor. Fui conversar com o professor Rogério, ele leciona a disciplina de História para o segundo seguimento do Ensino Fundamental no CIEP 237. Também é professor do Gabriel, aluno que Ana Claudia havia mencionado anteriormente.

Tinha a impressão de que com ele a conversa seria diferente. Talvez, porque não o conhecia, condição tal que poderia me deixar mais à vontade para fazer perguntas pouco amigáveis. O que era bastante diferente da Ana Claudia, pois já a conhecia e também admirava seu trabalho junto ao CAP.

Então, às 17:10h, após sua última aula naquela escola marcamos para conversar. Sua primeira pergunta quando foi me receber no corredor: “*Olha, você não vai fazer pergunta difícil não, né?! (risos)*”. Vi-me ali muito bem demarcada encarnando a função de quem está na universidade (perguntar coisas difíceis) e que vai à escola para esquadrinhar os cantos a fim de encontrar erros para contrapor com sua teoria. Queria sair desse quadro... mas... estava nele.

Voltando para a cena... Em busca de um bom lugar para conversarmos fomos para a sala de professores, já era mais de 17:00h, não havia muitas pessoas circulando pelo CIEP... Como não o conhecia, fiz uma breve apresentação de quem eu era, do que pesquisava e quais as minhas intenções ao convidá-lo para a conversa.

Enfim, minha primeira pergunta (a puxada de conversa após ter me apresentado):

L.: Então a nossa conversa gira em torno de sua memória sobre a experiência com o Gabriel. Inclusive, foi ele quem indicou você.

R.: Olha, esse foi o primeiro ano que eu trabalhei com um aluno deficiente visual. Nós até temos aqui há dois ou três anos uma aluna deficiente auditiva. Mas, ela faz leitura labial, parece que não é totalmente surda. Agora, deficiente visual foi a primeira vez que eu trabalhei com um.

O meu problema no primeiro contato com o Gabriel foi: O Gabriel estava em outra turma, na 602, com 33 alunos, os quais tinham uma faixa etária bem baixa, pois nesta turma não tinha distorção idade série. E a Pâmela (a aluna surda) é dessa turma.

...

Na conversa com a professora Ana Claudia, percebi que a curiosidade foi seu primeiro gesto de disponibilidade para o encontro. E agora, com o professor Rogério percebo

que seu gesto de disponibilidade foi se perguntar pela primeira vez se esse lugar seria o melhor lugar pra esse aluno... Uma pergunta... Uma voz num conselho classe, talvez em meio a tantas outras... Um gesto... Mínimo... A abertura para a relação.

...

R: *A minha questão foi... Não sei se essa era uma turma legal para o Gabriel, por conta de ser uma turma grande, e talvez não ter como dar a atenção necessária para o Gabriel. Além do fato de ter outro aluno com outra deficiência.*

Então minha situação era essa. Tinha uma aluna surda que precisava de um atendimento X, o Gabriel com o atendimento Y e a turma grande... Então eu sugeri à coordenação, na reunião do conselho de classe, que trocasse o Gabriel para a outra turma, que tem alunos repetentes, então são um pouco mais velhos... Eles então poderiam dar mais atenção. E de fato isso aconteceu, ele se enturmou bem. Eu me lembro de que antes ele nem queria mais ficar na escola...

L.: E ele dizia os motivos?

R.: Ele não se sentia muito à vontade... Eu creio que tenha sido por conta disso, era uma turma grande. E ele estava se sentindo desestimulado né... Com a 601 ele recebeu uma outra acolhida, apesar de ser uma turma de repetentes o que gera bastante indisciplina. Mas eles já são mais atentos a essas coisas... Ajudam bastante o Gabriel.

L.: Então, não é uma turma padrão, né?

R.: É... Mas eles são mais atentos a isso. Uma coisa que é interessante que eu tenho observado no trabalho com alunos especiais é a ausência de bullying. Não sei se é uma experiência só dessa escola, mas eu noto que eles são muito carinhosos sem serem superprotetores. Eles tratam o Gabriel como uma criança como eles mesmos. Eles entendem as necessidades dele.

No passeio que nós fizemos ao zoológico o outro colega ficou com o Gabriel, explicou as coisas que ele ia vendo... Enfim, não tratam o Gabriel como um pobre coitado, aliás, ninguém trata ele assim aqui na escola.

...

Ou seja, uma turma em que todos ensinam. Desta forma, ainda que minimamente, o poder do saber nuclear da sala, que antes era apenas do professor descentraliza-se, o caos e o “não estar preparado para” provoca uma ruptura nesta hierarquia de saber, passando para os alunos a responsabilidade pela educação entre eles.

...

R.: E aí, o que me chamou a atenção no trabalho com o Gabriel... A primeira questão foi... A gente fica pensando na prática de sala de aula pela faixa etária deles. E por isso, você não pode ficar muito tempo falando... E o Gabriel precisa mais desse momento...

A minha dúvida era: Como fazer na prática? Eu explicava o conteúdo, mas sempre com o cuidado de descrever os objetos. Ou às vezes, fazer o desenho com os próprios dedos dele sobre a mesa. Tendo esse cuidado de explicar minimamente localização geográfica, tamanho, formato...

Eu só tive uma dificuldade na parte do trabalho escrito com ele. Mesmo tendo o CAP que sempre traduz tudo o que a gente manda, no dia-a-dia a gente tem dificuldade de trabalhar, principalmente para a semana toda. Eu acabava não dando conta de fazer isso. Então o que eu fazia: Quando eu passava atividade pra turma que eu não tinha para ele, eu chamava ele para sentar ao meu lado. E enquanto a turma fazia a atividade eu conversava com ele sobre a matéria.

Agora para as avaliações, eu deixo o material pro CAP passar para o Braille. Isso foi até uma coisa que o CAP pediu, que o incentivássemos a usar mais o Braille. E eu devolvo pra elas traduzirem para eu fazer as correções.

L.: Você já teve a experiência de fazer a avaliação de forma oral e de forma escrita?

R.: Eu já fiz, mas não em prova e testes. Eu já fiz em atividades... Aí que está né... Eu não vou poder fazer né... A experiência... Quer dizer, eu não vou poder precisar se seria mais eficiente por conta do seguinte, a avaliação oral é feita no momento da aula, então a memória está recente. Já a escrita em Braille ele leva pra fazer em casa. Ele não consegue fazer no tempo de uma prova.

Não sei, mas talvez para o ano que vem... Seria uma proposta...

Aqui, a questão crucial é esta. A gente se sente meio que jogado. Apesar de ter o CAP, apesar de eles serem atenciosos, eu acho que a questão foge até deles.

Nós deveríamos ter tido uma orientação prévia, uma série de materiais específicos. Eu não sei se o CAP conseguiria me orientar para ensinar, por exemplo: “Como ensinar o conceito de democracia, escravidão...” Não sei se o CAP vai ter esse material específico para mim.

Neste momento as perguntas que ecoavam meus pensamentos eram: Mas, antes de chegar até ao CAP, Você tentou criar alguma possibilidade junto com o Gabriel?
E se o CAP não estivesse aí? E se a técnica não existisse? O que seria possível?
Ampliando pergunta às questões jurídicas: E se a lei não estivesse aí? O que seria possível?
Para que haja uma relação necessita o imperativo de uma lei? Se sim, há relação neste encontro?
Ou seremos apenas massas que se esbarram num mesmo plano por força do jurídico?

E a gente fica meio que solto nisso...

L.: E você já tentou ensinar alguma coisa que você achasse que seria difícil para ele aprender?

R.: Para o Gabriel não! O problema é que a gente não teve preparo.

Tivemos até uma reunião com o CAP no começo do ano, em que eles explicaram, disponibilizaram o espaço, o material... Mas eu falo de uma ação mais vertical. Falta por exemplo, um curso de aperfeiçoamento profissional. A SEEDUC²⁵ poderia até ter uma ação mais imperativa, não sei, ou mais direcionada para o professor se capacitar. Não sei se eu posso avaliar se meu procedimento com o Gabriel está sendo bom ou ruim. O desenvolvimento dele comparado com um aluno regular não é padrão.

L.: E como é?

R.: Seria mediano. Mas também acho que é por conta de o professor não ter já um plano traçado desde o início do ano... E de repente o aluno entra na sua sala e você tem que se adaptar todo.

L.: Você teve contato com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais?

R.: Quem? Ana Claudia do CAP?

L.: Não. O professor da Sala de Recursos que também faz o Atendimento Educacional Especializado dele no contraturno, eu gostaria de saber se você já teve contato com esse professor para elaborarem juntos o Plano Educacional Individualizado para ele.

R.: Eu tenho mais contato com Ana Claudia, pois ela vem sempre aqui me pedir alguma ajuda, por exemplo: Olha cobra mais isso do Braille pra ele, porque ele está muito preguiçoso...

L.: O que você acha mais importante? Que ele aprenda o Braille ou que aprenda a matéria?

R.: Então... Eu acharia mais importante ensinar a matéria. A questão é a seguinte, ele não saber o Braille e eu não tenho material para ele acompanhar, eu preciso fazer com antecedência, mandar para o CAP, eles adaptam e me devolvem.

L.: E quando não devolvem a tempo? O que acontece?

R.: Não, eles não são, mas receberam o Gabriel muito bem. Acontece que eu tenho que deixar passar, aí depois eu sento com ele e converso sobre a matéria. Ou, peço para ele levar o material para casa, estudar e trazer para eu fazer perguntas. Já aconteceu de eu pegar o livro didático mandar para a mãe dele ler para ele em casa.

²⁵ SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação.

...

A fala do professor também atravessa uma questão que é muito discutida no campo da formação de professores para a inclusão. Quando exigimos preparo para trabalhar com determinados alunos, na maioria das vezes, esta fala traduz-se na exigência de preparo técnico. Diante dessas queixas me sobrevém sempre uma pergunta, que ainda continua suspensa, sem respostas de imediato: Somente a técnica dá conta da inclusão? Da relação pedagógica? Será que a mudanças nos códigos, como as leis e os documentos normativos, ou o acréscimo de disciplinas específicas nos cursos de formação dão conta de resolver os problemas da educação inclusiva?

...

Fechando minha monografia me pergunto qual foi minha “questão” temática de pesquisa? Respondo que foi conhecer através de *conversas* com professores videntes de escolas, de uma escola de São Gonçalo, as experiências vividas no cotidiano escolar com alunos *que não veem com os olhos* presentes nas suas salas. Principalmente o momento do encontro. Quais os caminhos, as rotas, os atalhos ou até mesmo os desvios que tais profissionais encontraram ao se depararem com estes alunos... Quais as tentativas e negociações de desejos no relacionamento pedagógico. Quais os exercícios de ver, de não ver, de olhar, de transver que são experimentados nestas relações?

Este trabalho não enfatizou as características fisiológicas da cegueira em si, mas as tensões provocadas pela presença do “outro”, com outra lógica (não visual), outra forma de pensar, de agir, de aprender, de ver, de enxergar, de olha, de aprender...

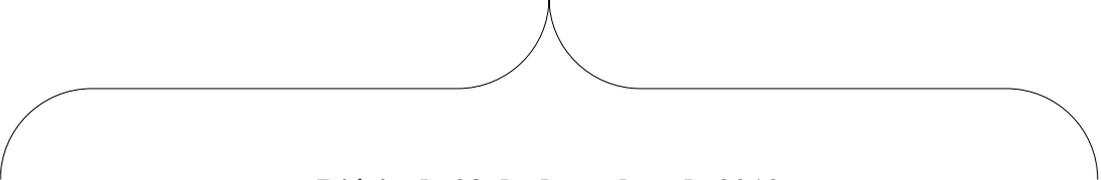
Escrever, pesquisar e ler como exercícios implicados, permitiram-me a produção deste ensaio. Ainda que tentando responder a questão temática inicial, intentando dar conta do processo de tessitura desta monografia... Penso que, na verdade, o grande tema foi contar o processo de feitura do próprio trabalho.

Um trabalho artesanal, de ir compondo e decompondo as tramas que hoje montam todo este pano e que se orgulha por mostrar alguns dos nós, das linhas soltas, das sobras de tecido, dos remendos...

Do mesmo modo, o texto e a pesquisa não se preocuparam em seguir uma linguagem literal nem progressiva, nem em assinalar claramente tema, objetivos, procedimentos e resultados. Como numa cartografia, podemos adentrar a leitura das mais diversas formas, por qualquer lugar. Não há, portanto uma linearidade dos pensamentos que

se constroem no somatório progressivo de cada parte (Capítulos e conclusão), até porque os processos que neste trabalho foram *seguidos-construídos* não se permitiram à linearidade.

Como tentativa de buscar outros meios não lineares, portanto sensoriais, lancei mão não só da escrita, mas também da produção de fotografias e outras formas de manifestações artísticas. Maneiras outras que me possibilitaram maior expressão sobre as questões que surgiam a partir do mergulho no campo problemático da pesquisa: as experiências dos encontros entre professores videntes e alunos que não vem com os olhos e todos os efeitos que esse problema trouxe para pensar o próprio corpo metodológico da escrita-pesquisa que apresento.

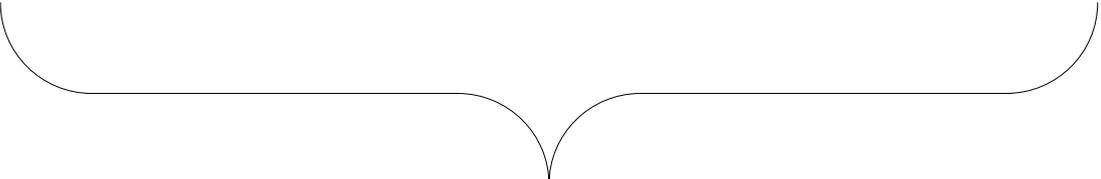


Diário de 29 de dezembro de 2012

Certa vez Clarice Lispector disse que escrever é duro como quebrar pedras. E acho que é sim! Neste momento eu quebro pedras, mas não qualquer pedra, mas não qualquer pedra e nem qualquer quebrar... Eu quebro a minha obra, que não se faz apenas por uma mão, e sim por várias. Mãos de orientadores, co-orientadores, amigos, familiares, inimigos... Todos estes seguram comigo a marreta. E dançam a perene e sedutora melodia que compõem a marreta, as batidas e a pedra. Embalamos-nos com esta dança. A dança com as palavras (SKLIAR, 2012).

As palavras... Pedras quebradas... ora esculpidas, ora apenas quebradas, inacabadas, brutas.

E o desfecho dessa dança? Não será um final, mas um provisório descansar da marreta. Interromper as batidas! Não acabar a obra, mas interrompê-la! E desta interrupção um novo início!



V- Rever (transver)... Outras escritas significativas acontecidas durante a pesquisa...

*O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros, 1997

Escritos soltos... o que aconteceu comigo durante a investigação. Diários escritos no decorrer desta pesquisa. Talvez, uma tentativa de expor o que fora ocultado na escrita finalizada, a monografia.

São escritas de mim. Ora desabafos, ora rascunhos para pensar alguns conceitos. Ou talvez, uma válvula de escape – um ensaiar – a escrita da monografia por outros lugares, de outras formas, talvez não tão reconhecidas hegemonicamente. Uma maneira de resistência? Poderia dizer que sim! Ou não!

Os textos a seguir são retalhos que de alguma forma montam a colcha que sustenta todo o trabalho à mostra: a monografia pronta, acabada, limpa de todas “sujeiras epistemológicas”. Em outras palavras, este é todo o lixo que deveria ser posto embaixo do tapete!

Tais diários foram pensados na concepção de BARBOSA e HESS, um “*journal*”, que em francês tem sentido tanto de um diário íntimo, pessoal, quanto o sentido de um jornal de notícias. Ou seja, o “Jornal de Pesquisa”, perspectiva com a qual trabalho nos diários a seguir, é então uma extensão do diário íntimo, sendo este (diário) uma descrição “*caótica, sem objetivos além do prazer estético do escrever e da tentativa do compreender-se. É obra aberta...*” (BARBOSA; HESS, 2010 p.29). Porém, o Jornal de pesquisa “*busca entender o contexto social e psíquico da pesquisa; é instrumento teórico e prático de análise; permite ao pesquisador perceber a complexidade como parte integrante do seu ser existencial e profissional*” (idem, p.31).

Assim a tentativa de expor-lhes estes fragmentos de pensamentos e inquietações, como diz o próprio autor (BARBOSA; HESS), seria o reconhecimento da desobrigação de darmos conta do mundo que nos rodeia para avançarmos no conhecimento de nós mesmos.

O processo de escrita destes diários tem sido também atemporal, uma obra aberta quanto ao tempo cronológico. Ou melhor dizendo, perpassa um outro tempo.

“O tempo discutido por Kohan (2007, n. p.) o Aión. ‘Aión designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva’. (OLIVEIRA; TOLEDO; ANDRADE; MARQUES, 2009, p. 5)

Não se trata portanto, de uma descrição sistemática das vivências, mas o que daquele espaço-tempo (as conversas) me tenha “*tocado a pele*” (LOURAU, 1993, p. 82). “*Reconstitui a história subjetiva do pesquisador. Mostra, entre outras coisas, a contradição entre a temporalidade da produção pessoal e a institucional, ou burocrática.*” (LOURAU, 1993, p.78). Talvez, uma ação política de trazer para o texto institucional o *fora de texto*. “*Tentar fazer dos acontecimentos cotidianos um caminho para o conhecimento (e transformação de si)*”. (LOURAU, 1993, p.84).

Por isso, uma escrita de mim.

As muitas outras conversas, encontros, pensamentos também têm contribuído e muito para a pesquisa, e tais acontecimentos só foram possíveis devido ao registro dessas reflexões.

De maneira livre (fora dos moldes de escrita acadêmica), porém sistematizada pude visualizar o caminho metodológico e investigativo que vinha construindo. Diria que os principais passos surgiram de conversas com colegas de pesquisa, professores, orientadora e familiares, as que se desdobraram em inquietações e deslocamentos que se materializaram em palavras através dos diários de pesquisa.

Diário de 27.09.2012

ANGÚSTIAS (SENTIMENTOS DE AMOR-ÓDIO PELA ESCRITA-PESQUISA) DESABAFOS
PELAS PALAVRAS TARDIAS

COMO EU QUERO GRITAR ISSO PROS QUATRO CANTOS.....

QUERIA QUE ALGUÉM ME OUVISSE AGORA.....

PORQUE NÃO DISSE ISSO ANTES? MAS QUAL SERIA O MELHOR MOMENTO? QUANTOS EU
JÁ DESPERDICEI?

(SKLIAR) AS PALAVRAS QUE MAIS ME ANGUSTIAM SÃO AS QUE CHEGAM TARDE...

NÃO POR SI SÓ, POR SEREM DOLOROSAS OU NÃO, MAS PORQUE NÃO CHEGARAM NA
HORA CERTA!!!!!!

QUE ÓDIO DE MIM MESMA EM NÃO TER CORAGEM! ISSO ME CORRÓI!

NÃO VOU ME CALAR! EM RESPEITO A MIM MESMA, NÃO VOU ME CALAR! DANE-SE AS
MINHAS CONVENÇÕES, DANE-SE A MIM MESMA QUANDO VIR ME PRIVAR A MIM MESMA
DE ABRIR A BOCA. JÁ DISSE! NÃO VOU ME CALAR!

E PALAVRAS TARDIAS, TRATEM DE CHEGAR NA HORA CERTA, SE NÃO ATÉ VOCÊS
DESAPONTAREI... USAREI AS PALAVRAS AINDA QUE DÓCEIS E CONTROLADAS, MAS
FAREI O SUTIL E SÍNICO ESFOÇO DE ENFEIÁ-LAS A PONTO DE ROUBAR O LUGAR DE
VCS, PALAVRAS TARDIAS.....

ESTOU ASSIM, AMASSADA COMO O PAPEL EM QUE ESCREVO...

LEIDIANE MACAMBIRA

Não vou mais entrar em sala! (diário de 01.10.2012)

Hoje conversando com as meninas percebi o quanto estava equivocada em relação ao referencial teórico metodológico que seguirei na monografia, a conversa (Eduardo Coutinho). Creio na conversa como um momento inesperado, um labirinto de assuntos nos quais entramos, sem saber como, e tampouco sabemos por onde sairemos. Tal conceito carrega consigo, de maneira muito forte, a fé na possibilidade da palavra, que segundo Coutinho, não há a necessidade de comprovação do que se diz...

E eu... Tanto lendo sobre o assunto... E não percebia a própria armadilha que armara diante da presa mais fácil, eu mesma...

O que seria a entrada na sala de aula do professor parceiro de tal pesquisa? Seria a tentativa de captura de uma imagem, ainda que simbólica, que comprovasse o que ouvira dele nas conversas?

Só vou conversar com o professor sobre suas experiências... Porque sua palavra basta! Os meus olhares naquela sala não mudariam ou ratificariam nenhum pouco a experiência narrada por el@...

Amor-asco (diário de 21.10.2012)

Desde a última orientação só consegui retomar ao texto umas duas vezes. Estou vivendo um momento de repulsa pela minha própria escrita... Às vezes me pego escrevendo em outras folhas para no final colar no texto completo... Não sei bem o que isso pode ser... Uma frustração... uma relação de amor-ódio em que vou ponderando as emoções de acordo com as necessidades... Tenho que enfrentar este entrave... preciso prosseguir com a escrita... imaginava que o processo de construção da mono fosse uma relação harmoniosa, amigável, prazerosa...

Mas não... A cada folha que construo deparo-me com minhas cóleras. Ora me sinto arrogante demais em achar que escrevi muito bem... Ora, vejo-me no mais profundo poço de angústia, de frustração por não conseguir nada...

E agora, neste exato momento em que narro minhas frustrações, estou escrevendo... Mas em outro lugar... longe do texto da monografia... Uma extensão dela? Uma fuga? A questão então não é a falta de criatividade para escrever... Preciso fazer as pazes com meu trabalho monográfico que tem sido muito mais “coletivo-gráfico”... e o que é muito bom... não são só as minhas marcas... ainda que montadas por mim. Como um cinegrafista que produz um filme sobre as entrevistas... Mesmo que sejam outras falas de outras pessoas, mas sempre será uma produção de responsabilidade do cinegrafista... pois os enquadramentos, as escolhas de quais falas ir a cena... fica a cargo da perspectiva do autor.

Então embora tenham mãos (e diversas mãos) que não as minhas o texto continua sendo minha responsabilidade... Preciso me afeiçoar a ele novamente... Preciso retomá-lo!

Vamos conversar... Mas falar sobre o quê? (diário de 01.11.2012)

Minhas colegas da orientação coletiva, insistentemente vêm me cobrando na escrita da monografia a delimitação mais objetiva do que vou conversar com a professora com quem trabalharei em campo. Até tenho uma certa ideia, ainda meio vaga do que giraria em torno da minha fala. Essa talvez seja também uma inquietação que levo comigo nestes últimos dias. Mesmo tendo uma ideia inicial –uma fala de puxada de conversa- isso não garante que a conversa flua. Esta incerteza me angustia muito...

Penso que posso encontrar uma pessoa com muito a dizer, diversas experiências para compartilhar... Ou -para o meu desespero- posso encontrar alguém que não se abra. Esgotar-se nessa impossibilidade!

A incerteza da conversa é o que me apaixona e ao mesmo tempo me desespera, angustia os meus dias.

Diário do dia 8 de dezembro de 2012

Estou pesquisando como um predador que nada mais faz que seguir vorazmente sua presa. Qual a presa que tenho caçado? Será a presa certa? Será mesmo que estou sendo o predador? Ou será a presa quem me consome com sua sedução?

Diário de 29 de dezembro de 2012

Certa vez Clarice Lispector disse que escrever é duro como quebrar pedras. E acho que é sim! Neste momento eu quebro pedras, mas não qualquer pedra, mas não qualquer pedra e nem qualquer quebrar... Eu quebro a minha obra, que não se faz apenas por uma mão, e sim por várias. Mãos de orientadores, co-orientadores, amigos, familiares, inimigos... Todos estes seguram comigo a marreta. E dançam a perene e sedutora melodia que compõem a marreta, as batidas e a pedra. Embalamo-nos com esta dança. A dança com as palavras (SKLIAR, 2012).

As palavras... Pedras quebradas... ora esculpidas, ora apenas quebradas, inacabadas, brutas.

E o desfecho dessa dança? Não será um final, mas um provisório descansar da marreta. Interromper as batidas! Não acabar a obra, mas interrompê-la! E desta interrupção um novo início!

Diário de 24/04/2013

Olhando para trás, revendo todo o caminho pude perceber o que vinha fazendo. Acho que não desviei totalmente do foco inicial, mas posso vislumbrá-lo de outra maneira. Não sei se melhor ou pior, mas de outro jeito. Como se o que trilhei até aqui tivesse me dado outros olhos. Um novo olhar sobre o “velho”, que embora tenha sido construído no percurso não é mais o mesmo, é novo. Novos pensamentos, novas leituras... Outras ansiedades... Mais preocupação em conseguir atender às próprias expectativas...

OUTRA monografia?

Será?

Não sei...

Será que sempre foi a MESMA monografia desde o início?

Acho que não!

Diário de pesquisa de 9 de maio de 2013.

Porque escrevo os diários? É para descrever o vejo lá? É para despertar momentos de discussões sobre o que me passa naquele lugar? Sobre os diários que não são meus (os da Celinha e os da Bruna)? O que pretendo encontrar destes escritos tão singulares?

Talvez, os escrevo como uma possibilidade de narrar aquele espaço a partir de mim, da minha subjetividade. E mesmo na tentativa de descrever o ambiente, ainda assim é subjetivo, porque será sempre o meu olhar sobre aquilo. (Embora também saiba que o “meu olhar” não é somente meu)

Diário de 31 de maio de 2013

Para hoje, um trabalho de talhar a madeira. Sendo que ao inverso. Ao invés de retirar toda a parte bruta a fim de transformar numa peça afinada, meu talhar será por todas as lascas que outrora havia tirado.

Que talhar difícil! Como rodar o tempo ao contrário do ponteiro do relógio.

Embora estude sobre isso, ainda carrego em mim a mesma pergunta, com a qual iniciei meu problema de pesquisa da monografia: Será que sempre vemos o mesmo que o outro?!?

Acho que há alguma coisa neste emaranhado de sentidos, com os quais, me deparo diante da escrita dos diários. Lembrei-me de uma fábula. Um debate entre um velho do mosteiro e o grande sábio do reino. Bem resumidamente aconteceu assim:

Começando o debate totalmente em gestos:

O sábio mostrou para o velho uma maçã.

O velho catou o seu saco, revirou, revirou e achou um pão velho, e mostrou para o sábio.

Depois o sábio mostrou 1 dedo para o velho.

E o velho mostrou 5 dedos para o sábio.

O sábio atordoado falou:

-Para mim chega, o debate está encerrado. Eu desisto o senhor é o mais sábio dos homens desse reino!

Depois que o velho saiu do castelo, o rei sem entender o que tinha acontecido naquela sala perguntou ao sábio:

-Mas como ele conseguiu te vencer?

-Eu mostrei a maçã, que é a criação de Deus. Aí ele me mostrou o pão, que é a criação do homem. Aí eu mostrei 1 dedo, dizendo: Que há um Deus. E ele me mostrou 5 dedos, querendo dizer: Que também os seres humanos que vivem, criam e trabalham em conjunto fazendo da natureza coisas maravilhosas.

No mosteiro, perguntaram ao velho como havia sido o debate. Ele respondeu que foi simples. Não entendendo nada, os monges perguntaram:

-Como foi que você conseguiu?

-Bom foi muito fácil. Eu cheguei lá e ele disse que tinha uma maçã.

Vendo aquela fruta fiquei com fome, então eu revirei meu saco, e achei um pão para lanchar.

Aí ele me mostrou um dedo, e eu respondi com mais 5 dedos.

Penso que escrever um diário é mais que uma anúnciação, pronunciar coisas. Mas também, uma enúnciação do que se tenta expor. O velho ditado *“Pedro me falou de Paulo. Sei mais de Pedro do que de Paulo”*. Hoje, de tanto falar desde o CIEP 237, conheço mais a escola ou a mim mesma?

Encontros e conversas. Diário de 12.08.2013

Há aproximadamente 3 dias participei duma aula do mestrado como ouvinte. Foi a aula de encerramento do semestre, portanto, a professora Anelice e a professora Rosimeri convidaram o professor Valter Filé para falar de sua trajetória de pesquisa. Enfim, fui com a expectativa de que algo naquelas falas (professores e alunos) me ajudasse a pensar sobre as

questões que venho “sofrendo” (Sofrer no sentido da passividade do sujeito da experiência, (LARROSA, 2003) neste momento da pesquisa).

Pude pensar muitas questões que hoje sofro na pesquisa-escrita da monografia. Uma delas é a insegurança de trilhar um caminho novo. Pois, desde o início da escrita já tinha um certo esquema de como seria a estrutura do texto pronto, do que trataria em cada *capítulo*... Mas, por acreditar e apostar numa posição teórico-metodológica, e, para além disso, uma modo de viver a pesquisa-experiência, vi-me diante de dois caminhos: um, em que poderia seguir tranquilamente o que já vinha fazendo; ou outro, que me seduzia, que muito mais apaixonante para mim. Que era o caminho para onde a experiência da pesquisa me conduzia um caminho totalmente desconhecido!

Deixei-me seduzir, como um pescador que se permite desfrutar com os belos cantos das sereias. Fui por um caminho muito mais tenso, pois nele, eu estava de mãos quase vazias, as demandas de leituras eram outras. O que fazer diante do vazio?

Uma frase que muito me chamou a atenção na aula do mestrado foi quando o professor contava sobre o incidente ocorrido durante seu projeto “TV Maxambomba” em que todos os seus equipamentos foram roubados. Sua pergunta: “E agora, o que fazer sem equipamentos?” Faço-me a mesma pergunta: E agora, Leidiane, o que fazer com o “não ter”?

“A contingência paralisa” (Filé, nesta mesma aula) O não saber o que fazer paralisa, mas também potencializa, pois, sou forçada a deslocar-me “dos possíveis” para o “com o que tenho o que é possível?” Acho que esse é o movimento ao que me permiti entrar... um lugar de incompletude, de devir, de tensão... Um lugar de lugar nenhum... “*assumir a angústia como método*” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 33)

Diário de 26 de julho de 2013

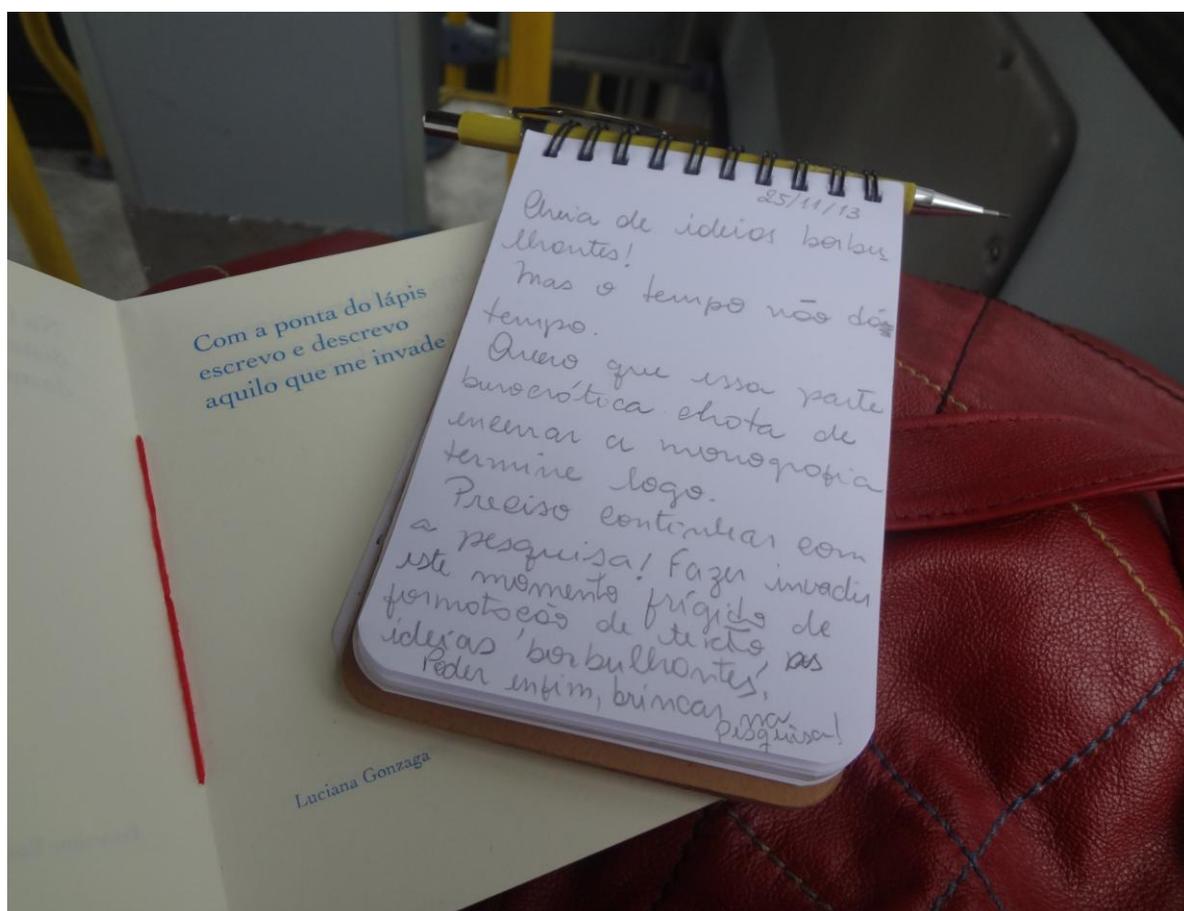
A interrupção... Uma quebra pensamentos...

Que momento pauleira estou passando na monografia! Muitas angústias, dúvidas, incertezas...

Há mais ou menos 1 ano venho pesquisando sobre um assunto: lendo, escrevendo, conversando, pensando... E agora me sinto totalmente fora da minha monografia. Outros autores, outros pensamentos, outras pessoas... Sinto na carne, cravado como espinhos o que Larrosa diz sobre experiência... que não é sinônimo de tempo. É algo que nos acontece porque demos permissão par que acontecesse, e nos desloca.

Não encontro lugar para ancorar... Como se tivesse em alto mar sem poder atracar e ter que viver, seguir caminhando desta forma. Uma pesquisa no limbo, no entre de alguma coisa que tenta se enunciar enquanto pesquisa, mas que também resiste em ser pesquisa, resiste às amarras do que chamam de pesquisa científica.

Viver no entre, pra mim é muito desconcertante. Até porque aprendi desde cedo que devemos sempre escolher um lado. Ou um, ou outro... ou quente, ou frio... Essas polaridades que passam uma ilusória tranquilidade e segurança de estarmos em algum lugar seguro que se enquadre em alguma coisa.



Fotografia produzido em 25/11/2013.

Quando se desliga a câmera (Diário de 29.11.2013)

Coutinho diz que não conversa com ninguém sem estar com a câmera ligada. Ainda diz que não gosta de entrevistar pessoas “importantes”, essas que tem uma vida pública a preservar e que por isso mantêm uma boa imagem. Ele gosta mesmo é de conversar com pessoas comuns. Que não tem nada a perder, e que por isso chegam a dizer coisas até que não poderiam dizer. Estão mais abertas para falar de suas vidas.

E agora eu! Conversando com estes professores. Todos politicamente corretos. Como fazer para conseguir que se sintam à vontade para se abrirem e contar suas memórias, ainda que lhes comprometa?

Assim como no trânsito que num piscar de olhos perdemos milésimos de segundos e que às vezes pode ser fatal, assim também acontece quando a conversa acaba e eu desligo a câmera. Quantas coisas me contam, mas que não tenho como registrar.

Tenho a ligeira sensação de que a conversa começa quando a conversa acaba!

Referências Bibliográficas

- BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: A infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel de. As lições de R. Q. In. *Livro sobre nada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BOAVENTURA, Souza Santos. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1995 (7ª edição).
- FILÉ, Valter. Os dois lados da câmera. 1999. (Entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho). (No prelo)
- FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. IN: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1996.
- FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, janeiro/março, 2009, 20(1), 125-138.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da.(orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade na educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, jul/dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. Niños atravesando El paisaje: notas sobre cine e infânica. In. *Educar La mirada: políticas y pedagogias de La imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006. P. 113-134. Disponível em: http://infanciahoj.wikispaces.com/file/view/Ninios_atravesando_el_paisaje_Notas_sobre_cine_e_infancia_por_Jorge_Larrosa.pdf, acessado em 03 de janeiro de 2014.
- LARROSA, Jorge. Dar a ler... Talvez. IN: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. A arte da conversa (epílogo). IN: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002 N° 19.

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

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (orgs). *Exercício de ver e não ver: Arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

OLIVEIRA, Cristiane E. de A.; TOLEDO, Cristina; ANDRADE, Josiane da S.; MARQUES, Luciana P. Questões Sobre O Tempo No Espaço Escolar. 2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_1.pdf, acessado em: 01/03/2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudo do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. Revista Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p. 162-184, out.2008.

PEREZ DE LARA, Núria; CONTRERAS, José Domingo. *Investigar La Experiência Educativa*. Madrid: Morata, 2010.

RIBETTO, Anelice. Experiência e formação de professores. In. IV Congresso Internacional Cotidianos Diálogos sobre Diálogos. ISBN 978-85-61593-59-9. Niterói – RJ. Anais IV Congresso Internacional Cotidianos Diálogos sobre Diálogos. Meio Digital. 2012.

RIBETTO, Anelice. *Das diferenças e outros demônios... O realismo mágico da alteridade na educação*. Ponto da Cultura Editora: Maricá, 2011.

RIBETTO, Anelice. Projeto de Pesquisa Diferenças E Alteridade Na Educação: Saberes, Práticas E Experiências (*Inclusivas*) Na Rede Pública De Ensino Do Município De São Gonçalo; Uerj/Ffp: 2010.

SAMAIN, Etienne (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. 19a. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

FRASES do Raul – Vinte anos da morte de Raul Seixas. 2009. Disponível em <http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=7392#ixzz1AO8bVii5>, acessado em 03 de janeiro de 2014.

SKLIAR, Carlos. *Experiência com a palavra: Notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em*

Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Modo de acesso: Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>

SKLIAR, Carlos. Educar la mirada. Revista Sin puntero. N 3. Julho de 2009. Disponível em: <http://www.laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/2010/02/educar-la-mirada.html>, acessado em: 10/05/2012.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. Revista Pro-posições, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul. – nov. 2011.

SKLIAR, Carlos. Una ética de La mirada para el encuentro con el otro. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES. Rio de Janeiro, nº 34, p. 7, jul-dez/2010.

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

TIBURI, Márcia. Aprender a pensar é descobrir o olhar. IN: Jornal do Margs, edição 103 (setembro/outubro). Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=26, acessado em 13/09/2012.

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