Parte 1 – Narrativas e formação de professores

4. Um trajeto como travessia: a problematização e politização da escrita acadêmica como contorno metodológico possível

Anelice Ribetto

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RIBETTO, A. Um trajeto como travessia: a problematização e politização da escrita acadêmica como contorno metodológico possível. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 99-121. ISBN 978-85-7511-484-1.
<https://doi.org/10.7476/9788575114841.0006>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](#).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](#).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](#).

4

Um trajeto como travessia: a problematização e politização da escrita acadêmica como contorno metodológico possível¹

Anelice Ribetto

Travessia e trajeto.

Em que língua vamos contar o que nos passa?

— JORGE LARROSA

Este ensaio se propõe como uma experimentação para tentar dar rascunhos de respostas a algumas perguntas que atravessam as conversas e estudos do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, da FFP/UERJ, um coletivo que problematiza a escrita acadêmica como um contorno metodológico possível.

Expressa, também, esforços² por materializar em alguns ensaios essas perguntas que me acompanham desde a escrita da minha dissertação de mestrado, da minha tese de doutorado e, atualmente, como professora que escreve e que acompanha formas de fazer pesquisa e de escrever de estudantes de graduação e de pós-graduação em educação. Estes três territórios têm em comum

1. Tradução: Prof^a. Dr^a. Silvina Fernández (UFRJ).

2. Entre esses esforços posso citar os seguintes ensaios: Ribetto, 2009; Ribetto, 2012; Ribetto; Callai, 2016.

a investigação da experiência educativa: aquilo que nos passa e nos transforma a partir da interrupção da mesmice com a chegada – sem aviso – do acontecimento, quer dizer, a experiência educativa como exercício de alteridade. Tendo, então, a possibilidade de alteridade como produção investigativa, a pergunta que se instala como interrogante é: como narrar metodologicamente este acontecimento? Não se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um problema. Trata-se de expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provoca em nós e o que nós fazemos com isso: o exercício da escrita como produção de si e como um contorno metodológico outro para as pesquisas em educação.

Trata-se, então, de problematizar a escrita com aquilo que apresenta de mais intempestivo: a sua forma, a sua expressão, a sua possibilidade de acompanhar processos de vida, a sua maneira de dar a ver e enunciar as linhas por onde nos tecemos nas pesquisas e que, ao mesmo tempo e na mesma agulhada, tecem-nos.

Penso que a escrita pode, em seu devir de expressão e contorno metodológico possível, expressar os trajetos e as travessias que nossas pesquisas nos demandam. Contudo, a qual contorno metodológico estou me referindo? Um contorno é um traço limiar, um esforço de fronteira sem alfândega, uma linha que pode ser habitada por multidões. Nesse sentido, opero neste ensaio com o conceito de rizoma que forja a Cartografia como uma aposta metodológica, mas, principalmente como um *ethos* de nossas práticas, entre elas, a de escrever os nossos trabalhos. Considerar a composição rizomática de uma pesquisa supõe apostar na angústia de não produzir um resultado *a priori*, mas em manter a pergunta e o processual durante toda a pesquisa.

Pois bem, como contamos um processo investigativo no tempo bergsoniano? E durante? Como escrevemos o processo no processo? Talvez, inventando outras formas de registro que emergam

como outras políticas da narratividade, como nos dizem Eduardo Passos e Regina Benavides de Barros (2010, p. 150):

É sempre de narrativas que tratamos. Os dados coletados a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante) indicam maneiras de narrar [...] a escolha da posição narrativa não pode ser encarada como desarticulada das políticas que estão em jogo.

Então, nesses autores e, principalmente, em Deleuze e Guattari, encontramos a possibilidade de pensar a pesquisa e a sua escrita como processo e como expressão não dada (completamente) de antemão.

A pergunta sobre os trajetos e as travessias

Assim, a primeira pergunta que expressa com força o que me interessa nesse ensaio é, talvez, em que momento da minha trajetória formativa eu visualizo, sinto, a importância da escrita e a necessidade de me deter a pensar nela, de problematizá-la?

O enfrentamento com essa pergunta necessariamente implica um movimento de problematização da ideia da originalidade de alguma prática vinculada literalmente a algum momento específico. Contudo, entendo que existam pistas que me permitem situar e visualizar com alguma expressão mais concreta, o surgimento, neste caso, do desejo de pensar o interior da escrita como uma prática ético-estético-política vinculada ao exercício da minha profissão. Talvez, tenha começado a entender a força da escrita como uma prática que produz subjetividades ao trabalhar como psicóloga em uma escola especial pública no interior de Córdoba. Como parte do meu trabalho, demandavam-me a elaboração de diagnósticos iniciais e de acompanhamento de crianças consideradas

estudantes com deficiências. O que eu enfrentava era a minha completa insatisfação com o aumento de relatórios que só se dedicavam à exposição – muitas das vezes, humilhante – de certas condições e modos de vida considerados anormais. Os discursos escriturísticos legitimados neste campo são discursos vinculados aos campos jurídicos e médicos, assim, produzem-se relatos que judicializam ou medicalizam a vida destas pessoas. Pois bem, nesta escola comecei a ensaiar as minhas primeiras crônicas e pequenos contos que tinham como desejo produzir uma outra escrita, relacionada à ética do encontro, como diria Carlos Skliar (2009), que pudesse suportar a linguagem da experiência da relação com o outro e não só a descrição sintomática e a colocação no indivíduo de condições que são produtos de relações, como são, entre outras, as chamadas deficiências, “uma ideia obsessiva sobre as diferenças acaba sendo diferencialismo e acaba marcando sujeitos concretos como se fossem equivocados, como se estivessem errados etc” (Skliar, 2012, p. 317).

Meus “diagnósticos” e “acompanhamentos” de entrevistas, aulas, oficinas e encontros eram crônicas, ensaios, fotografias e pequenos contos. Interessava-me dar a ver e enunciar, como uma tela de dispositivos, o que se passava entre nós(outros),³ o que era educar para nós(outros), o que podia ser uma escola inventada entre nós(outros). Isso foi na década de 1990. Vejamos um dos meus relatos escritos no caderno diário de registro da escola:

[...] o Jorgito tem 14 anos e é magrinho, negrinho, brincalhão, inteligente, guerreiro com estilingue no pescoço; olhos de suave

3. A palavra “nosotros” em espanhol, que significa “nós” em português, permite introduzir os parênteses a fim de separar “nos” (referente ao “nós” do português) de “otros” (“outros” em português), sem dividir a palavra, permitindo assim um jogo de tensões sem rompimentos entre esses dois termos. Entretanto, como esse “jogo” da autora não pode ser traduzido ao português, preferimos respeitar a ideia original e explicar nesta nota de rodapé (N. do T.).

marrom, pés novos apesar do cansaço... o Jorgito era “um animalzinho” (diagnóstico “informal” que a docente da escola primária à qual Jorge assistia, e de onde foi encaminhado à escola especial, no primeiro encontro que tivemos para falar sobre esse encaminhamento foi o seguinte: a docente olhando para o Jorge jogando futebol com outras crianças na quadra da escola, me olhou e me disse: “Ah! Vocês têm agora esse animalzinho...”)... animalzinho para o sistema “normalizador” que desaba as capacidades e se faz necessário crescendo injustiças... me encontrei com o Jorgito faz quatro anos na Escola Especial onde cresço por fortuna diariamente, e, cotidianamente tenho aprendido dele e de seus colegas como se faz para resgatar a dignidade quando está pisoteada, ultrajada, desacreditada, e como se pode tentar conviver neste espaço, com nossas diferenças e ainda, compreendendo a nossa incompreensão para os outros... o Jorgito irradia luz como tem surpreendido palavras, histórias, leituras, anedotas e sabedoria... às vezes não conhece outro idioma que não seja a mera agressividade tornada para um mundo externo que não representa outra coisa que ele mesmo... às vezes me aperta e me solta e sei que me diz muito mais do que me diz... o Jorgito é o paradigma exato deste tempo em que florescem pedras: não há nada mais emocionante que ver o ressurgimento de alguém que tem vivido sua vida curtinha quase amassado... uma vez me disse “a senhora NÃO SABE” e não se enganava, eu não sei tantas coisas... Volto aqui à noção de compreensão, e me detenho a refletir sobre a forma em que nós profissionais podemos ser avaliados continuamente na nossa prática: não compreendo somente porque tenho disposição à “escuta analítica”, compreendo se posso reconhecer o outro e a mim mesma como seres diferentes e, inclusive, como seres incapazes, em algumas situações, de compreender-se mutuamente. Lembro-me que o contexto da conversação era a situação de “maltrato familiar” em que se encontravam ele e outras crianças, e a partir da minha soberba acadêmica/profissional tentava convencê-los de que a gente tinha que

compreender algumas situações ainda que não as justificássemos!... O Jorgito interroga com o olhar e desdiz com a boca... torna-se tão necessário para manter a convicção de que esse trabalho continua sendo digno nestas comarcas do sul onde nos corrompem os ossos e as lealdades todos os dias... tem uma casinha pintada de azul claro onde mora com a sua mãe e seu pai, e seus muitos irmãos, e seus mais de 12 cachorros; sua preferida é “a Deisi”, uma cadela com a cara do meu que pariu praticamente no pátio das nossas salas de aulas porque o acompanhava a sol e sombra arrastando as tetas na terra... na sua casa falta quase tudo, porém sobra dignidade e dar-se... Quando empresto a imagem da casa de Jorgito e de sua família nuclear e extensa aparece como metáfora uma “rede de conhecimentos” que se tece cotidianamente e a partir da qual os seres humanos aprendem a olhar o mundo e a nos relacionarmos. É nessa rede, que contém a escola também, onde, no meu entendimento, as populações “em” situação de risco social têm conseguido desenvolver formas de dar um jeito nas suas vidas. No meio a condições, muitas das vezes, impensáveis de serem sobrevividas dignamente, e, são, nessas aprendizagens e nesses movimentos que podemos pegar carona, os profissionais, a partir dos nossos saberes e fazeres cotidianos... o Jorgito faz um ano e dois meses me presenteou a Jaia, meu primeiro cachorro, e brilhou nas vezes que o viu correndo branco e preto, como estrelinha sobre mim, e me escutou falar desse cachorro como de um amor se fala. Jaia morreu ontem, como morreram antes todos os seus irmãozinhos: atropelado por um carro... ele o diz com naturalidade, alguns de vocês me consolam dizendo que realmente existe um paraíso para cachorros – o escritor Paul Auster me revelou que esse céu se chama “Tombuctú”⁴ – e que com certeza tinha uma função exata que acabou de cumprir; eu choro com loucura a tragédia que tenho pregada nos olhos e me evoca perdas passadas e futuras... hoje cheguei à escola

4. Asteur, Paul, 1995.

antes da hora, ia no meu carro, quando senti a sua voz no refeitório, chamei-o à minha sala, o Jorgito veio como sempre... simples... e lhe disse: “Morreu o cachorro, Jorge”, e não pude conter o choro, então ele, magrinho, desajeitado, contendo no seu corpo infundáveis emoções que não lhe estão permitidas de expressar, ficou sem palavras e me abraçou um tempinho que foram horas, um abraço a punho fechado... ele consolando-me a mim, me olhou e me disse: “Não se preocupe, eu vou dar-lhe a minha Jaia...” “Não, Jorge, esse é o teu cachorrinho, o filho de ‘a Rosita’, a cadela que morreu quando deu a luz os seus cachorros”, e então “a Deisi”, que tinha parido 15 dias antes, solidária como os que não têm quase nada, o amamentou como aos seus cinco filhotes próprios. “Não, tia, eu quero dar o cachorro a você, eu vou lhe dar a minha Jaia (ele o tinha chamado como eu à minha cadela!) e ele vai ser feliz como o outro com a senhora, está falado”, encerrou. Fomos à casinha azul clara onde a tarde primaveril o esperava cheia de brincadeiras de adultos, cheiros de comidas para muitos, cachorros latindo, crianças correndo... e me presenteou ELE... é marronzinho, clarinho, preguiçoso e de rabinho curto; dorme depois que lhe tirei 67 carrapatos, dois quilos de polenta coladas nas costas, pulgas dançando samba no seu corpinho. ELE está semidesnutrido; ELE não é Jaia em absoluto, porém igual, será meu amigo. Quando me perguntam qual é a técnica que nos aproximou, poderei dizer que o que nos aproximou foram os cachorros... Eu respondo: *os cachorros têm a resposta*, que representam simbolicamente a possibilidade de mudar alguma coisa que tenha valor para o outro. Os cachorros que, metodologicamente imprevisíveis e desconsiderados, sem que ninguém o propusesse foram os *mediadores* da relação e se transformaram em uma das portas de encontro com Jorge e sua família: as mediações que possibilitarão a trama constitucional subjetiva de outros nomes que possibilitarão outros vínculos, *talvez...*

(Anelice – registro na pasta de acompanhamento de Jorgito, 26/10/2001).

Quando cheguei ao Rio de Janeiro, em 2002, e me integrei academicamente ao trabalho de alguns grupos de pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense, comecei a colocar em questão aquela prática de escrita. Os grupos aos que me refiro fazem parte de um campo de estudos chamado Estudos do Cotidiano, liderado pelas queridas professoras Regina Leite Garcia e Nilda Alves, que, entre algumas das questões que estudavam e defendiam política, metodológica e epistemologicamente, era a afirmação de que o conhecimento se produz em redes, ou seja, se produz em um “entre” e que para contá-lo precisávamos de outros suportes de escrita. Nilda dizia que tinha uma necessidade de “*literaturalizar a ciência*” (Alves, 2001, p. 15) e, tempo depois, Regina assumiria o desafio de orientar o meu mestrado e doutorado. Paralelamente, conheci os estudos do filósofo catalão Jorge Larrosa, e me afetou muitíssimo a sua ideia de que é necessário “criar uma língua para a conversação, uma abertura entre literatura e pedagogia que possamos chamar de nossa” (Larrosa, 2006, p. 26), assumindo que, na universidade, muitas das vezes, falamos e escrevemos uma língua sem língua: “uma língua deslinguada”. Neste contexto, entre 2004 e 2009, realizei meus estudos de mestrado e doutorado em educação, produzindo como tese dois ensaios que chamamos: “Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na Educação” (Ribetto, 2006) e “Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita” (Ribetto, 2009). No primeiro, dediquei-me à escrita de fragmentos que chamei de “passagens”. Tentei mostrar os efeitos das experiências de ter estado junto a outros na escola especial, outros que interromperam a minha tranquilidade profissional, quase domesticada. Decidi contar as experiências a partir de oito passagens e, neles, ensaiar *uma* escrita *em* passagem: uma escrita que trouxesse a experiência singular de afirmação da diferença nos espaços escolares a partir de assumir alguns proble-

mas de pesquisa que me ajudaram a manter vivas as perguntas que moviam os meus estudos. Aqui, os problemas foram tratados como “demônios” e foram eles os que mostraram o campo problemático de pesquisa: o próprio método e a própria escrita.

Uma das minhas professoras queridas – com quem compartilho cumplicidades afetivas, Certeau e cigarros – Joanir Azevedo, interrogada em um texto sobre metodologias no/do cotidiano escreve: “A metodologia [da pesquisa] foi sendo urdida durante a escrita do texto. Entendendo que escrever é, também, pesquisar” (2003 p. 119). Joanir me presentia uma dica para arriscar algumas coisas que venho pensando com respeito a minhas maneiras de pesquisar e de escrever sobre isso. Pistas que fomos colocando como perguntas com Regina no nosso caloroso encontro, e que, as leituras do livro “Mil Platôs” de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1999) tem me disparado. Permite me colocar a noção que esses autores discutem, fundamentalmente nesse livro à maneira de um subtítulo, e, relê-la como pergunta: *Há diferença entre aquilo do que uma pesquisa fala e a maneira como ela é feita?* Porque para mim, a metodologia da pesquisa que venho desenvolvendo denuncia as formas como venho escrevendo o meu texto sobre ela. Segundo os autores citados “num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação [...] um livro é um tal agenciamento e, como tal, inatribuível. É uma multiplicidade (p. 12) [...] cujo modelo de realização é o rizoma” (op. cit., p. 8). Meu desejo é discutir a possibilidade de uma metodologia em que a pergunta “Como se fez e se escreveu a sua pesquisa?” não fique reduzida só à resposta-decalque sobre a origem “Com papel e lápis; com um computador; com a busca de fotos, livros, entrevistas, questionários; com um vídeo, com a análise dos cadernos de campo etc.”. Senão, que permita também pensar nos elementos com

que uma pesquisa e um texto também vão se fazendo, temperando, e que são, possivelmente, impossíveis de nomear genealogicamente. Isso permitiria pensar a pesquisa/ texto como cartografia e não só como mero decalque (Ribetto, 2006, pp. 76-8).

Quando releio o meu trabalho, encontro nas passagens chamadas “multiplicidade da língua” e “entre rizomas” a atualização conceitual da discussão que encharca toda a escrita investigativa e que é uma pergunta “larrosiana”: em que língua vamos contar o que nos passa na educação? (Larrosa, 2006, p. 25). A passagem da multiplicidade da língua se trata de uma afirmação desesperada da necessidade de pensar essa pergunta, de entrar no interior da pergunta: fazia dois anos que morava no Brasil e a minha escrita revelava esse lugar de fronteira que é fortemente interrompida nas escritas majoritárias chamadas científico-acadêmicas. Eu tinha assumido a discussão da alteridade e da diferença como tema de pesquisa, então, não podia varrer para baixo do tapete aquilo que emergia como a língua possível: um *portuñol* que se faz língua incômoda, fronteira, confusa, esforçada, tartamudeada... suportar o “entre” de toda fronteira. De que forma? Só escrevendo e mostrando – como linha de dispositivo – a processualidade da experiência de pesquisa. Escrevi em *portuñol*. Digamos que seria uma aposta para a afirmação de uma escrita menor, deslocando o conceito “deleuze-guattarriano” de literatura menor. Deleuze e Guattari, em sua discussão sobre as narrativas de Kafka, escritor, de origem judaica, que viveu na Tchecoslováquia e escreveu toda sua criação na língua alemã falada pelos judeus de Praga, propõem lê-la como “literatura menor”: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (2002, p. 38). A minoria não é definida nessa obra pelo número inferior, mas pelo afastamento, pela distância em relação a um aspecto da cultura dominante. Para Deleuze e Guattari, o “menor” não adjetiva

nem qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida). Por isso, a questão mais forte em Kafka é que ele escolhe “fazer da sua própria língua um uso menor, supondo que ela é única, que ela seja uma língua maior ou que o tenha sido. Estar na sua própria língua como um estrangeiro” (p. 54).

Uma escrita que se produz dentro da própria escrita e que a problematiza, não a tematiza através da explicação, a problematiza, ampliando os sentidos das palavras que operam como conceitos. Ou seja: nos preguntarmos pela língua na qual narramos a pesquisa educativa e assumimos que, como nos diz Larrosa, “distintas maneiras de dizer nos colocam em distintas relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros” (Larrosa, 2006, p. 26).

Esse modo de nos relacionarmos com o mundo – na universidade, por exemplo – foi o que problematizei entre 2007 e 2009 durante os meus estudos de doutorado, radicalizando a produção de uma escrita em fragmentos que assumiu o ensaio como contorno metodológico possível. E aqui fui estudar Larrosa, Foucault, Adorno. Ingressei no doutorado querendo estudar o riso na escola como expressão desmoralizadora do oficial, a partir de uma crônica sobre os festejos do dia do professor na escola especial. No processo de pesquisa fui experimentando a rugosidade e a impossibilidade de escrever sobre os gestos risíveis, porque eles perdiam a dimensão da desmoralização no momento que eram capturados pela lógica escriturística majoritária: a explicação e a descrição. Passei, então, a tratar o gesto risível na sua condição de minoridade e desloquei, novamente, o conceito de “literatura menor” para pensar os saberes menores na escola: saberes do risível, o grotesco, o mórbido, o sensual, o onírico. E escrever, minimamente. Pensava com Skliar (2010, p. 163)

a los docentes se les ha pedido hasta hace relativamente poco tiempo que enseñen lo mismo a todos, mientras que hoy el pedido es que enseñen a cada uno cosas diferentes. Por eso el profesorado percibe estas transformaciones bajo la exigencia (im)posible de tener que producir actos heroicos, proezas enormes, acciones desmesuradas. Tal vez la inclusión no solicite tanto de ese heroísmo sino de aquello que podríamos denominar como “pequeños gestos”, “gestualidad mínima”. ¿A qué estoy haciendo referencia? A mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc. Es aquí donde la educación especial tiene algo para decir, algo sobre esos saberes mínimos, algo sobre esa gestualidad sin estridencias. ¿Seremos capaces de comenzar a pensar la inclusión en términos de pequeños gestos, más que de grandes hazañas que, al fin y al cabo, tornan imposible la relación de igualdad y diferencia?

Apostar ao mínimo foi uma opção pelo abandono das grandes narrações de fatos heroicos, os grandes projetos político-pedagógicos, as inovadoras reformas educacionais, as premiadas práticas de superpoderosos professores etc. Essas são narrações possíveis, claro, e às vezes necessárias, porém foram produzidas, a maior parte das vezes, para humilhar e invisibilizar práticas que se produzem em uma língua que acolhe o gaguejar da língua dos sujeitos que estamos cotidianamente produzindo escolas possíveis: nós (outros), gentes que habitam os territórios escolares e, com suas nossas práticas in(e)screvemos nos nossos corpos a experiência da repetição, mas também a possibilidade da fuga dos modelos dados a priori.

Assim, paramos para pensar sobre como a escrita tem a ver com o fazer eco e repetir a pergunta de Larrosa: em que língua vamos contar o que nos passa em educação? Entendo, claro, que a

pergunta pela língua não é uma pergunta pelo idioma, mas uma atitude ética, estética e política que enfrenta o aplainamento das diferenças, a necessidade de evitar que uma língua fria submeta a todos a uma mesma expressão. “Uma espécie de língua de ninguém, uma língua neutra e neutralizada da qual tem se apagado qualquer marca subjetiva [...] uma língua sem sujeito só pode ser a língua de uns sujeitos sem língua” (Larrosa, 2006, p. 27).

A pergunta sobre um contorno metodológico forjado coletivamente

A segunda pergunta que forjo para dar corpo a esse ensaio tem a ver com agenciamentos e encontros: *Quando e com que interrogantes nasceu o coletivo do que faço parte?* Como disse, venho de uma escola especial. Trabalho no campo do que hoje poderíamos chamar de “pedagogia das diferenças”, desde 1993, quando jovem psicóloga graduada na Universidade Nacional de Córdoba, foi me oferecido meu primeiro emprego na área. O espaço: uma escola especial. Quando entrei, no primeiro dia de aula, fui recebida por um aluno surdo. Entendo esse encontro como um gesto quase fundante do que, anos depois, entenderia como políticas de alteridade... na escola. Cláudio me abordou e começou a falar valendo-se de gestos espontâneos. Encarando-me verborragicamente com o corpo. Meu primeiro movimento, o gesto urgente que fiz foi o de girar a cabeça fingindo que não o via. Desta maneira retirei o sujeito do campo comunicativo que, não só com a sua presença, mas com a sua existência, enfrentava-me ao desconhecido, ao acontecimento... Que tipo de relação pedagógica poderia criar-se a partir da aniquilação comunicativa – física e simbólica – do outro? E, então, aconteceu o que venho contando. Depois desse gesto, veio a necessidade de contar o nosso encontro em uma outra língua. Desde 2011 faço parte de um coletivo chamado “Diferenças

e Alteridade na Educação” que atualmente reúne professoras de escolas de ensino fundamental, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado de Rio de Janeiro, gestores de políticas públicas inclusivas nas escolas e famílias – principalmente mães – de chamados estudantes com deficiências.

Esse coletivo assume algumas questões que compõem os nossos maiores desafios: 1) sustentarmos que os saberes e conhecimentos sobre o mundo se produzem rizomaticamente. Vivemos em redes que conectam e agenciam saberes múltiplos e nos contrapomos à defesa de que a universidade deve, apenas, contentar-se com a produção de um conhecimento científico – aparentemente – produzido fora destas redes. Não há fora e dentro dessas redes, há apenas redes. Assim, apostamos na produção de saberes entre professores-alunos-de-escola-de-universidades-famílias-gestores-de-políticas-públicas. Claro que isso demanda a negociação contínua dos sentidos ali produzidos, porque mobilizam fluxos de poderes e saberes; 2) Nesta rede, problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização; e 3) como efeito disso, e, coerente com essa problematização da norma no corpo, colocamos também em questão as formas com que as pedagogias vêm narrando o outro: a partir de um discurso medicalizado (os rótulos...) ou marcadamente judicializado (o discurso do direito como apenas jurídico) para afirmar, a partir do coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro. Para isso, criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro de alteridade que se encarna na relação com essas pessoas que foram historicamente produzidas como “anormais”, já que problematizam radicalmente a “congruência” dos corpos. E a da escrita? Não

se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um objeto, um problema. Trata-se de expor os caminhos que o encontro e com o tema-objeto-problema-questão provoca em (nós)outros e o que fazemos com isso. Assim, afirmamos a escrita de diários, biografemas, crônicas, ensaios, a produção de paisagens sonoras etc. como uma expressão da aposta na micropolítica da diferença que se narra com outros contornos metodológicos.⁵

Não sei se alguns dispositivos construídos coletivamente promovem a escrita, mas potencializam acolhendo o outro porque a transformam em problema que pergunta ao interior dele mesmo permitindo, talvez, a emergência de alguma coisa que ainda não é, o outro. Como disse, no coletivo afirmamos a escrita de diários, biografemas – que é um conceito produzido por Roland Barthes (2004), crônicas, cartas, ensaios (Larrosa, 2016), a produção de paisagens sonoras, narrativas audiovisuais etc.

A aposta mais intensa é na escrita de diários. Podemos chamar de diários de pesquisa, de campo, de encontros, de deslocamentos... não importa. O diário e a leitura coletiva dos mesmos, que chamamos de “orientação coletiva”, convertem-se em um precioso dispositivo que enuncia e mostra as peripécias do processo investigativo, e, ao mesmo tempo, desindividualiza a produção da pesquisa: é um coletivo de forças que produz o que podemos chamar de autoria. Usamos algumas ideias de René Lourou (1993) para conceitualizar melhor o dispositivo diarístico.

Algumas expressões sobre isto: Rejane Nascimento, pedagoga e mãe de uma pessoa chamada “pessoa com deficiência” está produzindo uma dissertação de mestrado com um contorno metodo-

5. Desenvolvemos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão vinculados ao Departamento de Educação (<http://www.fpp.uerj.br/>) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (<http://ppgedu.org/>). Também nos vinculamos ao Grupo de Pesquisa Vozes da Educação Memória(s), História(s), Formação de Professores(as) (<http://grupovozes.com.br/>)

lógico que chamamos de “costurografia”, que agencia a história de vida entre mãe e filho com os processos de escolarização das pessoas com deficiência mental no Brasil. Conta a vida e a pesquisa como um tecido, afirmando um encontro entre o conceito de cartografia e de artesanato da produção de costura, saber que sua mãe lhe ensinou desde criança.

Escreve e costurografa Rejane:

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

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

Assim como os retalhos, os acontecimentos se apresentavam de diversas formas, tamanhos, tessituras. A composição do texto demandaria disposição para buscar o *entre* nestes acontecimentos, aquilo que “me passa, me afeta” (Larrosa, 2011, p. 06), as experiências produzidas na vida de dois, pela vida dos dois: mãe e filho. “A escrita do texto se daria por múltiplas entradas, em múltiplos afetos” (idem, p. 31). Costurar experiências? Costurar palavras? Optei por estes caminhos. A pesquisa se encaminhou então para um modo de experimentar a

pesquisa através da costurografia, um dispositivo que “segue direções diferentes, e formam processos sempre em desequilíbrio” (Deleuze, 1990, p. 155). Outras composições e formas expressivas (poesia, música, diário) também vão se aproximando desta pesquisa. É o desejo, a escolha ética, estética e política, “um tipo de escrita viva também irá nos fazer disparar, por um caminho ou outro, com as espessuras e sutilezas da vida, encarando o quanto ela é estranha, misteriosa, complexa, enigmática e incontrollável” (Linhares, 2016, p. 08).

Neste movimento sigo com o desejo de escrever de dentro, sentindo, vivendo, experimentando, com as forças que elejo para costurar estas leituras e escritas no papel. Vou com agulha-linha-retalhos, fazendo os primeiros pontos da costura. Pontos iniciais de costura ligeiro. “Uma escrita como política. Uma política de escrita que se engendra no fazer(-se) pesquisa, no fazer(-se) escrita” (Clareto; Veiga, 2016, p. 34). Encontrar então um jeito de falar, pesquisar, de escrever e experimentar. Arrombar as janelas e deixar passar o vento. Escolher os tecidos segundo as estações e as ocasiões. Assim a costurografia vai tomando corpo, forma, fio, linha, agulha e pano. Palavras, experiências, ética, estética e política, para fazer pesquisa usando vozes e entrelaçando corpos no turbilhão dos acontecimentos. Costurografar para um fazer pesquisa na complexidade dos gestos, velocidades, lentidões, experimentações, dizeres e não dizeres. “Consistência que se abre ao infinito, plano que expõe o escrever da pesquisa, na tentativa de deixar vaziar o vivido na escrita acadêmica.” (idem, 2016, p. 36). Ao fazer isso penso em deslocar a centralidade da autoria, trazendo as experiências costurografadas, abrindo-me para uma escrita de muitos. (Rascunho de escrita dissertativa de Rejane Nascimento, agosto 2017).

Bruna Pontes conta a experiência do encontro com um grupo de dança em cadeiras de rodas e optou pela produção de biografemas para contar os contornos da vida dos dançarinos. Produz

a dissertação de mestrado *Biografando a experiência do grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento: entre a produção de normalidade e as astúcias criadas pelos corpos* (2016). Nela, o biografema rompe com a linearidade da biografia tradicional quando instala a produção ficcional como emergência de qualquer relato: quando um dos dançarinos conta seu acidente de moto, conta a história que lhe contaram (porque ele não lembra). É Bruna quem compõe essa história com fragmentos narrativos. Luciano Bedin da Costa, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, inclusive, chega a comentar: “só se biografa o que em nós é biografado”, revelando, portanto, que “para além de uma exigência historiográfica ou uma preocupação com a veracidade, um biografema seria composto majoritariamente por uma ‘anamnese factícia’, novamente citando Barthes, uma memória falsa, uma tenuidade de lembrança que me impulsionaria a querer falar daquele que amo” (Costa, 2011, p. 76).

Bruna biografema a vida de Vanessa Andressa, uma bailarina que dança em cadeira de rodas:

Vanessa Andressa ainda é criança e os médicos buscam soluções e saídas para fazer o corpo voltar a andar com as próprias pernas. Já se passaram quatro anos desde a última vez que ela caminhou pela casa. Novamente no hospital, o corpo já frágil pela doença precisa aguentar um novo tratamento. Dessa vez um tal de puxar e engessar, puxar e engessar... puxar o máximo para engessar... envolver de gesso o corpo rígido para que ele se mantenha ereto e firme na posição que se deseja. O corpo desobediente deverá a qualquer custo se tornar outro para que Vanessa possa andar novamente. Os sentimentos estão acuados, o corpo também está, dobrado, pressionado, curvado... é preciso esticá-lo. A cada mês uma nova puxadinha, um processo longo e doloroso para o corpo que já sofre. Passam primavera, verão, outono e inverno e ainda se puxa e engessa o

corpo. Foi preciso persistência para moldar o corpo e deixá-lo firme. Vanessa andou. Ainda meio sem jeito, ainda meio desengonçada, mas convenhamos: qual criança não anda assim? Qual adulto não anda assim? O corpo desistiu, obedeceu e esticou. [...] Corpo esticado. É momento de adentrar a escola. Já se passaram oito anos desde o nascimento. Ao olhar para os lados não se vê ninguém deficiente. Mesmo de pé, andando com pernas feitas de carne e osso, Vanessa ainda se percebe deficiente. A escola, espaço de socialização mais parece espaço de exclusão. É assim que sucessivamente as aulas de educação física são ministradas. Diga-me: há corpo mais educado que o de Vanessa? Educado na marra, no gesso. Ali com certeza não havia de haver nenhum outro tão obediente. A tristeza que invade é resultado da marca de incapacidade carimbada no corpo. Para a professora, Vanessa não pode exercitar-se fisicamente como os outros. Dão-lhe então trabalhos para exercitar a mente [...] “Vi o Corpo em Movimento dançando. Eu era criança, não tinha idade para dançar com eles. Foi onde eu me apaixonei. Eu achava lindo e achava que podia dançar igual” (Fragmento da entrevista 25 de novembro de 2014, Pontes, 2016, p. 62).

Vaninna Silveira narra no seu trabalho “Ensaio para uma pesquisa *entre* dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital” (2016), a experiência de encontro entre ela e Wenderson, um, então adolescente, com distrofia muscular profunda, que estava hospitalizado fazia meses sem acesso à classe hospitalar, que até então não existia. Vannina produz crônicas sobre esse encontro e sobre seu efeito no plano macro: Wenderson, sua mãe e Vannina lutaram pela implantação da classe hospitalar que atualmente funciona como recurso de suporte para crianças e jovens. Por que crônicas? As crônicas se narram atentas ao tempo presente, e isso é fundamental para conformar uma atitude metodológica cartográfica. Por outro lado, Wenderson é artista: desenha com o seu dedo

alguns dos relatos da tese de Vaninna. Vejamos uma crônica que Vannina escreve exatamente problematizando o contorno metodológico e a escrita

Numa leitura do meu ensaio de dissertação, uma professora disse que o texto havia assumido a doença do meu aluno e que também estava com distrofia muscular. Para ela, o texto estava sem forma, sem estrutura, sem sustentação, sem esqueleto. Ela sentia falta de linearidade, de progressão, de começar do começo. Questionou sua funcionalidade, sua estética, sua política e poética: questionou sua existência, enquanto texto acadêmico, pois um texto distrofiado não serviria para esse fim. Qual seria a potência “acadêmica” de um corpo-texto distrofiado? Ou melhor, quais efeitos e possibilidades produzidos pela distrofia no texto, no corpo, na vida? A palavra *distrofia* é composta pelo prefixo grego “*dis*” e pelo sufixo grego “*trofia*” – *trophé* –, que significam, respectivamente, dificuldade, privação e alimento, crescimento. De acordo com o dicionário on-line Michaelis significa “Nutrição deficiente ou defeituosa de órgãos ou parte do corpo” e “Cada uma de várias desordens neuromusculares produzidas por má nutrição”. Essa deficiência, defeito e desordem nutricional, quando ligada aos músculos – distrofia muscular –, provoca fraqueza progressiva com a perda de tônus muscular. Para aquela professora, talvez, a distrofia fosse apenas uma limitação. Para Wenderson Sales – meu primeiro aluno atendido num hospital e que apresento ao longo deste ensaio, vive esta condição – é uma forma nova e outra de habitar diariamente seu corpo novo e outro. Já para mim (para mim?!), como é pensar distrofia, senti-la, escrevê-la? Ao escrever um texto distrófico e ao vê-lo ser criticado, o que estava sendo realmente questionado era o meu próprio questionamento e crítica a uma forma-esqueleto-cartesiana de pensar, escrever, pesquisar na universidade. Uma forma que assume uma estética distrófica. Pensei no Wenderson. Pensei na potência daquele corpo outro que cria, pulsa

e tensiona constantemente seu próprio corpo, experienciando formas singulares e não menos difíceis de existência. Pensei na vida que briga com uma forma única de vida. Pensei na vida que só quer viver e viver. Pensei nos atravessamentos de mil lados, cores, cheiros, texturas e vazios que nos compõem. Pensei na não linearidade da vida e que progressão e regressão não são tempos e conceitos tão determinados. Que forma(s) as formas têm? Distrofia... DISTROFIA... distrofia... DiStRofia... DISTRofia... distROFIA... O que possibilita a distrofia? Pode possibilitar-nos questionar a Forma? Pode possibilitar-nos ensaiar outras formas? Pode possibilitar-nos produzir nenhuma forma? Pode possibilitar-nos viver condições outras de existência. Talvez possa possibilitar-nos experimentar o corpo do Wenderson... Possibilitar nada... Possibilitar qualquer coisa... Então, talvez, possa me emprestar sua forma para (trans)formar em texto. (Silveira, 2016, p. 11).

A aposta é coletiva.

A aposta é no que a escrita tem de mínimo: ser estranhada, problematizada, mantida viva como problema na pesquisa. Feita estrangeira.

Apostar no mínimo é uma escolha pelo abandono das narrções e descrições de grandes fatos heroicos que habitualmente nos contam os grandes projetos políticos pedagógicos, as inovadoras reformas educacionais, as heroicas práticas de superprofessores engajados etc., pois essa é uma narração que opera na produção de uma língua que não acolhe o gaguejar das línguas dos sujeitos que praticam a educação cotidianamente e a praticam inscrevendo nos seus corpos a experiência de replicação, mas também de fuga dos modelos dados a priori. Por isso a pergunta que volta e reverbera ao longo desse ensaio é a pergunta do prefácio: em que língua contaremos o que nos passa?

Referências

- ALVES, Nilda. “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ASTEUR, Paul. *Tombuctú*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1995.
- BARTHES, Ronald. *Inéditos*. Críticas. v. II, São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 2003.
- BEDIN COSTA, Luciano. *Estratégias biográficas*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- LARROSA, Jorge. “Uma língua para la conversación”. In LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Entre pedagogia e literatura*. Buenos Aires: Miño&Dávila, 2006.
- LARROSA, Jorge. “O ensaio e a escrita acadêmica”. In RIBETTO, Anelice e CALLAI, Cristiana. *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- PASSOS, E. et al (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PONTES, Bruna. *Biografando a experiência do grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento: entre a produção de normalidade e as astúcias criadas pelos corpos* (Dissertação). FFP/UERJ, 2016. 137p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/oB_ot_pIFeUYYQTBIYVFnYUpmVXc/view>.
- RIBETTO, Anelice. *Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na Educação* (Dissertação). UFF, 2006. 120p.
- _____. *Experimentar a pesquisa em Educação e ensaiar a sua escrita* (Tese). UFF, 2009. 131p.
- _____. “O ensaio: uma (outra) possibilidade de pensar e escrever na educação”. In ARAÚJO, M. e MORAIS, J. (orgs.). *Vozes da Educação: formação de professores, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

_____ e CALLAI, C. (orgs.) *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

SILVEIRA, Vannina. *Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital* (Dissertação). FFP/UERJ, 2016. 125p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/oB_ot_pIFeUYYWDhMO-XINbWRFOHM/view>.

SKLIAR Carlos. “De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito do informe mundial sobre o derecho a la educação de personas com discapacidad”. *Política e Sociedad*, v. 47, n. 1, pp. 153-64, 2010.

SKLIAR Carlos. In SAMPAIO, Carmem Sanches e ESTEBAN, Maria Teresa. “Provocações para pensar em uma educação outra. Conversa com Carlos Skliar”. *Revista Teias*, v. 13, n. 30, pp. 311-25, set.-dez. 2012.