

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz

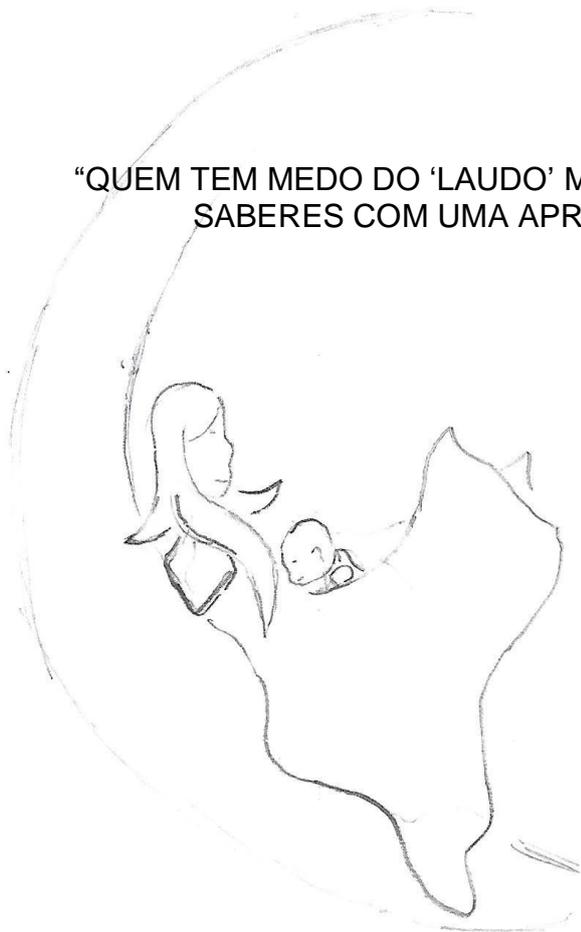
**“QUEM TEM MEDO DO ‘LAUDO’ MAU?”: MÃES COMPARTILHAM HISTÓRIAS E
SABERES COM UMA APRENDIZ DE EDUCAÇÃO-ESCUTAÇÃO**



**SANTO ANTÔNIO DE PÁDUARJ
2019**

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz

“QUEM TEM MEDO DO ‘LAUDO’ MAU?”: MÃES COMPARTILHAM HISTÓRIAS E SABERES COM UMA APRENDIZ DE ~~EDUCAÇÃO~~ ESCUTAÇÃO



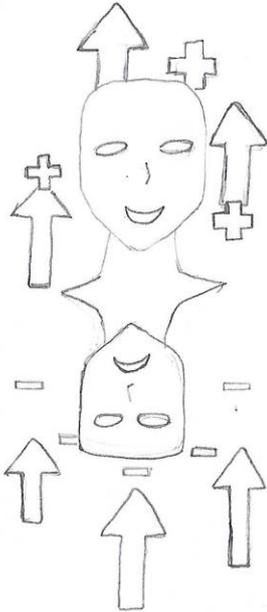
Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Fernanda Fochi Nogueira Insfran



Santo Antônio de Pádua/RJ

2019

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Fochi Nogueira Insfran (Orientadora) – UFF

Profa. Dra. Jacqueline de Souza Gomes (Membro Interno) – UFF

Profa. Dra. Lygia de Souza Viegas (Membro Externo) - UFBA

Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado (Membro Externo) – USP

Santo Antônio de Pádua/RJ

2019

AGRADECIMENTOS

Hermann Hesse, um escritor e pintor alemão, apontou que só existe felicidade no momento que não exigimos nada do amanhã e passamos a aceitar, com gratidão, o que o hoje nos traz. Segundo Hesse, “a hora mágica sempre chega”. A minha chegou. É com desmedida gratidão que falo, diretamente, àquelas e àqueles que vigiam os ponteiros do relógio da vida ao meu lado, a fim de horas mágicas se estendam por mais tempo do que a cronologia possa estudar.

Leonardo, gratidão. Nossa caminhada de amor, altruísmo e empatia é pavimentada por blocos de alegria, blocos estes que estruturam ainda mais caminhos para a chegada do nosso filho. Vocês dois são minha hora mágica, meu bloco de sustento folião.

Família, gratidão. As lições de afeto que recebi no passado ressoam no meu presente e fazem com a ideia de um futuro seja leve.

Vovó, gratidão. Eu sei que você já não fala ou interage como antes, mas tenho certeza que ainda que um cérebro tenha sido afetado, um amor jamais será abalado: o nosso.

Amigas e amigos, gratidão. Embora eu escolha não listar nomes, poder fechar meus olhos e pensar em cada um de vocês é ter a segurança de possuir um tesouro que não se pode empalmar.

Fernanda Insfran, gratidão. Ser mulher-mãe ganha outra dimensão quando se caminha ao seu lado. Nossa parceria, hoje, se sobrepõe a orientações. Ela é pura e prazerosa soma.

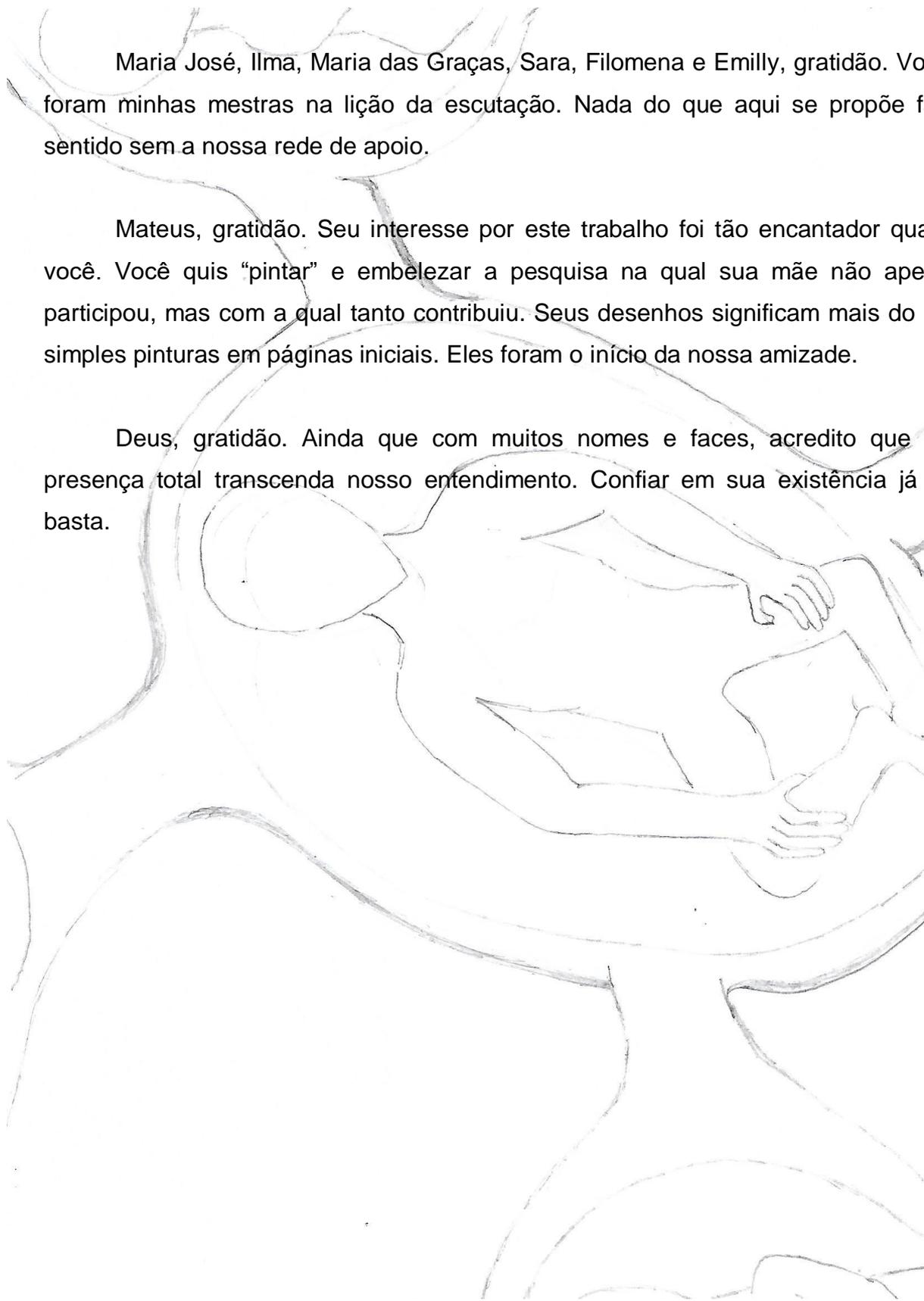
Jacqueline Gomes, gratidão. Encarar o lado que não costumo buscar e entender a beleza do pensar de maneiras variadas e gentis foram o presente mais amável que recebi.

Lygia Viegas e Adriana Machado, gratidão. Não é necessário que eu as conheça pessoalmente. Suas falas e palavras já me encontraram. Não as tenho por simples avaliadoras. Mulheres fortes são puro amparo.

Maria José, Ilma, Maria das Graças, Sara, Filomena e Emilly, gratidão. Vocês foram minhas mestras na lição da escutação. Nada do que aqui se propõe faria sentido sem a nossa rede de apoio.

Mateus, gratidão. Seu interesse por este trabalho foi tão encantador quanto você. Você quis “pintar” e embelezar a pesquisa na qual sua mãe não apenas participou, mas com a qual tanto contribuiu. Seus desenhos significam mais do que simples pinturas em páginas iniciais. Eles foram o início da nossa amizade.

Deus, gratidão. Ainda que com muitos nomes e faces, acredito que sua presença total transcenda nosso entendimento. Confiar em sua existência já me basta.



RESUMO

MUNIZ, Ana Guimarães Corrêa Ramos. “QUEM TEM MEDO DO ‘LAUDO’ MAU?”: MÃES COMPARTILHAM HISTÓRIAS E SABERES COM UMA APRENDIZ DE EDUCAÇÃO ESCUTAÇÃO. 2019. Mestrado em Ensino: Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.

Esta pesquisa, atravessada por afeto e encharcada de pessoalidade, objetivou explorar os sentidos e potencialidades da prática da escuta de histórias e saberes de mães de alunos com laudos médicos apresentados em uma escola específica, localizada em Bom Jesus do Itabapoana, cidade do noroeste do estado do Rio de Janeiro. Através de encontros mensais, que não se configuraram apenas como campo de pesquisa, mas como movimentos iniciais em se pensar/fazer a educação de forma coletiva, vozes potentes ecoaram e conhecimentos foram, além de compartilhados, reconhecidos. Uma rede de apoio foi formada e cerzida por seis mães que vivenciam a complexidade polissêmica e os desdobramentos da palavra “especial”, afinal, seus filhos têm necessidades especiais. Os diálogos entre as mulheres-mães encorpam as discussões aqui propostas e indicam a indispensabilidade em se querer-fazer um perscrutar acerca de temáticas oportunas e multiformes, dentre elas a existência (e necessidade) das diferenças na escola, inclusão (e exclusão) escolar, a relação família-escola e a possível solidão faceada na maternidade, especialmente aquela acompanhada pelos impensáveis diagnósticos de filhos. Essa escrita, portanto, é uma dissertação sobre amorosidades e tensionamentos que também compõem a realidade educacional, através das vozes daquelas que, muitas vezes, não são ouvidas.

Palavras-chave: Encontros com mães; necessidades especiais; escuta empática na educação.

ABSTRACT

MUNIZ, Ana Guimarães Corrêa Ramos. "WHO'S AFRAID OF THE BIG BAD "DIAGNOSIS"? MOTHERS SHARE STORIES AND KNOWLEDGE WITH AN EDUCATION A LISTENING LEARNER. 2019. Master's in Education: Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.

This research, crossed by affection and tagged with personal nature, aimed to explore the meanings and potential in the practice of listening to stories and knowledge of mothers of students with medical reports shown to a specific school, located in Bom Jesus do Itabapoana, a town in the northwest part of the state of Rio de Janeiro. Through monthly gatherings, that weren't characterized for being a search field alone, but as starting points of thinking/practicing education in a collective way, powerful voices reverberated and some knowledge, besides being shared, were recognized. A support group was created and strengthened by six mothers who live the complex polysemy and facets of the word "special", after all, their kids have special needs. The dialogues of these women-mothers bodied the discussions here proposed and suggest the indispensability of being open for/making a deep search over relevant and multiform issues, such as the existence (and necessity) of differences in school, school inclusion (or exclusion), parent-school relationship and even the possible solitude of motherhood, especially the one accompanied by the unthinkable diagnoses of a kid. This writing, therefore, is a dissertation on the lovingness and tensions that also compose the educational reality through the voices of those that, commonly, are not heard.

Keywords: Mothers' meetings; special education needs; empathetic listening in education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: AGENDA DE ENCONTROS.....	48
FIGURA 2: CADERNO-POSSÍVEL-DIÁRIO.....	49
FIGURA 3: PERGUNTA AZUL.....	50
FIGURA 4: VOZ AZUL.....	51
FIGURA 5: PERGUNTA VERDE.....	51
FIGURA 6: VOZ VERDE.....	52
FIGURA 7: PERGUNTA ROSA.....	52
FIGURA 8: VOZ ROSA.....	53
FIGURA 9: QUESTIONAMENTO 1 – 2º ENCONTRO.....	54
FIGURA 10: PRIMEIRA PROPOSTA DE DESENHO.....	60
FIGURA 11: PRIMEIRO DESENHO DE ILMA.....	60
FIGURA 12: PRIMEIRO DESENHO DE SARA.....	61
FIGURA 13: PRIMEIRO DESENHO DE MARIA JOSÉ.....	61
FIGURA 14: SEGUNDA PROPOSTA DE DESENHO.....	62
FIGURA 15: SEGUNDO DESENHO DE ILMA.....	62
FIGURA 16: SEGUNDO DESENHO DE SARA.....	63
FIGURA 17: SEGUNDO DESENHO DE MARIA JOSÉ.....	63
FIGURA 18: TERCEIRA PROPOSTA DE DESENHO.....	64
FIGURA 19: TERCEIRO DESENHO DE ILMA.....	65
FIGURA 20: TERCEIRO DESENHO DE SARA.....	65
FIGURA 21: TERCEIRO DESENHO DE MARIA JOSÉ.....	66
FIGURA 22: OUTRO OLHAR – COR.....	68
FIGURA 23: OUTRO OLHAR – COMIDA.....	69
FIGURA 24: OUTRO OLHAR – DESCRIÇÃO DA IMAGEM.....	70
FIGURA 25: OUTRO OLHAR – ENCERRAMENTO DO QUARTO ENCONTRO.....	72
FIGURA 26: PRESENTE SURPRESA.....	74
FIGURA 27: ENCONTRO SURPRESA.....	75
FIGURA 28: UMA ESCOLA INCLUSIVA ESCRITA POR VÁRIAS MÃOS/MÃES.....	79
FIGURA 29: PENSAMENTO REGISTRADO DE ILMA.....	80
FIGURA 30: PENSAMENTO REGISTRADO DE SARA.....	81
FIGURA 31: PENSAMENTO REGISTRADO DE MARIA DAS GRAÇAS.....	82
FIGURA 32: PENSAMENTO REGISTRADO DE MARIA JOSÉ – PARTE 1.....	83

FIGURA 33: PENSAMENTO REGISTRADO DE MARIA JOSÉ – PARTE 2.....	83
FIGURA 34: NOSSA MESA.....	85
FIGURA 35: ENCONTRO “FINAL”.....	88
FIGURA 36: NAPNEE NO <i>CAMPUS</i> BOM JESUS DO ITABAPOANA.....	91
FIGURA 37: NAPNEE NO <i>CAMPUS</i> CENTRO.....	91
FIGURA 38: DIÁRIO DE MARIA JOSÉ.....	104
FIGURA 39: DIÁRIO DE MARIA JOSÉ II.....	107
FIGURA 40: DIÁRIO DE MARIA JOSÉ III.....	108

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
“NÃO GOSTO DE PALAVRA ACOSTUMADA”.....	12
1. “TUDO PODE ESTAR ONDE MENOS SE ESPERA”.....	14
2. TINHA UM PEDREGULHO NO INÍCIO DO CAMINHO, NO INÍCIO DO CAMINHO TINHA MARRETAS.....	21
2.1 DIVERSIDADE E DIFERENÇA: “E AGORA, JOSÉ?”.....	23
2.2 A INCLUSÃO E “UM ESTRANHO ÍMPAR” NA ESCOLA.....	27
2.3 “PROBLEMAS RESOLVIDOS POR DECRETO”?.....	31
2.4 “TRABALHAR ISOLADAMENTE/ NÃO DEU CERTO NEM ANTIGAMENTE/ IMAGINE ATUALMENTE”.....	36
3. “CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO, O CAMINHO É FEITO AO ANDAR”.....	40
3.1 PRIMEIRO ENCONTRO.....	46
3.2 SEGUNDO ENCONTRO.....	53
3.3 TERCEIRO ENCONTRO.....	56
3.4 QUARTO ENCONTRO.....	67
3.5 QUINTO ENCONTRO.....	73
3.6 SEXTO ENCONTRO.....	76
3.7 SÉTIMO ENCONTRO.....	78
3.8 OITAVO ENCONTRO.....	84
4. “EVITAR FAZER PERGUNTAS, QUESTIONAR, É A PIOR RESPOSTA DE TODAS”.....	89
4.1 “O FUTURO TEM MUITOS NOMES”.....	89
4.2 “ESTOU FICANDO CEGO DE TANTO ENXERGAR/ ESTOU FICANDO SURDO DE TANTO ESCUTAR”.....	94

4.3 “HÁ DOENÇAS PIORES QUE AS DOENÇAS”.....	97
4.4 “NÃO HÁ SABER MAIS OU SABER MENOS: HÁ SABERES DIFERENTES”.....	100
4.5 “PORÉM ESSA CULPA É FÁCIL / DE SE ACABAR DUMA VEZ: / É SÓ TIRAR A CORTINA / QUE ENTRA LUZ NESTA ESCUREZ”.....	102
4.6 “(...) QUE A MINHA SOLIDÃO ME SIRVA DE COMPANHIA / (...) QUE EU TENHA CORAGEM DE ME ENFRENTAR”.....	105
4.7 “O QUE HÁ EM MIM É SOBRETUDO CANSAÇO / NÃO DISTO NEM DAQUILO / NEM SEQUER DE TUDO OU DE NADA / CANSAÇO ASSIM MESMO, ELE MESMO / CANSAÇO”.....	108
4.8 “QUAL É A SUA HISTÓRIA?”.....	110
5. “NÃO ME VENHAM COM CONCLUSÕES!”.....	111
5.1 “MARIA, MARIA / MISTURA DE DOR E ALEGRIA”.....	112
5.2 “... NOS OLHOS DAS MULHERES HÁ MAIS OLHOS DO QUE SONO”.....	114
5.3 “... AQUELA MULHER A QUEM O TEMPO MUITO ENSINOU”.....	115
5.4 “... NESTA AVENTURA DO SONHO EXPOSTO À CORRENTEZA, SÓ RECOLHO O GOSTO INFINITO DAS RESPOSTAS QUE NÃO SE ENCONTRAM”.....	116
5.5 “... PEQUENOS GRANDES TERREMOTOS OCORREM DO LADO ESQUERDO DO MEU PEITO”.....	117
5.6 “MÃE É SEM LIMITE, É TEMPO SEM HORA”.....	118
5.7 “BARRIGA CRESCE, EXPLODE HUMANIDADES E AINDA VOLTA PRO LUGAR QUE É O MESMO LUGAR, MAS É OUTRO LUGAR”.....	119
5.8 “VALEU A PENA? TUDO VALE A PENA QUANDO A ALMA NÃO É PEQUENA”.....	120
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE.....	127
ANEXOS.....	129

“NÃO GOSTO DE PALAVRA ACOSTUMADA”¹

Serendipidade. Você conhece essa palavra? Sendo a resposta positiva, devo lhe cumprimentar por já possuir uma relação com um termo tão carregado de simbolismo. Não se acanhe, entretanto, se você nunca a havia visto em outro lugar senão aqui. Na verdade, eu terei o privilégio de apresentá-la a você. Saiba, porém, que existem palavras que passam a compor não apenas nosso vocabulário, mas nosso vestuário. Elas nos vestem. A serendipidade costuma vestir com caimentos impecáveis, os mesmos pelos quais grifes de marcas distintas disputam tanto entre si.

A palavra serendipidade é um termo que diz respeito a descobertas felizes feitas ao acaso. Muitos a consideram uma afortunada surpresa ou acidente. Pode ainda soar estranho, mas quantos “acazos” ocorreram que nos são imprescindíveis hoje?

Constantin Fahlberg descobriu o primeiro adoçante artificial em 1879. Como? Um acidente. [Pode ser que alguns digam que tenha sido um acidente anti-higiênico.] O químico russo passara o dia tentando produzir tintas a partir de substâncias de petróleo e, ao comer, se esqueceu de lavar as mãos. Na condução do alimento à boca, sentiu um sabor adocicado nas pontas dos dedos, doçura que ele ligou a uma substância química com a qual havia trabalhado. Voilà: sacarina, do latim *saccharum*, para açúcar.

Alexander Fleming, por vários dias, em 1928, fez a observação de uma cultura de *Staphylococcus aureus*, uma bactéria que pode causar infecção generalizada. E, apesar de toda sua observação e cuidado, o experimento literalmente mofou. O pesquisador escocês não desanimou e seus estudos nos presentearam com a penicilina, um antibiótico utilizado no tratamento de várias doenças infecciosas.

Os ingleses Peter Dunn e Albert Wood, em 1998, conseguiram sintetizar o óxido nítrico numa única pílula e produziram o primeiro medicamento contra a impotência masculina: o Viagra. Até aqui não haveria surpresa alguma se tal fármaco não fosse oriundo de uma pesquisa realizada a partir dos efeitos de testes

¹ Trecho de “*O livro sobre nada*”, de Manoel de Barros, publicado em 1996, pela Editora Record. O poema completo [assim como os demais que foram apreciados durante a pesquisa], a título de prazer, está disponível no Anexo A.

com um medicamento para o tratamento da angina, uma doença cardiovascular. Parece que não era bem o pênis, muito menos a ereção, o alvo inicial da pesquisa.

A serendipidade, quase materializada, parece escolher a dedo aquele a quem deve impactar com sua imprevisibilidade e fausta desarrumação. Como uma espécie de murro sobre o enrijecimento e sopro sobre a ordenação, esse quase ente, ou, para mantermos a palavra no gênero feminino, essa quase entidade nos encontra. E nosso encontro se dá via acidente. Foi assim comigo.

A fim de que eu pudesse ver a beleza oriunda de um desalinho, era necessário que eu abandonasse as ideias que me caíam como roupas compradas em lojas conhecidas ou encontradas facilmente. Devo confessar que o hábito de usar tais roupas ainda me é latente, afinal, elas são comuns. É conveniente não cair no erro de errar ou acabar por chamar a atenção. Contudo, eu seria mais uma usando peças comuns de uma linha de produção.

E essa seria mais uma escrita acadêmica encontradiça num universo de escritas acadêmicas. Decidi por algo diferente. Essa escrita é puro “serendipismo”. Todas as propostas aqui descritas foram provenientes de experiências vividas a partir do encontro com afetos, escutas e amorosidades: sujeito e sujeito. As páginas que seguem expõem diálogos, revelam sentimentos, realçam irresoluções e, acima de tudo, propõem compartilhar o que se experimenta a partir do encontro com singularidades.

Não busque encontrar respostas nas páginas finais, afinal, essa escrita nasce do contato com o mundo real de seis mulheres. Seis mulheres e mães. Mulheres e mães que têm diversificados títulos, dentre eles os de “mães de filhos especiais” ou “mães de filhos com necessidades especiais”. As histórias maternas aqui contadas não têm um final, mas seus entremeios são fartos de desenlaces. Assim, não se prenda ao que é de praxe em uma construção científico-acadêmica, mas, sim, às vidas dessas mulheres e ao que elas têm a ensinar. Tais coisas importam mais.

Acredito que as palavras que cobrem essas páginas sejam as roupas mais inusitadas que eu já vesti. A serendipidade realmente me encontrou.

1. “TUDO PODE ESTAR ONDE MENOS SE ESPERA”

*Tente outra coisa
 Tente ver as coisas
 De um modo diferente
 Tente outra cor
 E, se não for amor
 Outro tipo de gente
 Tente ver além
 Do que você já tem
 A sua frente
 Tente um mundo novo
 Uma nova era
 Tudo pode estar te esperando
 Tudo pode estar
 Onde menos se espera
 (Humberto Gessinger)*

Já estava tudo certo. Pré-projeto de dissertação apresentado e aprovado. Disciplinas sendo cursadas. As atividades e leituras mensais já estavam rascunhadas e a titulação de “Mestra” já não era tão improvável assim, afinal, todas as coisas se encaixavam exatamente onde haviam sido pensadas para serem alocadas. Se fosse possível eu possuir uma espécie de “controle de qualidade” próprio, meu grau de satisfação teria sido atingido. Toda essa engenharia funcionou por pouco tempo, felizmente.

“*Mestrado em Ensino? Uma ótima oportunidade para eu continuar a desenvolver o projeto que comecei na graduação em Psicologia.*”, pensei. E, pensando assim, escrevi sobre a possibilidade de pesquisar em meu local de trabalho², o Instituto Federal Fluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana³, a respeito de como (e se) os professores abordavam assuntos relacionados à temática da sexualidade com os alunos, em sala de aula. A primeira pesquisa dera certo. Havia uma grande chance de aquela continuidade dar também. E, embora eu tivesse entendimento sobre toda carga que um curso de pós-graduação pode vir a demandar, começá-lo de um lugar conhecido e confortável me trazia certa tranquilidade.

² Antes de iniciar meu caminho na Psicologia, cursei Letras (Português/Inglês) e, devido a tal formação, sou professora concursada de Língua Inglesa. As duas formações podem parecer destoantes, mas eu diria que tal combinação não poderia ter sido mais apropriada.

³ Tal *campus* é localizado no noroeste do estado do Rio de Janeiro e integra, desde 2008, os quadros do Instituto Federal Fluminense, que através da lei nº. 11.892, de 29/12/2008 (publicada no Diário Oficial da União em 30/12/2008), instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Acredito que neste momento a serendipidade tenha voltado seu olhar para mim. “*Ela precisa de um acidente.*”, pode ter sido seu pensamento. Não sou contra coisas planejadas, muito menos acredito que elaborações sejam danosas. Na verdade, realmente considero programações extremamente úteis. Contudo, pressuponho que minha arrumação estivesse precisando ser um pouco bagunçada.

Eu seguia a rotina regrada de uma segunda-feira. O único elemento novo era uma reunião de responsáveis na escola. Não havia nenhuma expectativa para algo extraordinário. Aquela seria a primeira reunião com os responsáveis do ano, logo, um dia de apresentações e falas formais. É bastante comum que o contato direto e mais frequente com a maioria dos responsáveis seja apenas no final do ano letivo, quando os problemas começam a estourar, acompanhados pelos fogos de artifício típicos de dezembro. Eu não esperava que fosse diferente naquela vez.

Findada a reunião, uma mãe veio me procurar, acompanhada pelo marido e pelo próprio filho, aluno do 1º ano do Ensino Médio. Aquela mãe estava angustiada porque sabia que seu filho já estava apresentando muita dificuldade em acompanhar e assimilar os conteúdos abordados em sala de aula. O pai, de forma mais dura, dizia ao filho e a mim, ao mesmo tempo, que não tivera tantas oportunidades quando mais novo e que os adolescentes não sabiam aproveitar as chances que tinham. Eu não conseguia fazer outra coisa senão olhar para aquele cenário.

O quadro que eu pintava era o seguinte: um adolescente confuso. Devido à perda auditiva, ele olhava para os lábios dos pais, que se moviam numa rapidez alucinada, na tentativa de ler aquelas palavras e se encontrar naquela avalanche verbal. Uma mãe, com muitos músculos do rosto contraídos, preocupada. Ela buscava entender o que fazer para ajudar o filho e tinha esperança que uma resposta viesse de mim. Um pai chateado. Eu não sabia definir se o motivo do aborrecimento era a falta de empenho do filho ou não saber o que fazer para ajudar o filho. Por fim, eu não poderia deixar de me pintar naquela mesma imagem. Eu era a professora calada.

O que aconteceria conosco, digo, aquele aluno, a escola, eu e todas as relações envolvidas? Eu ainda não tinha a resposta. Eu sabia, sim, que havia o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais⁴ [usarei o

⁴ Comprometo-me a esclarecer, detalhar e problematizar mais adiante, de forma mais bem elaborada, os objetivos que justificam a existência deste núcleo no Instituto Federal Fluminense, especificamente, no *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

acrônimo NAPNEE a partir de agora], na escola e, quem sabe, aquele poderia ser um ponto de partida com o auxílio de outros profissionais. Era bem provável que começássemos perdidos, mas era fato que já havia um grupo formado que se propunha a pensar, especificamente, sobre o desenvolvimento de estratégias para o acolhimento de alunos e alunas que apresentassem alguma necessidade educacional especial⁵. Em tese, aquele aluno não estaria completamente desamparado.

Soltei meia dúzia de palavras das quais nem me lembro e, portanto, acredito terem sido carregadas de pura bobagem. O desconforto com o não saber o que fazer ou falar me angustiavam sobremaneira. O olhar daquela mãe me deixava agitada. Tanto o pai quanto o filho estavam ali, mas aquela mãe falava mais alto, ainda que não emitisse som algum. Fui me despedindo e andando, na promessa de chamar aqueles responsáveis à escola se necessário fosse. Aquela era a deixa para eu me reorganizar e entender o motivo de aquela conversa ter mexido comigo. Eu só não sabia que a desorganização estava apenas começando.

“*Ana, você tem um minuto?*”, escutei. Quando me virei, vi meu coordenador acompanhado por meu marido, igualmente professor no Instituto Federal Fluminense. Os dois também estavam acompanhados por um casal. “*Claro!*”, soltei. Após uma breve apresentação, entendi que aquela não seria uma troca de “*Como meu filho se comporta na sua aula?*” e “*Ah! Ele é ótimo!*”, muito menos “*Ele dá muito trabalho?*” seguido por “*Ele pode melhorar!*”. Aqueles eram o pai e mãe de um segundo aluno que muito nos chamava a atenção.

Nós, professores, já havíamos conversado sobre ele. Aquele aluno, na verdade, encabeçava minha lista de alunos que eu deveria olhar com mais cuidado devido à sua não participação em aula e a falta de entrosamento tanto comigo quanto com os demais colegas de turma. Ele não respondia à chamada, não olhava diretamente para mim e recusava-se a fazer qualquer atividade em grupo. Lembro-me de ter pedido a ele que ficasse para conversarmos no intervalo entre aulas e, mesmo depois de ter oferecido ajuda e mostrado todos os meus sorrisos e gestos calorosos, escutei um “*Já posso sair?*”, que acabou por encerrar nosso encontro.

⁵ Mais uma nota com a promessa de aprofundamento posterior. Todavia, essa mesma nota expressa o início do meu mal estar relacionado às nomenclaturas. A fim de que não haja confusões, opto por utilizar o termo “necessidades educacionais especiais”, embora eu saiba que outros também sejam utilizados em documentos oficiais e artigos/textos acadêmicos.

Não posso mentir: ele não dava trabalho algum se fingíssemos que ele não estava em sala. Na verdade, tudo se torna mais simples quando fingimos que algo não existe. O problema é que o fingimento não implica em inexistência. E aquele aluno estava lá, presente em todas as aulas, e sua presença me lembrava do seu direito de estar ali, assim como do meu querer fazer alguma coisa, ainda que não soubesse como agir.

Aqueles pais começaram a falar sobre o filho. Ele era o filho mais velho entre os quatro que tinham. Desde pequeno, ele havia sido diagnosticado com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), fator que muito dificultava a relação entre eles, além de também apresentar inúmeros episódios de depressão profunda. Também relataram que nem eles sabiam o que fazer com o filho, uma vez que ele era extremamente introvertido. Eles compartilharam suas rotinas com os dois filhos do meio, ambos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, segundo os mesmos, o caçula “ainda” não recebera nenhum diagnóstico por ser muito novo.

Nossa conversa havia começado no auditório da escola. Com o avançar da hora, íamos caminhando para a saída, mas as histórias não terminavam. Como já era bastante tarde, decidimos sair da escola a fim de deixarmos que a equipe organizasse o auditório e a limpeza para o próximo dia e, nesse trajeto, eu me aproximei daquela mãe, enquanto meu marido conversava com o pai, uma vez que nosso coordenador se retirara para outros atendimentos.

Ela e o filho tinham os mesmos olhos. O olhar dela, entretanto, era bastante cansado, com olheiras tão grandes quanto seus cílios. Para encerrar a noite e meu repertório de patéticas, perguntei a idade daquela mulher. A pergunta foi um misto de curiosidade, ignorância e estupidez. Ela era apenas um ano mais velha do que eu. Devo ter denunciado meu espanto de alguma forma. “*Pareço bem mais velha, né?*”, ela perguntou. “*Às vezes eu tenho vontade de sumir. Sair andando, sem rumo, e não voltar mais.*” Ela nunca havia me visto. Como não ser empática diante de uma fala tão simbólica, dita num findar de reunião, de conversa e de noite?

Após nos despedirmos daqueles pais, meu marido e eu entramos no carro e não falamos uma única palavra até chegarmos à nossa casa. Ele ficou assustado. Eu fiquei mal. “*E agora?*”, quebrei o silêncio. Acreditei que uma boa noite de sono me faria esquecer daqueles encontros angustiantes com aqueles pais,

principalmente as duas mães. A crença não se consolidou.

A imagem daquelas pessoas surgia em minha mente quando eu menos esperava. Eu os via quando encontrava seus filhos em sala de aula. Ou quando tínhamos alguma reunião entre docentes. Ou quando eu assistia às aulas do Mestrado. Eu principalmente os via quando eu rascunhava o que pretendia fazer na dissertação. Rascunhos viravam bolas de papel e iam parar na lixeira. Como professora, sempre peço que meus alunos atentem ao uso de palavras genéricas como “tudo” ou “nada”, mas só consigo dizer que tudo em mim estava uma bagunça e nada fazia sentido a partir do que eu via, lia e escrevia.

“*E se eu fizesse alguma coisa com esses pais e mães? E se minha pesquisa fosse com eles, a partir deles?*”, me perguntei. Pensei ser loucura começar um projeto do zero. Também pensei ser insano eu propor tal coisa à minha orientadora, uma vez que minha aprovação havia sido atestada em outro projeto, cuja temática era completamente diferente. Eu não a conhecia muito bem ainda e não sabia se ela aceitaria aquela mudança drástica.

Resolvi não investir muita energia no “e se...?” e pedi para me encontrar com Fernanda Insfran. Um olhar mais atento e algumas aulas me fizeram crer que ela não era uma professora e orientadora muito “tradicional”. [Eu nunca havia sido sua aluna. Na verdade, eu nunca a vira antes do processo seletivo para a entrada no Mestrado]. Ela me atendeu prontamente, de forma nada “tradicional”: uma cerveja, no final da aula, num restaurante que eu também não conhecia e que, depois de Fernanda, passei a frequentar.

Eu não sei se ela percebeu, mas não consegui comer quase nada do que havia pedido. Aproveitei que ela comia e despejei todas as ideias de uma vez. Não havia nada escrito. Nenhum referencial teórico. Nenhum delineamento metodológico. Era apenas uma orientanda expondo uma ideia borbulhante para uma orientadora. Quando parei de falar, preparei meus ouvidos para um “*Ana, vamos continuar com seu projeto inicial mesmo.*”. Fernanda fez o contrário do que pensei e aceitou esquecer o primeiro projeto, começar algo do zero e embarcar em algo que nem sabíamos no que iria dar. Naquele momento, eu vibrei por ter escolhido alguém nada “tradicional” como orientadora.

A sensação era engraçada. Eu era uma criança com um brinquedo novo e

desejado nas mãos. Sempre ouvi depoimentos carregados de aflições e bloqueios de colegas mestrandos e doutorandos. Acredito, sim, que a escrita seja morosa e que, grande parte das vezes, as palavras parecem sumir quando mais precisamos delas. Contudo, tive a sorte de essas benditas palavras pipocarem em mim e de, juntas, registrarmos o que faríamos a partir daquele encontro serendípico com os pais e mães dos meus alunos.

Imagino que seja provável que, em algum momento dessa narrativa, você tenha se perguntado o que esta pesquisa propõe de fato ou tentado prever o que os próximos parágrafos ou até capítulos apresentam. A composição não é nada prodigiosa, mas não posso me furtar em dizer que a experiência foi e sempre será preciosa. As próximas páginas guardam não apenas um pré-requisito para se alcançar a conclusão de um programa de pós-graduação. Elas, na verdade, contam histórias, narram vivências, escapam dores, expõem dúvidas, deixam perguntas sem respostas e, principalmente, mostram o potencial de grupos de discussão e a necessidade de grupos de escutação.

O próximo capítulo apresenta os autores que busquei para pensar a respeito dessa pesquisa. Costumeiramente, ele é conhecido como o custoso [mas necessário] bloco da revisão de literatura. Prefiro pensar, entretanto, que ele seja um capítulo de conversa com especialistas, cujos textos foram de total relevância para o esclarecimento de muitas questões sobre as quais eu nem havia pensado [e acredito que nem pensaria]. É provável que muitos outros autores, com construções tão relevantes quanto as que busquei, não tenham sido aqui referenciados. Essa falta me faz crer que essa pesquisa possa ser repesquisada quantas vezes for lida.

O terceiro capítulo retrata, desenha, descreve, narra e faz uso de tantos outros ricos verbos para apresentar os encontros. Inicialmente, a ideia era que fossem encontros com pais, mães ou responsáveis pelos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, com laudos e diagnósticos médicos apresentados à escola⁶ e, por conseguinte, acompanhados pelo NAPNEE. Por que “escolhi” tais alunos, portanto, tais pais e mães? Posso explicar brevemente, mas dou mais detalhes nesse capítulo específico. Direi, aqui, apenas o que julgo

⁶ Refiro-me àqueles alunos que possuem laudos médicos e/ou psicológicos junto à Direção de Ensino ou Diretoria de Assistência Integral na Formação do Estudante (DAIFE), diretorias que lidam diretamente com os discentes do IFF. Geralmente, os responsáveis apresentam tais laudos à escola quando seus filhos têm alguma deficiência física ou foram diagnosticados com algum transtorno ou síndrome. Não é incomum que laudos surjam ao longo do ano [ou até dos anos], principalmente em casos que não exigem ações práticas da escola, como a acessibilidade, por exemplo.

necessário: eu precisava começar de algum lugar. Os pais e mães com quem tive contato eram, exatamente, aqueles cujos filhos carregavam rótulos. Eu não achei improvável que seus pais e mães também tivessem os seus próprios rótulos e, principalmente, pudessem acrescentar com conhecimentos que nós, professores, e eu, pesquisadora, jamais teríamos.

Minha escolha pelos encontros com esses pais e mães foi muito acertada, mesmo que tais encontros tenham sido apenas com as mães, pois apenas mães abraçaram a ação. De todos os convidados, seis mães aceitaram o desafio que a pesquisa impunha. Elas não somente aceitaram participar da pesquisa, mas formaram uma rede de afeto. A leitura de cada encontro revela descobertas, principalmente autodescobertas, a começar por mim.

Rabisquei inquietações a partir de alguns encontros. Assuntos ficaram em aberto. Achei interessante transformá-los num capítulo, portanto, o quarto. Se eu tivesse que caracterizá-lo, usaria palavras como aborrecido e agulhado. Sem pretensões de encontrar ou muito menos dar respostas, a ideia era fazer com que minhas inquietações fossem compartilhadas. Assim, ele também é um convite inquieto, aborrecido e agulhado a pensarmos a respeito de assuntos que considerei expressivos. Torço para que você encontre outros.

O capítulo final guarda algo singular. De antemão, devo dizer que “considerações finais” jamais considerarão as vivências ou finalizarão as experiências dessa pesquisa. Ele será o “final” apenas porque virá antes da lista de nomes dos autores referenciados, seguidos pelo apêndice e pelos anexos. Sem acanhamento ou falsa modéstia, acharei muito agradável se você chegar até lá.

2. TINHA UM PEDREGULHO NO INÍCIO DO CAMINHO, NO INÍCIO DO CAMINHO TINHA MARRETAS ⁷

*Seja menos preconceito
Seja mais amor no peito
Seja amor, seja muito amor
E se mesmo assim for difícil ser,
Não precisa ser perfeito
Se não der pra ser amor,
Seja pelo menos respeito*

*O amor é a própria cura
Remédio pra qualquer mal
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa verdade
Que é pela anormalidade
Que todo amor é normal*

*Não é estranho ser negro
Estranho é ser racista
Não é estranho ser pobre
Estranho é ser elitista
O índio não é estranho
Estranho é o desmatamento
Estranho é ser rico em grana
E pobre de sentimento*

*Não é estranho ser gay
Estranho é ser homofóbico
Nem meu sotaque é estranho
Estranho é ser xenofóbico
Meu corpo não é estranho
Estranho é a escravidão
Que aprisiona seus olhos
Nas grades de um padrão*

*Minha fé não é estranha
Estranha é a acusação
Que acusa inclusive
Quem não tem religião
O mundo, sim, é estranho
Que com tanta diversidade
Ainda não aprendeu
A viver em igualdade*

*Por isso minha poesia
Que sai aqui do meu peito
Diz a ti que a diferença
Nunca foi nenhum defeito
Eu reforço esse clamor
Se não der pra ser amor,
Que seja ao menos respeito
(Bráulio Bessa)*

⁷ Uma alusão, com alterações propositais e providenciais, ao poema “No meio do caminho”, escrito por Carlos Drummond de Andrade e publicado em 1928. O poema completo está disponível no Anexo B.

O que eu havia decidido por pesquisar não encontrava qualquer brecha em minha aconchegante zona de conforto. Por onde eu deveria começar? Que autores ler? Quais obras citar? Seria possível dialogar com conceitos que eu, definitivamente, não conhecia? Como eu daria conta de assuntos que pareciam ter superado a capacidade multiplicativa de coelhos? Eu estava atarantada.

Acabei por me lembrar de Carlos Drummond de Andrade e seu poema *No meio do caminho*, publicado em 1928. Em tal poema, Drummond versou sobre uma pedra, interpretada por muitos [inclusive por mim] como obstáculos ou dificuldades a serem por nós faceadas. Sendo verdade ou exagero, minha impressão era a de já começar a trilha da minha pesquisa diante de um pedregulho. Eu, certamente, precisaria do auxílio de uma marreta para continuar.

As leituras começaram pesadas, repetitivas e sem sentido. Os textos mais pareciam requentados e, para matar minha fome, deduzi que teria que buscar palavras assadas em muitos outros fornos. Se um convite à leitura fosse um convite à amizade, eu tendia a ser “de poucos amigos”. “*Estou começando a achar que fiz besteira.*”, pensei precipitadamente. Na verdade, temia ter que pesquisar de forma fatigada ou quase ter que fazer consultas a seres sobrenaturais para discernir o que aqueles *connaisseurs* tinham a dizer.

Resolvi relaxar. Sabendo que eu não dispunha de muito tempo, fui ao meu *drive-thru* literário à procura de alimento. Eu entendia que, diferentemente do que acontece com as comidas rápidas, qualquer leitura seria saudável e de qualidade. “*Quero ler Bráulio Bessa.*”, decidi.

A degustação literária foi deleitável a ponto de eu não conseguir me saciar com apenas um poema. Cada estrofe era acompanhada pela promessa de ser a última, promessa que eu quebrava sem qualquer ressentimento. Foi assim que eu descobri o *Poema da Diversidade* (BESSA, 2017), cujos trechos abrem este capítulo.

Bessa (2017, 2018) sempre me vem à mente quando penso em escritas encharcadas por afeto. Ele consegue, com a bela nordestinidade marcada em seus cordéis, me fazer rir e chorar, quase na mesma estrofe. Sem rebuscamentos, esse artesão de palavras me lembra do quanto a simplicidade pode ser primorosa. Ele me dá esperança. E dessa vez, ele trouxe não apenas esperança, mas também uma ideia de ponto de partida: a diversidade.

Uma lépida pesquisa me mostrou alguns caminhos possíveis⁸, mas tive a sorte de principiante ao encontrar Abramowicz et al. (2011). As autoras fazem um percurso reflexivo, de forma muito esclarecedora, sobre os usos dos termos diversidade e diferença. Até então, eu pensara em tais palavras como equivalentes, mas fui convidada a deixar as marolas e jacarés e me aventurar em águas mais profundas.

2.1 DIVERSIDADE E DIFERENÇA: “E AGORA, JOSÉ?”⁹

Proponho uma reflexão, ainda que breve, a respeito das concepções sobre diversidade e diferença, a mesma a que me dediquei nas primeiras linhas de Abramowicz et al. (2011). Sem a intenção de limitar possibilidades, creio ser interessante que você visite alguns lugares por onde passei e escute as vozes que comigo falaram.

Abramowicz et al. (2011) nos fazem um convite a um passeio histórico ao iniciarem o debate sobre a utilização dos termos diversidade e diferença de forma indefinida. De antemão, as autoras apontam para o fato de “imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua” serem “os principais fatores que desencadearam um processo de mobilização de discussão sobre a diversidade” (ABRAMOWICZ ET AL., 2011, p.87). E, como os contextos para tais fatores são múltiplos, é possível que se estude a maneira como o debate entre educação e diversidade se deu em diferentes países. Em nosso país, por exemplo, ele foi inicialmente focado na heterogeneidade de culturas.

Os anos finais da década de 1970 e os iniciais da década de 1980 foram, segundo as autoras, marcados por movimentos sociais que protestavam contra o regime militar e as reclamações passavam por um viés político-cultural. Além de demandarem por igualdade de direitos, tais movimentos indicavam a necessidade de discussões acerca de formas em se combater os preconceitos que inferiorizavam grupos formados por negros, índios, feministas, homossexuais e outros. Desta

⁸ Caso, ao final deste capítulo, haja a sensação de ausência de outras tantas discussões, não perca o fôlego, afinal, o quarto capítulo também apresenta reflexões fundamentadas em leituras de mais obras e autores que muito enriqueceram esta composição.

⁹ “E agora, José?” é um verso de “José”, poema escrito por Carlos Drummond de Andrade e publicado em 1942. Tal poema ilustra os vários sentimentos de um indivíduo, dentre eles o de estar perdido, sem saber qual caminho escolher. O poema completo está disponível no Anexo C.

maneira, a década de 1990 “é marcada por um contexto reivindicatório em que diferentes movimentos sociais denunciam as práticas discriminatórias presentes na educação e exigem mudanças” (ABRAMOWICZ ET AL., 2011, p.89). Mesmo assim, permanecia-se a ideia de a educação precisar voltar-se para a diversidade, como se esta fosse a união de “diferentes culturas presentes no tecido social” (Ibid., 2011, p.89).

A diversidade passa, então, a tematizar um documento oficial: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Galian (2014, p.651) nos auxilia com a definição básica do documento e esclarece que os PCN são maneiras de “expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem”, cuja principal função é alcançar a sistematização do currículo nacional através da “definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica”. Uma leitura pormenorizada da autora pode acrescentar ainda mais:

[...] acerca de seus propósitos mais amplos, encontra-se a seguinte indicação: os PCN têm “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p. 9). Além disso, os autores afirmam que os PCN “apontam também para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes.” (BRASIL, 1998, p. 9) (GALIAN, 2014, p.652).

Você não leu errado: o termo usado foi “Pluralidade Cultural”. Mas, Abramowicz et al. (2011) destrincham o texto e nos tiram dessa trincheira a fim de que nossa caminhada não seja interrompida. Conforme dizem as autoras,

O termo Pluralismo Cultural analiticamente é relativo às comunidades e/ou grupos diversos que compartilham um espaço comum. Estas comunidades se diferenciam por religiões, línguas, tradições, entre outros componentes que são interpretados como diversidade de culturas. Como componente da diversidade, o texto ressalta o reconhecimento das diversas etnias e grupos migrantes no país, como diversidade “etnocultural” (Brasil, 1997, p.117). Essa pluralidade é composta de características interpretadas como étnicas e culturais e que, eventualmente, em dado contexto, causam desigualdades socioeconômicas, destacando que a diversidade implica uma livre expressão de suas culturas (ABRAMOWICZ ET AL., 2011, p.90).

Não sei se pensamos de forma afim, mas confesso acreditar que um grande

imbróglio possa começar aqui. De antemão, deixo claro: o conhecimento e/ou reconhecimento das diversas culturas não é o problema, afinal, estamos falando sobre possibilidades de combate à exclusão através de tal (re)conhecença. Acredito, contudo, que a ideia da diversidade passar por um único crivo, digo, a peneira da cultura, pode também fazer com que uma única [e pronta] verdade seja estabelecida. Se a diversidade é tida como uma grande união de diferenças, as mesmas podem ser passíveis de integração, comunicação, alinhamento e, quiçá, redução, não é mesmo?

Abramowicz et al. (2011) relatam haver correntes teóricas que ratificam a ideia de diferenças não existirem para serem reduzidas, mas para, de fato, mostrarem diferenças. As autoras citam os estudos pós-coloniais, implantados nos estudos culturais e focados nas relações desiguais construídas historicamente, como exemplos de tais correntes. Acredito que a ajuda de Boaventura de Souza Santos (2008) venha a calhar neste momento.

O autor estabelece pontos que valem nosso enrugamento de testa e investimento de tempo. É interessante perceber que Santos (2008) caracteriza a cultura, principalmente a cultura política ocidental, como paradoxal, ou seja, algo tão indispensável quanto descabida para a compreensão do mundo. Para o sociólogo, não estamos falando de encontro ou comunicação de culturas diferentes quando povos são colonizados e seus saberes são desarticulados. [Sim, povos ainda são colonizados e experiências humanas são inutilizadas.]

“*E agora, José?*” parece ser a pergunta que mais bem cabe aqui. Teríamos a anunciação de um impasse? Seria esse um corpo a corpo entre a ideia de tolerância, da “união entre culturas diferentes” e a ideia de que não se trata de tolerar, mas entender que não existe coisa alguma que não seja diferença? O caminho parece ter ficado meio nebuloso, mas basta a poeira baixar para que alguns detalhes possam aparecer.

O discurso da diversidade tende a ser perigoso. Enquanto a diversidade é louvada, a diferença pode estar sendo calada. Abramowicz et al. (2011) se oferecem, mais uma vez, para mostrarem um possível itinerário à nossa reflexão. As autoras apontam para o fato de o uso indiscriminado das palavras diversidade e diferença mais ter a ver com um esvaziamento político e social [ou até uma vontade de fazer

com que a diferença não faça a menor diferença] do que um apaziguamento das relações sociais. Em suma, as mudanças vocabulares se alternam e produzem a ilusão de haver novos olhares sobre velhas práticas.

As palavras de Skliar (2006) continuam a nos orientar no caminho iniciado por Abramowicz et al. (2011). Uma conversa com alguns escritos do pesquisador e escritor argentino nos provoca a pensar sobre a diferença e o “diferente” de uma maneira delicada. Delicada e muitíssimo séria. Ele diz:

[...] as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São, simplesmente – porém não simplificada – diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc (SKLIAR, 2006, p.23).

Recorro às palavras de Machado et al. (2009) que, a meu ver, dialogam sem embaraço com a proposição de Skliar (2006). Os autores discorrem sobre as normas, digo, a dita “normalidade” propor uma maneira de “eliminar uma diferença, considerando-se que normalidade assume sentido de impor uma exigência a uma existência que possui caráter diversificado” (MACHADO ET AL., 2009, p.23). E [infelizmente] temos outros problemas aqui se desdobrando.

O primeiro problema diz respeito ao adoecimento das relações, afinal, “aprisiona-se a existência a uma única possibilidade, a uma única determinação, a uma única norma” (Ibid., 2009, p.23). E, além de relações adoecidas, também é possível que cristalizações se estabeleçam, pois “o diferente não é normal por não se aproximar do ‘ideal’”, ainda que saibamos que “são os próprios ‘normais’ que criam o desvio” e que ao tentarem “domesticar o anormal, enquadrando-o nas normas, a má cópia é recriada com mais força” (Ibid., 2009, p.26).

“*E o que isso tudo tem a ver com a escola?*”, você pode ter se questionado. Faço questão de responder: durante todo este tempo estivemos falando sobre ela, ainda que não de forma muito explícita. Minha explicitação pretende-se devassa: sem utopias escolares, refiro-me àquela escola que entende que o melhor aluno é aquele que senta corretamente [e permanece sentado]. Ou àquela escola que julga

a melhor aluna ser a que fala nas horas apropriadas [ou seja, quando nós assim lhe permitimos]. Falo sobre a escola e nossa práxis que consideram somente aqueles alunos que pedem permissão, pedem licença, agradecem, copiam, tiram notas excelentes, não se atrasam, possuem seu material muito bem organizado, chegam com roupas impecáveis, alimentam-se de forma balanceada e saudável e possuem famílias [tradicionalmente aceitáveis] presentes e preocupadas com sua trajetória escolar. Creio minha devassidão não ter sido tão insana assim.

Uma breve pausa no caminho pode ser interessante. Toda essa problematização nos conduz a outra discussão ainda mais complexa: a temática da educação inclusiva. Antes que continuemos, reitero algumas últimas palavras de Abramowicz et al. (2011) que, além de terem me espetado os olhos [e o coração], ainda me provocam a sensação de ruminação. Elas dizem:

[...] quando nada fazemos, ensinamos a norma e a normalidade [...]. Não basta reconhecer o direito às diferenças [...] mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las. Na realidade, precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças [...] (ABRAMOWICZ ET AL., 2001, p.96).

Cabe dizer que sabermos, na realidade, como e onde usar os vocábulos diversidade ou diferença nem se constitui como o fator dos mais preocupantes. Como diz Skliar (2006, p.31), “não se trata de melhor caracterizar [...], mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como feitos de diferenças”. Se pensarmos sobre os efeitos que a presença da diversidade e da diferença causam, bem como o que suas ausências produzem, teremos caminhado bastante. O “x” da questão está além do que é academicamente aceito. Qual diferença nomear? Qual definição usar? Mantenho minha crença no ponto principal ser em como, de fato, me responsabilizo em relação àquele que é qualquer outro que não eu.

2.2 A INCLUSÃO E “UM ESTRANHO ÍMPAR¹⁰” NA ESCOLA

¹⁰ Tal subtítulo faz referência ao último verso do poema de Carlos Drummond de Andrade, cujo título é “Igual-Desigual”, publicado em 1985. Nele, Drummond afirma que o homem é “um estranho ímpar”, não se igualando a qualquer outro, ainda que todas as demais coisas no mundo sejam iguais. O poema completo está disponível no Anexo D.

Pode ser que a diferença tenha tomado um espaço extenso aqui. Porém, algumas repetições tornam-se importantes para que ressignificações aconteçam. Já disseram que uma mentira, quando repetida muitas vezes, tem o potencial de transformar-se em verdade. Talvez, uma verdade também repetida, ainda que minha e de outros aqui citados, possa inquietar. E uma das inquietações está na escola e suas portas “abertas” à inclusão dos “diferentes”.

Por que “abertas”? Carlos Skliar (2006) compartilha algo interessante e que fundamenta as aspas da abertura de portas da escola. Segundo o autor, parte-se de uma lógica equivocada e meramente legalista quando portas se abrem apenas porque documentos ou leis as obrigam e não porque houve uma metamorfose nos olhares em relação ao dito “normal” ou “anormal”. O autor diz:

[...] quando a mudança ocorre em virtude de uma obediência devida ao texto, ingressamos naquilo que poderia ser chamado de burocratização do outro. Portanto, há aqui uma primeira discussão que não se refere ao tempo futuro (*o que faremos com os “diferentes”*) senão muito mais com o passado (*o que temos feito com as diferenças até aqui?*). Então: o que significa abrir as portas para os alunos chamados “especiais”? [...] Desde o mesmo momento em que alguns alunos, e não outros, são considerados e apontados – e portanto fabricados – como sendo “os diferentes”, já inscrevemos esse processo em termos de uma separação e uma diminuição do outro, processo que é contraditório àquilo que os textos das reformas anunciam e enunciam (SKLIAR, 2006, p.27).

Entro em total concordância com Skliar (2006) ao ponderar a tradução da “inclusão de todos” como nada além de a escola continuar como sempre foi e sarapintar gotas de talvez deficiências aqui, quiçá transtornos ali, prováveis síndromes acolá e acreditar que fazer borrões de uma alteridade tida por “anormal” é poder intitular-se como inclusiva. De mais a mais, avento um questionamento: quem é o tal incluído, afinal? Ou deveríamos começar pelos excluídos?

A confusão nos permite partir do princípio que qualquer pessoa que viva em distintas circunstâncias sociais, econômicas, etárias, etno-raciais, de gênero [e a lista seguiria por inúmeras linhas] possa se colocar no lugar de excluída. A necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas não conseguirá ser estabelecida sem que seja de forma superficial e minguada. Assim, “todos são colocados indistintamente sob um mesmo guarda-chuva e submetidos aos mesmos processos includentes”, dizem Veiga - Neto & Lopes (2011). E a escola tende a usar

equivalente guarda-chuva: o da inclusão excludente.

“Mas a escola ainda não está preparada para a inclusão. Professores não foram formados para trabalharem com a educação inclusiva.” Acredito que tais falas já tenham entrado por seus ouvidos ou encontrado seus olhos em algum momento antes daqui. Eu me questiono, todavia, se mães, pais ou responsáveis são preparados antes de receberem seus filhos com alguma “diferença”. Pergunto-me se alguém recebeu algum treinamento [ou possui algum kit de primeiros socorros] antes de ter que lidar com situações de exclusão causadas por algum “desvio de padrão”. Realmente me indago [e divido aqui tal angústia] se conhecer “textualmente” ou “cientificamente” alguma coisa faz com que possamos dizer que existem, de fato, preparo e formação. Guardo e compartilho um ensinamento de Skliar (2006) antes de continuarmos a discussão:

[...] não há mudança educativa num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades. Querer pensar que as mudanças se resolvem fora desse contexto é uma falácia. [...] sua vontade de incluir o outro não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas, e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação. Que não se trata simplesmente de entender a inclusão como uma preocupação por “hospedar” ao outro e de impor-lhe, como bem nos diz Jacques Derrida (2003), as leis da hospitalidade que a tornam hostilidade: a imposição da língua “única”, o comportamento considerado “normal”, a aprendizagem “eficiente”, a sexualidade “correta” etc. Diria que não se transforme em um típico funcionário da alfândega, que apenas está aí para vigiar aquela perversa fronteira entre exclusão e inclusão. Que mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose (SKLIAR, 2006, p. 33).

Metamorfosear o olhar sobre a escola. Encantei-me com Skliar (2006) assim como me enfeiticei por Mantoan (2006). Sendo franca, a autora se lança na compreensão do papel da escola na formação que é exigida do cidadão e, sem a intenção de buscar ou oferecer respostas prontas, ela problematiza questões como a idealização de alunos, projetos educacionais elitistas e meritocráticos e a trajetória educacional da promoção de exclusão. E, ao falar especificamente sobre inclusão, a autora diz:

Problemas conceituais, desrespeito e preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e

preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, p.186-187).

Se pensarmos que estamos emperrados num sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos acadêmicos fechados [e que devem ser reproduzidos pelos alunos] através da fragmentação de disciplinas [bem como suas hierarquizações], não fica difícil calcular os efeitos da inclusão na escola, principalmente se ela, a inclusão, for vista da forma simplista como o “ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2006, p.188).

A autora aponta para um caminho, ainda que ele seja, por muitos, trilhado na contramão, quando discute o conceito de inclusão escolar. Ela afirma que uma mudança de entendimento se faz necessária, uma vez que incluir não “se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais”. Ademais, uma vez que apesar de os alunos com deficiência constituírem “uma grande preocupação para os educadores inclusivos”, não é grande novidade “que a maioria dos alunos que fracassam na escola é dos que não vêm do ensino especial, mas do que possivelmente acabarão nele” (Ibid, 2006, p.196).

Suponho que você e eu já tenhamos assimilado a inclusão escolar como a simplificação [banalizada] de haver alunos e “os especiais”, alunos e os “deficientes”, alunos e “os diferentes”, alunos e “os incluídos”, todos juntos, num mesmo ambiente, como aqui já se apontou. O reconhecimento dos “divergentes” não é tarefa impossível, afinal, dedos pontudos e olhares inquisidores não nos faltam, mesmo que eles surjam de medos e inseguranças. Ainda me interpelo sobre como é, afinal, ser capaz de identificar divergências num universo de diferenças.

O questionamento, todavia, não invalida a justificativa para a inclusão na escola. Ao contrário: as razões para sua existência superabundam. Como afirma Mantoan (2006),

[...] a inclusão se legitima porque a escola para muitos alunos é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e se tornar cidadãos com identidade social e cultural. A escola é o espaço que lhes confere oportunidades de ser e viver dignamente. Incluir é necessário, primordialmente, a fim de melhorar as

condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, conquanto o preço que tenhamos que pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão: um motivo para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem suas práticas e as escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e reestruturação de suas condições atuais a fim de responder às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e suas modalidades de exclusão (MANTOAN, 2006, pp.198 - 199).

Temo que você se perca no que parece ser uma mata emaranhada e embaraçadora de caminhos. Minha proposição, sustentada por Mantoan (2017, p.39), é a seguinte: “a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos”, basta que reconheçamos em que se baseiam nossas ações inclusivas. A digestão de tal conceito não é rápida, principalmente por esse ser um movimento de reação, não de aceitação [ou tolerância], um movimento de redefinição da sala de aula, dos alunos, dos professores, enfim, do que se ensina e do que se aprende, do fim da celebração de competências e habilidades de poucos e do início do acolhimento das “capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontestáveis [...]” (Ibid, 2017, p.42).

2.3 “PROBLEMAS RESOLVIDOS POR DECRETO” ¹¹?

Paulo Leminski, poeta brasileiro de uma escrita tida por marginal, era coerente em sua irreverência e pareceu traduzir sentimentos que, muitas vezes, não conseguimos palavrear. “Bem no fundo”, como ele mesmo disse, nos sentiríamos aliviados se nossos problemas aparecessem com suas devidas resoluções listadas em decreto.

Em se tratando da educação, especificamente, os decretos até existem com possíveis resoluções, ainda que, muitas vezes, tais resoluções pareçam mais provocar problemas do que os ajudar. Os problemas, no entanto, também parecem não gostar da leitura de documentos oficiais ou, pelo menos, não tanto quanto deveriam.

¹¹ Subtítulo que faz referência ao poema de Paulo Leminski, intitulado “Bem no fundo”, publicado no livro “Melhores Poemas de Paulo Leminski”, em 2002, pela Editora Global. O poema completo está disponível no Anexo E.

A Constituição Brasileira de 1988 apresenta, logo no Art. 1º, incisos II e III, a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais para a constituição do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988). Tais princípios são a base para o inciso IV, do Art. 3º, que aponta, dentre alguns objetivos da República Federativa do Brasil, a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.11). E, no Art. 205 é possível que se encontre que, como direito de todos e dever do Estado e da família, a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.123).

Pensar em educação inclusiva não é, pois, defender práticas assistencialistas ou compensatórias, mas respeitar nossa Constituição. Assim, já poderíamos parar por aqui caso quiséssemos encontrar algum dispositivo que fundamente a fala de que não se pode negar o acesso de nenhuma pessoa, seja ela quem for, à sala de aula, à escola. Mas, se você me permite, gostaria de continuar, afinal, se o que pretendemos é pensar sobre uma educação inclusiva, precisamos investir tempo no assunto, embora haja a consciência de não haverá um esquadrinhar de tantas leis como outros trabalhos se propõem a fazer.

Mittler (2000) aponta que, por muito tempo, pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram afastadas do convívio social, afinal, suas diferenças eram vistas como perturbação. Marques (2007) certifica, em sua tese, que “nas décadas de 20 e 30, uma série de leis estaduais de ensino excluía a pessoa com necessidades educativas especiais da escola”, chegando a exemplificar o Estado de Minas Gerais, que “isentava da matrícula o deficiente, o indigente, a criança que morasse numa distância maior de dois quilômetros da escola e instituía, ao mesmo tempo, escolas ou classes para os retardados mentais” (MARQUES, 2007, p.33). Já a década de 50 foi marcada por movimentos iniciais de pais, que reivindicavam o direito à educação de seus filhos, uma vez que tal direito havia sido negado nas escolas regulares.

A Lei nº4024 (1961) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ratificou o direito dos denominados “excepcionais” à educação integral “sempre que possível”

fosse. Porém, segundo Mazzota (2001), a própria lei apresentava lacunas e dificultava todo o processo de destinação de verbas que auxiliariam em ações com aqueles alunos.

Na década de 70, por exemplo, era possível ver a “junção” de “alunos com deficiências” àqueles “sem deficiências”, caso os primeiros fossem capazes de se adaptarem ao regime escolar [seria somente eu a sentir que tal prática ainda se arrasta pelos dias atuais?]. Contudo, de acordo com Marques (2007, p.41), um caráter clínico e terapêutico foi instaurado à análise de cada caso que surgisse, uma vez que “ficou estabelecida a exigência do diagnóstico¹² para o encaminhamento aos serviços educacionais” especializados. Assim, o “sempre que possível” carimbava a forma dúbia com que a lei sobre era tratada.

Os anos 80 “clarificaram” [minhas aspas] questões, segundo Marques (2007), no âmbito normativo. A Constituição de 1988, aqui já citada, fez grandes contribuições àqueles que jamais haviam sido incluídos de fato. Na verdade, a intenção era que a inclusão acontecesse de fato. E de direito.

Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDBEN nº. 9394/96, define e regulariza como a educação brasileira se organizará. Contudo, em geral, tal lei é desrespeitada ainda hoje “pelas escolas e por profissionais que indevidamente impõem e prescrevem aos alunos com deficiência e àqueles que “apresentam dificuldades” uma educação especial¹³, uma vez que a LDBEN 9394/96 a “determina, como direito de opção das pessoas com deficiência e até mesmo àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem” (MANTOAN, 2006, p.202).

As possíveis controvérsias são geradas exatamente porque a educação especial torna-se um capítulo à parte da lei e Ferreira (1994, p.22) esclarece o fato de forma bastante objetiva. Para o autor, é comum haver “um caráter potencialmente

¹² Charles E. Rosenberg (2002) aponta o diagnóstico como central na definição e controle do que nós chamamos por doença. Ele se constitui como ponto indispensável na articulação entre o que é geral e particular, entre o que é aceito e sua aplicação. Na realidade, segundo o autor, o diagnóstico é um ritual que sempre ligou o médico ao paciente, o emocional ao racional e, por assim ser, legitimou a autoridade que o discurso médico possui. Não bastasse ser um ritual, o diagnóstico é uma maneira de se comunicar e, necessariamente, um mecanismo de estruturação de interações burocráticas. Para o autor, o diagnóstico rotula, define e prevê e, por isso, ajuda a constituir e legitimar a realidade que ele distingue.

¹³ Correia (2006) define a educação especial “como um conjunto de serviços e apoios especializados destinados a responder às necessidades educativas especiais de um aluno, tendo por base suas capacidades e necessidades e por fim a maximização de seu potencial”. Não é incomum, no entanto, que se acredite que serviços e apoios especializados sejam apenas para quem possua um diagnóstico ou laudo médico.

discriminatório e segregador de leis e normas específicas para a área”, ainda que elas anunciem o contrário.

Antes mesmo da promulgação da LDBEN/96, documentos também indicavam a política da inclusão, como a Declaração da Educação como Direito de Todos e a Declaração de Salamanca, publicada devido à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. O grande problema é que, segundo Ferreira (2006, p.215), “uma declaração internacional [...] não tem poder legal em si mesma”, pois apenas oferece “diretrizes” que podem ou não ser incorporadas nas políticas públicas.

Não obstante, Mantoan (2010), mais uma vez trazida à baila, traça um panorama sobre a educação e a legislação brasileira e, além de abordar a Constituição Brasileira de 1988, também discorre a respeito da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, cujo texto final foi assinado na Guatemala, em maio de 1999, e do qual, a propósito, o Brasil é assinante. O documento, segundo a autora,

[...] veio reafirmar a necessidade de se rever o caráter discriminatório de algumas das práticas escolares mais comuns e mais perversas - a exclusão internalizada e dissimulada pelos programas ditos compensatórios e à parte das turmas escolares regularmente constituídas, tais como as turmas de aceleração e outras, que acabam por responsabilizar o aluno pelo seu próprio fracasso na escola (MANTOAN, 2010, p.138).

O mesmo documento tem sua importância ratificada quando, ao defender a inclusão, esclarece a inviabilidade em se diferenciar alunos apenas com base em critérios como deficiência física, cognitiva ou comportamental, e aponta para tal fato, quando consumado, como discriminação. Segundo Mantoan (2010, p.138), o texto oficial afirma que não se constitui por discriminação “a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência”, uma vez que tal diferenciação ou preferência “não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas”.

Preciso de uma pausa rápida para uma respiração educativa ofegante. Temos, mais uma vez, a confirmação de que a inclusão e a deficiência não são palavras ou conceitos impartíveis. A Convenção da Guatemala nos resguarda legal e

formalmente quanto a tal conclusão. Meu grande desconforto encontra ninho na ideia do que é ser deficiente e, além dela, do que se quer dizer por ser “portador [termo em desuso] de uma deficiência”.

Ser deficiente é ter alguma dificuldade? Ser deficiente é ter alguma incapacidade? Ou deficiência, dificuldade e incapacidade são termos desiguais? Mais uma vez, parece que o poder da palavra é tão forte quanto a confusão que ela pode causar. Amiralian et al. (2000) disponibilizam um estudo profundo sobre a origem de tais terminologias, mas confesso ter me atentado à fala sobre a estigmatização¹⁴ e a necessidade de mudança não apenas nos termos, mas na gramática. Escute-se dizer “*Eu tenho uma incapacidade*” e “*Eu sou incapaz*” e a gramática será autoexplicativa.

Seja sob o nome de “incluído”, “deficiente”, “com deficiência”, “portador de deficiência”, “excepcional”, “especial”, “diferente”, “com dificuldade”, “com necessidades educativas especiais” e seus análogos, sem entrar no mérito e discussão da nomenclatura [ou estigma] que deve ou não ser usada, não falta veracidade no seguinte fato: leis relativas à educação [não somente elas, mas tantas outras mais] parecem não estar sendo cumpridas no Brasil. Segundo Mantoan (2010),

Os estabelecimentos de ensino no Brasil têm, por força da lei, que adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem suas especificidades. Os serviços complementares à escolarização [...] que se fizerem necessários, para atender às necessidades educacionais dos alunos, com e sem deficiências, precisam ser oferecidos, mas com a garantia de que não discriminem, não façam restrições e exclusões, como comumente ocorrem nos programas de reforço escolar e em outros que se dizem de apoio, para que “alguns alunos” possam se recuperar dos seus atrasos escolares. Seriam esses atrasos de alguns alunos ou da escola, em sua organização pedagógica retrógrada, arcaica, excludente (Ibid., 2010, p.139)?

Muito me satisfazem as palavras de Schilling & Miyashiro (2008) por serem, de fato, um compêndio de tudo que os autores até aqui citados apresentaram. Conforme apontam as autoras, há uma necessidade pressurosa de a escola respeitar “as minorias, os ‘estrangeiros’, os diferentes, enfim, os considerados anormais de todo tipo” e respaldar, de fato, “uma sociedade inclusiva”. Contudo,

¹⁴ O termo “estigma” é usado como referência a um atributo negativo. Segundo Goffman (1988, p.7), alguém estigmatizado é “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana”, mas que “possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”.

esse modelo ideal a que as autoras se referem parece não estar aborrecendo “o modelo político e econômico que alimenta a produção da exclusão e das condições que impedem a concretização do modelo inclusivo” (SCHILLING & MIYASHIRO, 2008, p.245). Pode ser que, nesse momento, as palavras não estejam tão poderosas quanto já mostraram que podem ser. Pode ser que, agora, críticas devam ir além de um estica-e-puxa legalista.

Parece ser contação de história, mas a imposição das leis [bem como o não cumprimento delas] me faz lembrar do Mito de Procusto. Sua analogia ao debate aqui tencionado é, a meu ver, no mínimo interessante. Segundo a mitologia grega, Procusto era um malfeitor que morava numa floresta. Em sua casa havia uma cama com as medidas exatas de seu próprio corpo e sua maldade era capturar pessoas que passavam pela floresta e amarrá-las à própria cama. Caso a pessoa fosse maior do que aquela cama, Procusto cortava aquilo, ou seja, a parte do corpo que sobrava. E, sendo menor que a cama, a pessoa era esticada até que ela se encaixasse perfeitamente naquele leito.

Temo estarmos diante de uma escola que “procusteia” pessoas, cortando ou esticando “as partes do corpo” que sobram ou faltam dos alunos, dos professores e dos demais envolvidos no ambiente escolar. Mais especificamente: temo não apenas estarmos representados por uma, mas também conformados com uma educação que ainda se pretende a modelar sujeitos à imagem de uma falsa perfeição, uma educação que “corta” ou “estica” normas que não “cabem” em seu leito. “*E agora, José?*” me vem à mente, mais uma vez.

2.4 “TRABALHAR ISOLADAMENTE/ NÃO DEU CERTO NEM ANTIGAMENTE/ IMAGINE ATUALMENTE”¹⁵

Embora esta escrita esteja, aparentemente, separada por um subitem, continuaremos a falar sobre o mesmo assunto, ainda que com outra roupagem. Se voltarmos algumas páginas, é possível que vejamos a diferença sendo examinada. Se voltarmos alguns parágrafos, teremos alguns lampejos sobre como a legislação vê [ou não] a diferença, estando ela inserida no contexto escolar. Este parágrafo

¹⁵ Trecho do cordel “*A importância da família na escola*”, de Reini Cardoso, professora do Colégio Estadual Carlos Magalhães, localizado na cidade de Ibipeba, no interior da Bahia. O cordel completo se encontra no Anexo F.

inicia uma sintética conversa sobre o envolvimento parental¹⁶, de mãos dadas com seus filhos e suas diferenças, dentro da escola.

Freitas et al. (2015) indicam que muitas dificuldades que decorrem no processo inclusivo escolar se dão devido à falta de criação de estratégias, bem como troca de informações e inexistência de colaboração. E, assim como aponta Cavalcante (1998), contrariando o que pode por muitos ser pensado, a colaboração é importante não apenas entre professores e os demais profissionais que atuam na escola, mas também entre todos esses e os pais¹⁷ dos alunos. Segundo a autora, “pesquisas extensivas nesta área demonstram os inúmeros benefícios e efeitos positivos na vida escolar dos alunos resultantes de uma maior colaboração entre pais e escola”, como a “melhora do rendimento escolar, diminuição das faltas e redução dos problemas de comportamento” (CAVALCANTE, 1998, p.153).

Não obstante, a colaboração e seus efeitos, segundo a autora, são de igual maneira, positivos para os pais. Cavalcante (1984, p.154) afirma que pais que se envolvem na escolaridade dos filhos “desenvolvem uma atitude mais positiva com relação à escola e com relação a si mesmos, se tornam mais ativos na sua comunidade e tendem a melhorar seu relacionamento com os filhos”.

Se os filhos se beneficiam com o envolvimento parental na escola, bem como os próprios pais, não seria intuitivo acreditar que a escola também prospere com essa relação? Cavalcante (1984) responde positivamente tal indagação:

A escola também é beneficiada pela colaboração com os pais dos alunos. [...] o envolvimento dos pais na escola mostra aos alunos que o aprendizado formal e o bom desempenho escolar são importantes, resultando em um ambiente escolar positivo, conduzindo ao aprendizado. Além do mais, com o envolvimento dos pais na escola, os conflitos da escola com os familiares tendem a se reduzir, melhorando ainda mais o ambiente escolar (CAVALCANTE, 1998, p.154).

O que, contudo, parece ser uma simples soma (escola + alunos+ pais), acaba por ser uma equação das mais difíceis, com números que nem sabemos ler. Estaria a relação família-escola em extinção? É possível que se tenha uma tendência em se pensar que pais serem chamados à escola é sinônimo de encrenca? É viável encontrar pais que acreditam que ser chamado à escola é o mesmo que ter que separar tempo e energia para “uma conversa séria” em casa? É possível haver

¹⁶ Mesmo que haja algumas definições possíveis para o termo “envolvimento parental”, opto por usá-lo, aqui, como a relação que se estabelece entre pais, mães e a escola.

¹⁷ É importante ressaltar que me refiro aos pais, mães e/ou responsáveis de alunos.

escolas que convidem pais apenas para “festinhas” ou para que tenham “uma conversa séria” em casa, com seus filhos?

Cavalcante (1998) afirma que pais e escola dificilmente colaboram uns com os outros devido à crença equivocada de a escola não ser potente para afetar, de forma positiva e efetiva, as famílias [e a recíproca também é verdadeira]. Outra dificuldade está no fato de muitas escolas, erroneamente, ainda acreditarem que cabe aos pais e aos alunos a tarefa de iniciarem a comunicação e interação. Ela, a autora, ainda acrescenta:

Muitos acreditam que crianças que vem de famílias "disfuncionais" ou "carentes" são incapazes ou desmotivadas, e destinadas a falhar na sua escolaridade, tendo o seu futuro já predeterminado na sociedade. Além disso, muitos educadores assumem que pais que são pobres, que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, ou são culturalmente diferentes da classe média, são incapazes ou desmotivados a se envolverem na formação dos seus filhos. O comentário que é comumente ouvido nos corredores escolares "Não podemos fazer nada por este aluno. A sua situação familiar é terrível!" reflete uma atitude negativa e estereotipada com relação a certos alunos a qual precisa ser eliminada do discurso educacional. Estas crenças, além de serem inaccuradas, são oriundas de uma perspectiva que encara escola e família como duas instituições separadas e não-interativas. [...] a escola, como instituição que historicamente tem sido usada para preservar as diferenças sociais, deve ser a responsável por destruir as barreiras que ela mesma construiu e que servem para impedir a participação mais efetiva dos pais (CAVALCANTE, 1998, pp.154 e 155).

Se uma relação nada inclusiva já é escassa, o que falar de uma relação família-escola baseada nos princípios da inclusão? Recorro à fala de Leo Buscaglia (2006), professor ítalo-americano, que escreveu um livro após ter sido desafiado e se cansado de ver pais lançados à própria sorte. O autor, ao falar sobre pais de filhos com necessidades especiais, diz que “batalhas” são travadas quando se trata da relação dos mesmos com a escola:

A admissão, rótulos nunca explicados, mais reavaliações! Pilhas de fichas a respeito de seus filhos em arquivos inacessíveis, envoltas em mistério. A ansiedade de não saber se será permitido à criança continuar na escola. Ameaças das autoridades escolares, claras ou implícitas. E as crianças, o que lhes acontecerá à medida que crescem? As preocupações com seus temores, seu isolamento, a crescente solidão, a confusão cada vez maior, as fantasias e frustrações sexuais, as dúvidas a respeito de seus sentimentos, o futuro, o amanhã. O desespero em relação à agressividade crescente, a rejeição por um mundo que os teme e o qual estão aprendendo a temer. A frustração em relação ao fato de que aprendem tantas coisas a respeito das maravilhas do Egito, a magia da Itália renascentista e a grandiosidade da corte de Luis IV, mas tão poucas coisas sobre seus

sentimentos vazios e o desespero que os devora. Necessidades especiais, dúvidas, questões prementes que precisam de atenção imediata... Mas não há ninguém para ajudar, com quem falar, ninguém que compreenda (BUSCAGLIA, 2006, p.5).

É desconcertante [e triste] ver que, apesar de muito usarem o típico “família na escola”, existam espaços escolares sobejados por profissionais insensíveis às necessidades dos alunos, sejam eles precisados de uma educação especializada ou não, profissionais indiferentes à realidade dos pais, mais colocadores de barreiras e nada apoiadores, com discurso e práticas medicalizantes. É perturbador saber que muitos pais e responsáveis acreditam que a educação [ainda que não se saiba qual conceito eles têm sobre a educação] seja tarefa única da escola ou pais que aceitam funções secundárias na trajetória escolar dos filhos.

Barreiras tendem a ser resultados de estereótipos, visões adulteradas, falta de comunicação e entendimento bilateral. E, talvez, a primeira barreira a ser quebrada seja essa: a do não envolvimento da família com a escola, independentemente do motivo que o estabeleceu. Envolvimento com parceria. Parceria com desconstrução. Desconstruir para construir algo sólido. Solidificar o elo que liga o lado de lá com o de cá, tornando lados em único lado. O cordel da professora Reini Cardoso é verdadeiro: “*trabalhar isoladamente não dá certo*”.

As leituras não me deixaram caminhar isoladamente. Ao contrário: as palavras de todos os autores foram as melhores companhias que pude ter, ainda que muitas tenham me feito sair do lugar comum e passear em campos desconhecidos. Todas as vozes orientadoras me fizeram sentir mais bem preparada para a próxima etapa: o encontro real e literal com os pais, meus próximos acompanhantes.

3 “CAMINHANTE NÃO HÁ CAMINHO, SE FAZ CAMINHO AO ANDAR”¹⁸

*A vida é a arte do encontro
Embora haja tantos desencontros pela vida
(Vinícius de Moraes & Baden Powell)*

A letra de “Samba da Benção”, composta por Vinícius de Moraes e Baden Powell, tem um estilo repetitivo sem, jamais, ser cansativo, e uma simplicidade marcante. O trecho destacado da canção é utilizado para iniciar este capítulo me comove, a ponto de ele ter sido escolhido para introduzir as devidas explicações a respeito da metodologia utilizada na composição desta pesquisa.

Encontrar uma metodologia foi minha primeira preocupação. “Pesquisa qualitativa” era um termo muito amplo. Eu precisava de algo mais. E, enquanto perdia muito tempo me preocupando com o método, passei meus olhos, sem atenção, sobre a palavra que me traria a resposta: encontro.

Defino encontro, aqui, não como aproximação apenas, mas como potência para o crescimento, fuga de padrões, momento simbólico e condição escolhida. Moustakas (apud CARRENHO, 2009) nos presenteia com uma bela elucidação:

O encontro é a confluência da harmonia e da reciprocidade, é um sentimento de estar dentro da vida de alguém, sem nos esquecermos de nossa própria identidade e individualidade. O encontro consiste em uma experiência interna decisiva na qual se revelam novas dimensões do eu (não como conhecimento intelectual, mas como consciência integral) e se descobrem valores mais atuais e abrangentes (MOUSTAKAS, 1995 apud CARRENHO, 2009, p. 207).

Era exatamente isso que eu procurava: uma metodologia que mostrasse reciprocidade dentro de uma pesquisa qualitativa. Não deveria ser o sujeito, eu, agindo sobre e/ou pesquisando a respeito de um objeto, afinal, os “objetos” também seriam e são sujeitos. As palavras de Boaventura de Sousa Santos nomeavam o que eu sentia e queria: o estabelecimento de “ponte entre sujeitos” ao invés de “abismo entre sujeito e objeto”. Santos (2007), de forma brilhante, teorizou e me auxiliou no traço das letras rumo à minha intenção, ao tratar da temática “pensamento abissal”.

¹⁸ Verso do poema “*Cantares*”, escrito pelo poeta espanhol Antônio Machado. O poema completo está disponível no Anexo G.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2007, p.71).

A argumentação proposta por Santos (2007) me convenceu. Como iniciar uma pesquisa com “inexistentes”? Como não considerar que existem várias possibilidades que circundam nossa realidade social, mais especificamente aqui, nossa realidade educacional? Era verdade que eu, inicialmente, não sabia como seriam muitas minúcias da pesquisa, mas estava certa de que não começaria com o estabelecimento ou reforço de um abismo.

A metodologia estava rascunhada: o encontro entre os sujeitos da pesquisa, na intenção de agregar uma ecologia de conhecimentos. Devo dizer que, a princípio, havia apenas rascunhos de fato. Eu ainda não encontrara o nome [academicamente aceito e proposto] para as ideias que me frequentavam. Entretanto, não demorou muito para que a metodologia denominada e eu nos encontrássemos.

O método da Hermenêutica Colaborativa me permitiu construir uma pesquisa encorpada por diálogos, sentidos e significados de experiências humanas, num contexto de compartilhar e acolher, em que todos os envolvidos se reconheceriam. Segundo Macêdo et al. (2018, p.125), “neste tipo de pesquisa, se inclui a subjetividade no próprio ato de investigar, tanto do pesquisador como do sujeito investigado, reconhecendo-se a alteridade”. A Hermenêutica Colaborativa foi a minha escolha. Acredito que tal seleção tenha ocorrido devido ao fato de ela ser, como afirmam Macêdo et al. (2018), uma inovação metodológica. Já que eu partia do princípio de tudo ser novo e diferente, por que não continuar com o mesmo raciocínio em relação à metodologia?

Além de ter uma base contextualizada por Macedo et al. (2018), pude vislumbrar um horizonte hermenêutico, tanto como princípio científico como

educativo, para continuar, assim como o poeta Antônio Machado tinha me ensinado, a andar e fazer o caminho da pesquisa. Em suma, dobrei-me à adoção da Hermenêutica Colaborativa após concluir que ela consistia “num processo conjunto de interpretação”, que busca o engajamento de todos os sujeitos envolvidos e possibilita um compartilhar contínuo de experiências, produzindo, assim, “novos sentidos” em um espaço onde a expressão de opiniões é incondicionalmente positiva” (MACÊDO ET AL., 2018, p.125).

Contudo, embora eu já tivesse o tema e metodologia relativamente estabelecidos, preciso confessar: esta pesquisa estartou embebida por uma rotina acadêmica naturalmente egoísta. Posso melhor explicar. Eu tinha a ideia de criar um espaço para pais e mães de alunos com necessidades especiais, matriculados na instituição onde atuo como professora, e refletir com eles, digo, tais pais e mães, a respeito do processo educativo que acontece dentro (e fora) daquela escola. Entretanto, ao invés de começar a pesquisa dando ouvidos à voz desses pais e mães e ao que eles demandavam, caí no erro de achar que eu lhes daria voz, como se eles já não a tivessem. Minha arrogância, felizmente, não se manteve porque fui ensinada a fazer exatamente o que fizeram comigo: escutar.

Carlos Skliar (2011, p.28) aponta que “quase ninguém reconhece vozes cuja origem não sejam as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras”. Estar com aqueles pais e mães implicaria em, de fato, comunicar, dialogar, conviver, entendendo que tal convivência não seria, assim como também afirma Skliar (2011, p.32), uma soma de presenças, mas, sim, uma soma de existências. Eu precisava seguir o conselho de Rubem Alves (1999), em duas pérolas por ele ofertadas, intituladas “Escutatória” e “Se eu fosse você”, apresentadas a seguir respectivamente:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular.

Parafraseio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma.” Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. [...] Nossa incapacidade de ouvir é a

manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...

No fundo do mar - quem faz mergulho sabe - a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Me veio agora a ideia de que, talvez, essa seja a essência da experiência religiosa - quando ficamos mudos, sem fala. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia, que de tão linda nos faz chorar. Para mim Deus é isto: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto... (ALVES, 1999, p.57 e 64).

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranqüila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: "Se eu fosse você". A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. [...] Para ouvir não basta ter ouvidos. É preciso parar de ter boca. Sábia a expressão: "Sou todo ouvidos". Todo ouvidos; deixei de ter boca (ALVES, 1999, p.65 e 69).

Como eu pensara em dar voz àqueles pais e mães se a minha voz ecoava em maior amplitude? Tive a certeza de que precisaria trilhar outro caminho no dia 09 de agosto de 2018, quando expus a ideia desta pesquisa a colegas acolhedores, no *V Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: Existirmos, a que será que se destina?"*, realizado na Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Por 15 minutos, apresentei uma comunicação cujo título era *"Desmedicalizar para 'Vozificar': Proposta de Construção Coletiva para uma Ação com Pais de Alunos com Necessidades Educativas Especiais"*.

Sob a supervisão de minha orientadora, cheguei àquela universidade acreditando que os participantes da roda de conversa me ajudariam a desenrolar os fios que ainda se embolavam, bem como a construir alguns temas para as discussões com o grupo de pais e mães em meu retorno ao instituto, onde a pesquisa se desenvolveria. Criamos que, antes de qualquer intervenção, nossa ação, objetivos, hipóteses e crenças deveriam ser compartilhadas e pensadas junto aos participantes do *Seminário*, a fim de termos uma prática fundamentada no princípio da construção coletiva. A essência da pesquisa era boa. A pesquisadora, por outro lado, precisava de alguns acertos.

Findada a apresentação, chegou o momento que eu mais esperava: ouvir o que meus colegas achavam da proposta de pesquisa, anotar sugestões e, no fundo, ser cumprimentada. A verdade é que eu queria ser elogiada, afinal, a ideia da

pesquisa era, para mim, muito interessante. Eu estava certa de que os demais colegas também brilhariam os olhos em minha direção.

Delicadamente, uma colega psicóloga e também professora pediu a palavra. Disse que, apesar de a proposta do trabalho ser relevante, havia algo que a incomodava: a minha ideia de “vozificar”. Segundo ela, os pais e mães têm vozes próprias, ainda que não encontrem ouvidos que os escutem ou um espaço que dê vez às suas vozes. Confesso que, após tal observação, fiquei perturbada. Meu olhar sobre a educação, a escola e a pesquisa corria o risco de estar manchado por minha vaidade.

A ida àquele *Seminário* deveras incomodou meu olhar e ouvir. O incômodo, todavia, deu lugar a uma nova perspectiva: da voz à escuta. Eu precisaria ouvir aqueles pais e mães, os mesmos que só são “incluídos” quando laudos, diagnósticos e boletins escolares são tratados. Os mesmos que sabem, melhor do que muitos, o que é carregar rótulos. Os mesmos que, embora não sejam conhecedores de muitas teorias, têm a prática da vida real. Aquela seria a minha união “do lado de cá” com o “lado de lá” a que Santos (2007) se referia.

Mariani & Mattos (2012, p.663) afirmam que “vida é educação e os educadores estão interessados em vidas”. Eu estava interessada na vida daqueles pais e mães. Escutar o que eles têm a dizer poderia fornecer a chave para um exercício de compreensão tanto das diferenças quanto da expressividade participativa no contexto educacional.

Acreditei que era hora de agir. Tomando posse de todas as falas que me escoltaram, decidi entrar em contato, pessoalmente, com todos os pais e mães de alunos com necessidades especiais, matriculados IFF *campus* Bom Jesus do Itabapoana. Em algumas visitas ao NAPNEE e seus arquivos, tomei conhecimento de cada caso, listei nomes e números e o montante resultava em vinte e três responsáveis. A lista, entretanto, foi reduzida e devo explicar o motivo.

Havia alguns alunos que cursavam apenas o que chamamos de Curso Técnico Concomitante. A característica de tal curso é ser mais breve, sendo realizado em horários diferenciados, fatores que permitem que os alunos possam trabalhar ou até mesmo estudar fora da escola, tendo, portanto, uma relação específica e técnica com a unidade escolar. Além, outra característica marcante do

curso é a de ser composto majoritariamente por alunos maiores de dezoito anos. Resolvi que não envolveria pais e mães de tais alunos, pelo menos não naquele momento. Eu já havia sido professora de alguns e era interessante ver certa independência que eles haviam adquirido, principalmente a dos próprios pais e mães, algo que representava uma conquista. Não senti que trazer aqueles responsáveis de volta à escola seria uma ação interessante. Na verdade, seria uma ação de relevância para mim, devido à pesquisa, ou até para os próprios pais e mães, quiçá para a escola. Para aqueles discentes? Acreditei que não fosse. Resolvi seguir meu *feeling* e convidar somente mães, pais e responsáveis, cujas presenças eram solicitadas pela escola, especialmente quando questões relacionadas a comportamento ou atividades avaliativas precisavam de atenção. Minha lista final contou com o nome de 20 pessoas.

Com a lista dos nomes em mãos, entrei em contato com todos aqueles que haviam informado seus números de telefone à escola. Em algumas ligações, conseguia falar apenas com a mãe, mas não com o pai. O contrário também acontecia. Não importava a ordem: eu me identificava, explicava o propósito da ligação e fazia o convite para um primeiro encontro, quando eu daria mais informações a respeito da pesquisa. Foram 10 ligações e todos com quem falei aceitaram o meu convite. “*E agora? O que eu vou fazer com todos esses pais e mães juntos?*”, pensei ao desligar a última chamada. Sacudi a cabeça e escolhi não recomeçar com a engenhoca da organização milimétrica, afinal, já aprendera algumas lições.

Daqui em diante, tenho um compromisso: o de detalhar cada um dos encontros realizados, a fim de que possamos, a partir de tais exposições, escutar as vozes que muito têm a dizer. Assim, descrevo as minúcias e transcrevo meus próprios “rabiscos pós-encontro” para que, no próximo capítulo, algumas problematizações [e angústias] sejam apresentadas. Antes dos relatos, preciso dar algumas informações e uma sugestão.

A informação diz respeito aos nomes dos participantes que aqui serão usados. Todos eles são fictícios. Na verdade, eu diria que são falsos até certo ponto. Como é de praxe em trabalhos acadêmicos, identidades são omitidas a fim de que os participantes das pesquisas não sejam expostos. Por esta razão, todos os

envolvidos na pesquisa puderam escolher seus próprios nomes [ainda que depois de adultos] e essa parte foi burlesca. Alguns disseram fazer homenagens a outras pessoas. Outros apenas disseram como gostariam de ser aqui mencionados. De qualquer maneira, pode-se dizer que houve certa veracidade na ficção. Além, escolhi “esconder” os rostos daqueles que comigo construíram este trabalho, a fim de resguardá-los de possíveis olhares inquisidores, embora todos tenham me dado autorização de publicar suas imagens.

Finalmente, minha sugestão: talvez não seja interessante que você leia todos os encontros de uma só vez. Como eles contam histórias reais, pode ser que pormenores façam com que você se perca e que, assim como foi comigo, você precise de algum tempo para “pós-rabiscar”.

3.1 PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro foi realizado no dia 24 de setembro de 2018. Com seu início marcado para 19h30min, a ideia era acolher os pais e mães, apresentar o projeto a eles, entregar e explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os ouvir, ainda que de forma breve, através de perguntas geradoras de possível discussão.

Cheguei à escola às 18h45min. Eu precisava arrumar a sala e torná-la acolhedora. Fui diretamente para “a mesa do professor” e a arrastei para o canto. Coloquei uma toalha sobre a mesa, guardanapos, copos, facas, dois bolos e jarras de suco. Não se tratava de um convite a uma degustação. Era um convite à amizade.

Às 19h, uma mãe chegou. Bateu à porta e perguntou se poderia entrar. Eu não a conhecia pessoalmente. Assim, a recebi com um abraço e perguntei seu nome. Ilma, uma senhora, parecia ofegante. Eu perguntei se ela gostaria de se sentar. Ela disse que sim, afinal, havia andado por 50 minutos para chegar à escola. Confesso que, naquele momento, percebi que não era apenas eu quem estava ansiosa para o encontro. Havia alguém, de fato, ali comigo.

Aproveitei os minutos que restavam para conhecer Ilma. Ela era mãe de uma aluna surda e contou como a surdez de sua filha a tirou da zona de conforto. A

história de Ilma era composta por momentos que mostravam força, como quando ela decidiu fazer o curso de LIBRAS¹⁹ para poder melhor se comunicar com a filha, e quando ela foi contratada pela prefeitura de sua cidade, tornando-se professora da sala de recursos para alunos com necessidades especiais. A mesma história também evidenciava seus medos, pois se pudesse, segundo ela, manteria a filha apenas dentro de casa para “protegê-la”, já que sabia que sua filha sofria em muitas situações.

Maria José chegou enquanto Ilma e eu conversávamos. Diferentemente de Ilma, eu já a conhecia, afinal, tinha sido professora de seu filho no ano anterior. Ela é mãe de um belo rapaz, diagnosticado com Autismo. Maria José é muito presente na escola. Ela é, na verdade, uma exceção.

Faltavam alguns minutos para começarmos, oficialmente, nosso encontro, que, na realidade, já estava acontecendo desde a chegada de Ilma. Outras pessoas chegaram: Emilly, se desculpando e perguntando se estava atrasada. Maria das Graças, acompanhada por José, entrando desconfiada. Finalmente, Sara e o companheiro fecharam o grupo dos presentes naquele dia: cinco mães e dois pais.

Antes de dar prosseguimento, preciso informar que os dois pais presentes disseram que estavam apenas acompanhando as esposas e que não participariam nos próximos encontros²⁰. Na verdade, a primeira fala marcante e repetida se deu: *“Ela (a mãe) que está por dentro desses assuntos”*. [Uma primeira reflexão poderia partir daqui, mas a deixo para o próximo capítulo.]

Comecei dando boas vindas e agradecendo a presença de cada um. Expliquei o motivo de estarmos ali: a ideia do projeto de pesquisa. Apontei para Emilly e Sara, as mães que me mobilizaram a ponto de eu mudar completamente meu projeto de pesquisa inicial, no apagar das luzes de uma “simples” reunião de responsáveis. Após a explicação sobre a pesquisa, perguntei se todos haviam entendido o que eu dissera e se gostariam de fazer perguntas.

Muitas perguntas foram feitas. Todos os questionamentos eram voltados aos filhos: como o projeto ajudaria os filhos na escola, se eu tinha acesso aos boletins

¹⁹ Língua Brasileira de Sinais.

²⁰ José continuou frequentando os encontros. Apesar de não falar ou participar em qualquer discussão proposta, acreditei ser interessante dizer que ele esteve presente. Por que não participou? Não consigo responder, mas apenas respeitar sua vontade e conjecturar. Talvez tenha sido por ter o título de “padrasto”, não de “pai”. Talvez tenha sido porque somente quisesse acompanhar a esposa. De qualquer maneira, a presença silenciosa de José importava para Maria das Graças. E Maria das Graças importa nesta pesquisa, logo, a presença de José também é importante.

deles, quem eles deveriam procurar quando os filhos não tirassem boas notas, o que eu achava sobre os filhos fazerem provas em horários e dias diferentes dos demais colegas de turma ou até qual conhecimento eu tinha sobre os laudos e diagnósticos de cada filho. Procurei responder às perguntas com muito carinho. Naquele momento, eu entendi que aquelas pessoas, especialmente as mães uma vez que só elas perguntaram, ainda não haviam entendido que aquele espaço era para elas, além dos filhos. Compreensível.

Entreguei a cada uma das mães, tendo em vista que os pais já haviam dito que não participariam, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²¹. Não li o termo com as mães, mas expliquei a ideia de cada item abordado. Disse a elas que ficassem à vontade para levarem o documento para casa e, caso quisessem participar, que o trouxessem assinado em nosso próximo encontro. Três mães, prontamente, assinaram o documento e o entregaram a mim.

Compartilhei com todos quando seriam os próximos encontros. Entreguei-lhes nossa “agenda”, que pode ser vista na imagem apresentada a seguir. Reforcei que nossos encontros seriam mensais e que nos reuniríamos sempre naquela mesma sala.

FIGURA 1: AGENDA DE ENCONTROS



Fonte: Arquivo Pessoal

²¹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice.

Além da agenda, entreguei um caderno simples a cada mãe, uma vez que os pais presentes também não o quiseram receber. A ideia era tornar algo desprezioso, o caderno, numa espécie de diário. Meu intuito era escutar a voz daquelas mães de todas as maneiras. Por que não o fazer através da escrita também? Eu não sabia dizer se tal ideia daria certo, mas achei que pudéssemos tentar, afinal, era possível que alguém se sentisse mais confortável em se expressar através da escrita por pressupor uma não-exposição imediata. Eu sabia, sim, que a prática de confidenciar pensamentos a um diário já havia funcionado comigo [e me aliviado] em muitos momentos e, sabendo que eu não precisava me omitir no processo daquela futura construção, introduzi uma possibilidade. Aquela seria uma alternativa para uma escrita de fragmentos, reconstituente de lembranças ligadas a uma experiência, que exploraria aquilo sobre o que se escreve, bem como quem escreve. A imagem do caderno-possível-diário é apresentada a seguir.

FIGURA 2: CADERNO-POSSÍVEL-DIÁRIO



Fonte: Arquivo Pessoal

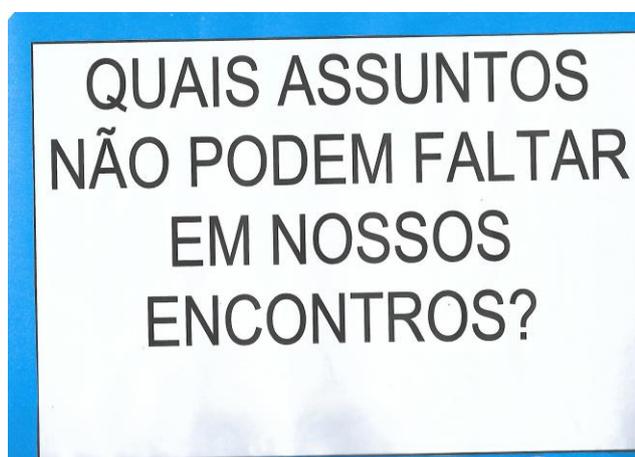
Com todas as informações e orientações dadas, era hora de envolver os presentes e sair dos meus achismos. Eu tinha ideias sobre o que abordar em nossos encontros, mas não poderia partir para nossa viagem sem o traço daqueles pais e mães. Tinha, também, minhas expectativas, mas precisava multicolori-las com as expectativas daqueles que olhavam para mim e se disponibilizavam a caminhar

comigo, afinal, todos ali eram protagonistas.

Eu havia pensado em fazer algumas perguntas ao planejar esse primeiro encontro. Como professora, tendo a pensar previamente nas possíveis dúvidas dos meus alunos, bem como em ações que os auxiliem em relação ao conhecimento a ser compartilhado. Resolvi fazer o mesmo com aqueles pais e mães, só que as perguntas elaboradas advinham da minha curiosidade atrelada à necessidade de orientação. Afixei três pequenos cartazes no quadro, em papéis coloridos, com o intuito de começar uma conversa e, finalmente, sentir que eles estavam tendo vez. Não seriam somente perguntas e respostas sobre os filhos. Não seriam somente dúvidas. Seriam, também, meus ouvidos prontos para iniciarem uma escuta.

O primeiro cartaz era azul e trazia a seguinte pergunta: “Quais assuntos não podem faltar em nossos encontros?”. A ideia era ser orientada pelas demandas que podem martelar a rotina dos pais e mães. A figura a seguir mostra o primeiro cartaz preso no quadro.

FIGURA 3: PERGUNTA AZUL



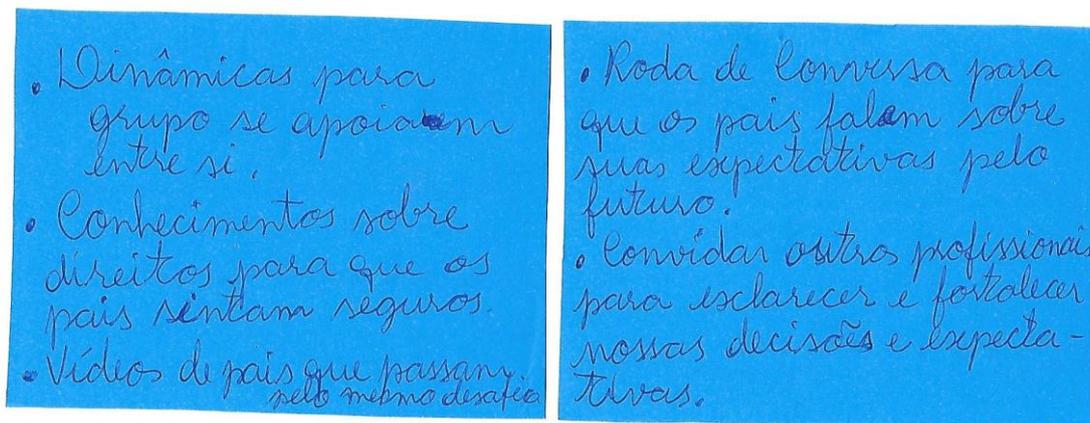
Fonte: Arquivo Pessoal

As mães²² receberam pequenos papéis na cor do cartaz disponibilizado. Elas, para começar, escreveriam naqueles papéis e, assim que terminassem suas escritas, se levantariam e colariam suas vozes no quadro. A partir de então, pudemos ler as falas umas das outras, comparar similaridades, bem como ressaltar a gama de

²² E, a partir de agora, ratifico: farei referência apenas às mães como participantes ativas da pesquisa, pois somente as mesmas se abriram a não apenas contribuir com a pesquisa, mas também a abraçar todas as discussões, umas as outras e a si mesmas.

assuntos que poderíamos abordar em nossos futuros encontros. Disponibilizo apenas uma das falas a seguir, pois as demais acabaram sendo resumidas numa só.

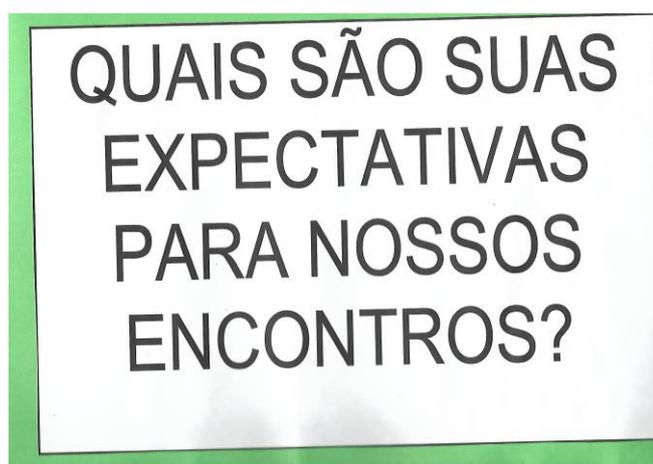
FIGURA 4: VOZ AZUL



Fonte: Arquivo Pessoal

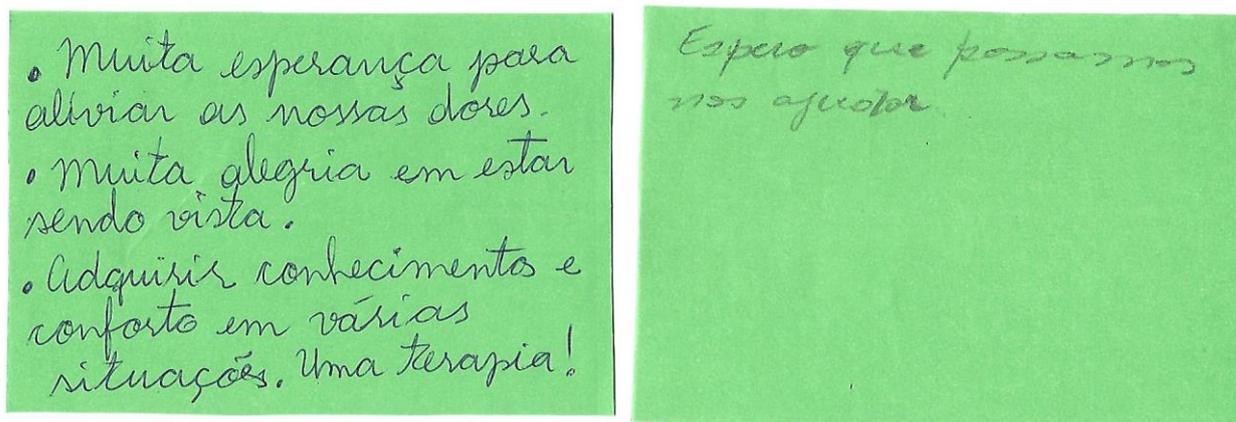
A outra proposta foi exposta na cor verde e indagava: “Quais são suas expectativas para nossos encontros?”. Seria eu a única a estar com expectativas e mobilizada? Eu acreditava que não. Disponibilizo a pergunta colocada no quadro, bem como algumas reações a ela.

FIGURA 5: PERGUNTA VERDE



Fonte: Arquivo Pessoal

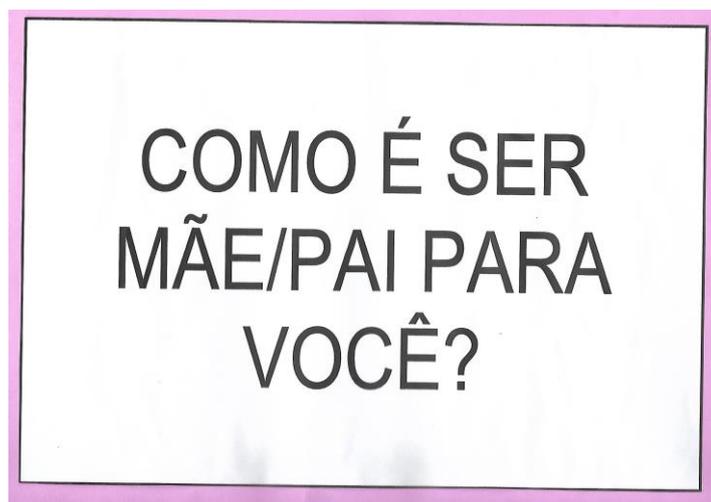
FIGURA 6: VOZ VERDE



Fonte: Arquivo Pessoal

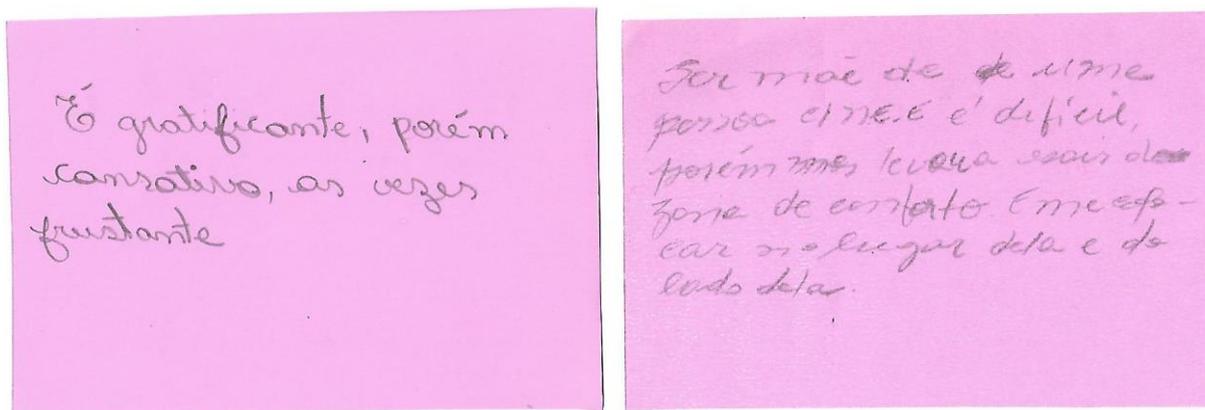
Finalmente, uma última proposta foi feita: um convite à fala sobre o que é ser mãe, afinal, elas estavam ali por causa dos filhos, ainda que inicialmente. Qual resposta dar diante de amor fundido à preocupação, força mesclada ao cansaço, tentativas amalgamadas em frustração? Tanto a pergunta como algumas respostas são apresentadas a seguir.

FIGURA 7: PERGUNTA ROSA



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 8: VOZ ROSA



Fonte: Arquivo Pessoal

Após nossa breve discussão, senti que, de fato, haveria muitas coisas a serem ditas. Muitas coisas precisavam ser ditas e mereciam ser ouvidas. Porém, aquele foi nosso primeiro encontro e, felizmente, o outro já estava marcado. Convidei, como encerramento, que todos fossem à mesa e se servissem. Era o momento de mais conversas informais e mais conhecimento uma da outra, uma sobre a outra, uma com a outra.

3.2 SEGUNDO ENCONTRO

No dia 22 de outubro, às 19h, estávamos à espera na sala. Uso “estávamos” porque eu não estava só. Minha orientadora, Fernanda Insfran, havia feito uma longa viagem, por longas sete horas, a fim de conhecer aquelas mães pessoalmente. Nós duas estávamos acompanhadas, ainda, por Marcelinho, um simpático bebê falante, filho de Fernanda. Às 19h30min ninguém havia chegado. Eu me perguntava, em silêncio, o motivo de as coisas, aparentemente, não estarem saindo como eu planejava e repassara mentalmente durante o dia. Admito: força do hábito.

Finalmente, após alguns minutos de atraso, quatro mães chegaram. Dadas algumas breves palavras e a apresentação de Fernanda e Marcelinho às presentes, perguntei se alguma mãe gostaria de compartilhar algo que tivesse escrito no diário, ao longo do mês. Maria José prontamente se voluntariou e escolheu alguns trechos de sua escrita para dividir. Após a leitura daquela mãe, tive vontade de ficar em

silêncio e pedir que ela lesse mais. Eu caminhava por aquelas palavras, imaginava aquelas ações e quase tocava aqueles sentimentos por ela expostos.

Findado aquele compartilhar, expus um questionamento, na expectativa de aprender e entender a concepção que aquelas mulheres tinham sobre a inclusão de uma pessoa com necessidades especiais na escola. Aquele era um tema por elas vivido diariamente e diversas vezes apenas teorizado por muitos de nós. A imagem a seguir retrata o que foi exposto, através de um pequeno cartaz colado no quadro.

FIGURA 9: QUESTIONAMENTO 1 – 2º ENCONTRO



Fonte: Arquivo Pessoal

Aquele foi o primeiro encontro para Filomena. Além de primeiro dia, também era seu aniversário. Eu sabia a respeito porque havia entrado em contato com ela, após o primeiro encontro, em setembro, a fim de reforçar o convite para sua participação. Ao me ouvir falar sobre a próxima data de nossa reunião, ela disse que estaria presente, mesmo sendo aquele o dia de seu aniversário. Senti que precisava guardar aquela informação.

Filomena começou a discussão. Disse que entendia a inclusão como um não olhar apenas para a diferença. Acrescentou que sentia que a escola, não somente aquela, mas as escolas de maneira geral, precisava acostumar os olhos dos alunos com a diferença, a fim de que a mesma não ficasse tanto em evidência. Maria José, por sua vez, concordou com a fala de Filomena ao dizer que mais projetos voltados à temática da diferença precisam ser desenvolvidos e que, ao ter o filho excluído, ela também se sentia excluída. Maria das Graças, sentada próxima à Maria José, pediu

a palavra.

Maria das Graças respirou fundo e deu início à sua história. Disse que sempre sonhara em ser mãe. Afirmou que superprotegia o filho não apenas por ele ser o seu sonho realizado, mas por querer poupá-lo de sentir dor, a mesma que ela sentia ao ter perdido um filho, o irmão gêmeo do próprio filho que a levara até lá. Como, segundo ela, o filho tinha “aquela situação”, referindo-se ao fato de ele ser diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Maria das Graças sentia que precisava protegê-lo.

Aquela soou como uma verdadeira confissão. Maria das Graças disse se questionar por que “logo” o filho dela apresentava “aquela situação”, mais uma vez não usando o termo TDAH. Ela confessou ter ouvido pessoas e se questionado se, de fato, elas não estariam certas ao dizerem que “um chá resolveria o problema”. “*Eu não quero que meu filho seja visto como um coitadinho, mesmo eu tendo feito isso por muito tempo.*”, disse Maria das Graças, encerrando sua fala ao afirmar que além de apresentar “aquela situação”, seu filho também era o “negro gordo” e que acreditava que ninguém iria gostar de ser chamado assim.

Alguns segundos de silêncio foram interrompidos por Sara, que seguiu o caminho do desabafo e, de forma triste, disse que se sentia sozinha. “*Meu marido não quer saber. Eu me sinto sozinha. E eu choro por causa disso, mas a gente tem que estar bem.*”, confidenciou.

Confesso que um sentimento de tristeza me golpeou. Eu não queria falar nada. Desejei que só meu olhar conseguisse mostrar o quanto me importava com aqueles relatos e me frustrava por não saber o que fazer. Felizmente, Fernanda estava presente e pediu a palavra. Sua fala sobre a forma injusta com a qual mães são tratadas e as exigências de uma maternidade perfeita, porém irreal, feita pela sociedade, serviu como um alento empático. Além, ela questionou se, de fato, deveriam ou conseguiriam ser tão fortes. Fernanda lembrou-se e as lembrou de que eram pessoas, em suas múltiplas forças e fragilidades, antes de serem mães.

Agradei não somente a fala, mas a presença de Fernanda e das demais mães. Por dentro, fiz uma tentativa de promessa, a mim mesma, que não me esqueceria daquele momento se um dia eu viesse a me tornar mãe também.

Rapidamente, antes que todos se levantassem e se despedissem, olhei para

Filomena e disse que sabia sobre aquele ser o dia de seu aniversário. Ela sorriu [ainda acho que orgulhosa de ter sido lembrada]. Eu me levantei e disse que havia alguém que gostaria de lhe homenagear. Sim, a informação que eu guardei foi também um plano arquitetado, cuidadosamente, com a filha dela, por quem eu procurei na escola e troquei várias mensagens até uma linda mensagem final ser preparada.

Corri em direção à porta e a abri. Assim como havíamos combinado, uma bela mocinha já estava à espera, no corredor. Pedi que ela entrasse na sala e ela assim o fez, ainda que timidamente. Acredito que todos, prontamente, a tenham reconhecido como “filha de Filomena”, devido à grande semelhança que a filha tinha com a mãe. Guiei a adolescente, que anda com dificuldade devido a um grave problema na coluna, até a frente daquele grupo e pedi que ela lesse o que havia escrito para a mãe. Palavras muito carinhosas de agradecimento foram direcionadas àquela mãe, que recebeu tanto a filha quanto aquelas palavras com um abraço. Um “parabéns para você” e um bolo de aniversário simples encerraram nosso segundo encontro.

3.3 TERCEIRO ENCONTRO

Para mim, o terceiro encontro não aconteceria. Choveu demais naquele dia 26 de novembro. O dia nem parecia dia. Arrumei as bolsas e corri para o carro, desesperançosa. Às 19h, eu estava no *hall* da escola. E, para minha surpresa, Ilma já estava lá. Olhei para ela e sorrimos, uma para a outra, como se trocássemos “Você veio!” e “Eu vim!”.

Caminhamos em direção à mesma sala dos outros encontros e, no caminho, Ilma me explicou o motivo da sua ausência no último mês e dizia estar à minha espera desde 16h. Ela esperava há 3 horas! Eu me culpei, naquele instante, por achar que alguém jamais sairia de casa em pleno temporal. Esforço e comprometimento não pertenciam apenas a mim.

Chegamos à sala e, juntas, arrumamos as cadeiras, bem como a mesa, desta vez coberta por variados biscoitinhos e refrigerante. Nossa arrumação foi bastante rápida, o que nos possibilitou termos tempo para conversar. Ilma disse que estava

tentando uma bolsa de auxílio para a filha junto à escola. Embora Ilma trabalhasse, ela sabia que a filha precisava ter a sensação de ter o próprio dinheiro, uma vez que *“não dão emprego pra quem é surdo no interior”*.

Tive a curiosidade de saber como havia sido a descoberta da surdez da filha dela. Eu não sabia, ainda, se havia sido desde seu nascimento ou se uma perda auditiva havia ocorrido ao longo dos anos, culminando na surdez. Ilma disse que sempre soube que a filha era “diferente”. A primeira “diferença” apareceu, na verdade, segundo ela, no próprio hospital, quando ela constatou que faltavam os dois últimos dedos dos pés da sua filha. Ela disse ter torcido para que fosse apenas “aquilo”.

Com o passar dos meses, Ilma percebia que sua filha não se assustava com o bater de portas, mas se assustava quando alguém aparecia de surpresa em sua frente. Ela disse que costumava “conversar” com a filha, que não respondia aos estímulos “como qualquer criança fazia”. Ilma era bem jovem ainda quando teve sua bebê. Além da inexperiência, morava em uma roça e a escassez de médicos e recursos financeiros a impediram de conseguir mais ajuda para a filha.

Após levar a filha a uma consulta médica, Ilma ouviu a sentença do médico, que, segundo ela, ainda martela em sua memória: *“Sua filha é surda.” “Ana, eu sabia que minha filha era surda, mas ele podia ter falado de outra forma comigo. Eu queria que ele me desse alguma orientação, que me desse alguma esperança. Eu já me peguei pensando que minha filha é surda por eu ter engravidado sem planejar, quase adolescente ainda.”*

Aquele momento foi chocante para mim. *“Nossa! Mais uma culpa para a coleção.”*, pensei. Perguntei a ela, com carinho, se ela realmente achava que a surdez da filha fosse uma espécie de castigo. Ela afirmou que, muitas vezes, aquele pensamento era o que fazia mais sentido.

Ilma continuou a falar sobre como foi e ainda era difícil a relação com a filha. Para que houvesse, de fato, uma aproximação, ela decidiu que faria um curso de LIBRAS a fim de que as duas pudessem se comunicar melhor. Também disse que acabou por se dedicar integralmente à filha, não podendo, assim, dar tanta atenção à filha mais nova. *“Minha segunda filha não tinha problema. Conseguiu estudar, fazer faculdade, já tem mestrado. Ela ainda me diz que eu não vivo minha vida. Eu*

acho injusto ela falar isso. Mas, Deus cuida dela e eu cuido da irmã dela.”

A filha mais velha de Ilma tem 36 anos. [Eu fiquei surpresa com aquela informação, uma vez que eu já havia sido sua professora²³ e pensava que ela fosse uma jovem de, no máximo, 25 anos.] Ilma prosseguiu a conversa e disse que aqueles 36 anos foram de muito sofrimento, mas muita aprendizagem também. Ela disse só não saber nada a respeito do futuro da filha, afinal, a jovem não tem amigos e a relação com o pai é conflituosa. *“Meu marido não quis aprender LIBRAS. Eles não se relacionam bem. Até pensei em alugar uma casa pequena, aqui perto da escola, para morar com ela. Moramos longe daqui e minha filha vai andando para casa, depois das aulas da noite. Eu não consigo dormir até ela chegar. Meu marido dorme e nem vê. O problema é que, por causa da sua deficiência no pé, ela não tem aguentado andar tanto. Eu digo a ela que ela está ficando velha.”* Ilma sorri. É interessante ver um sorriso num rosto marcado por expressões tanto de idade quanto de sacrifício.

Sara chegou naquele momento. Ao se sentar próxima a nós, eu disse que Ilma e eu conversávamos sobre como havia sido a descoberta da surdez da filha dela e, aproveitando o ensejo, perguntei a Sara como havia sido o processo da perda auditiva de seu filho. Ela respondeu que o filho ouvia perfeitamente até os três anos de idade. A partir daquela idade, ele foi perdendo, gradativamente, a audição. Ela buscou auxílio e, a cada exame, se assustava ao ver como a perda estava sendo rápida. Hoje, o filho de Sara usa aparelhos auditivos e faz leitura labial.

Ilma e Sara começaram a conversar sobre LIBRAS. Sara disse que sentia vontade em aprender a língua de sinais. Ilma afirmou achar interessante a ideia e deu detalhes sobre os vários cursos que já havia feito, todos, infelizmente, realizados apenas em outras cidades e até outro estado. Sara olhou para mim. Ela perguntou se não era possível a escola oferecer algum curso de LIBRAS para os

²³ Devo ser honesta ao reconhecer que aquele foi um dos maiores desafios que enfrentei em todo meu tempo de magistério. Eu fiquei, por muito tempo, perdida e sem saber como deveriam ser minhas aulas e como me aproximaria da filha de Ilma, uma vez que eu não sabia (e não sei) LIBRAS, situação que precisa ser mudada. Ela, por sua vez, não sabia Inglês, disciplina que eu ministrava. A Língua Portuguesa também não poderia ser nossa “rota de fuga”, uma vez que LIBRAS e Português não são a mesma coisa. Três línguas numa mesma sala de aula? Sim. Acabei por adaptar todos os conteúdos e, com o auxílio de um intérprete, mostrava imagens e introduzia algumas palavras, as mesmas que ela fazia questão de copiar, com muita dificuldade, em seu caderno. Para mim, o mais interessante é que nós duas tentamos nos comunicar até hoje, pelos corredores da escola, mesmo sendo através de um “tudo bem”, representado pelo polegar, ou um abraço seguido de um sorriso. Se ela aprendeu Inglês? Particularmente acho que não. Só sei que estar naquela sala de aula era firmar sua existência no mundo e seu direito em estar ali.

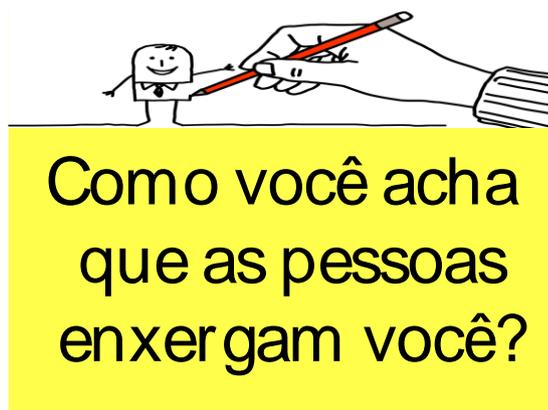
responsáveis e a comunidade, uma vez que havia dois intérpretes que trabalhavam lá. Eu não soube responder, mas disse que me comprometia em buscar tal informação e dar a ideia tanto à Coordenação de Alunos quanto à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da escola.

Olhei discretamente o relógio e perguntei às duas mães se elas aceitavam pensar comigo a respeito de algumas questões. Neste momento, Maria José abriu a porta e entrou na sala, meio ofegante e se desculpando pelo atraso. Ela explicou que aquele era o dia de aniversário de sua mãe. [Naquele instante, eu sorri. Achei adorável o fato de, mais uma vez, eu estar errada sobre eu ser a única tão envolvida com nossos encontros.]

Com as três mães diante de mim, brinquei que faríamos o que sempre insistimos que crianças façam: desenhar. Eu já havia desenvolvido aquela proposta, quando atuava como psicoterapeuta, há alguns anos atrás. Escolhi tentá-la com as mães na ideia de visitarmos os olhares que elas tinham sobre elas mesmas, uma vez que, em nossos encontros, ainda não havíamos tocado em tal questão. Eu tinha a intenção de falarmos sobre assuntos diversos, inclusive sobre a vida daquelas mulheres, além de suas vivências maternas. Pedi que elas não verbalizassem suas respostas às minhas perguntas, mas que as desenhassem. Elas riram. “*Coitados dos homens se eles estivessem aqui! Se a gente não sabe desenhar, imagina eles!*”, gracejou Sara.

Entreguei uma folha, com a primeira pergunta, e uma caixa de giz de cera a cada uma. Disse-lhes que poderiam desenhar como quisessem e usar as cores que quisessem. Além, afirmei que apenas depois de cada desenho feito conversaríamos. Mostrei-lhes minha primeira indagação, pensada como ponto de partida para a discussão.

FIGURA 10: PRIMEIRA PROPOSTA DE DESENHO



Fonte: Arquivo Pessoal

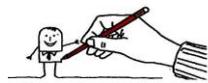
Elas se entreolharam e demoraram alguns segundos para começarem a desenhar. Acredito que eu também não saberia como começar. Ilma foi a primeira a acabar, seguida por Sara e, finalmente, Maria José. O desenho de cada uma foi transferido para cá.

FIGURA 11: PRIMEIRO DESENHO DE ILMA



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 12: PRIMEIRO DESENHO DE SARA

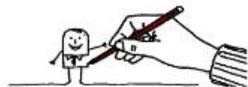


Como você acha que as
pessoas enxergam você?

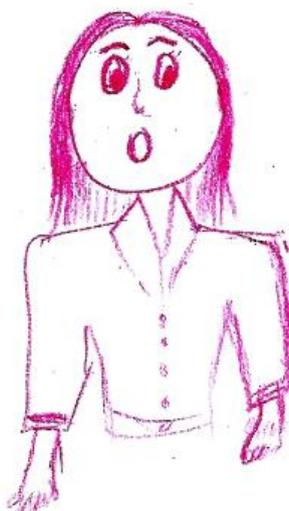


Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 13: PRIMEIRO DESENHO DE MARIA JOSÉ



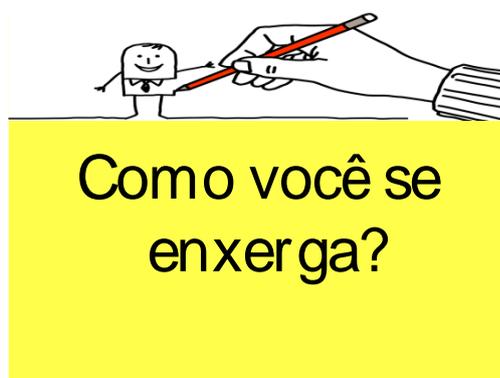
Como você acha que as
pessoas enxergam você?



Fonte: Arquivo Pessoal

Uma a uma explicou seu desenho. Ilma disse que acreditava que as pessoas a vissem como alguém feliz, sempre sorridente. Sara, balançando a cabeça, também afirmou que já haviam lhe apontado “a boca aberta”, sempre sorrindo, por isso seu desenho tomar toda a sua folha. Maria José, por sua vez, disse que as pessoas lhe viam como alguém que sempre andava muito séria, agitada, com roupas formais. “*Já me perguntaram se eu era executiva!*”. Todas rimos e seguimos para a próxima pergunta.

FIGURA 14: SEGUNDA PROPOSTA DE DESENHO



Fonte: Arquivo Pessoal

Mais uma vez, elas demoraram a começar o desenho. Daquela vez, não senti tanta empolgação. Na verdade, percebi que havia uma espécie de desconcerto ali. Talvez tenha sido porque o olhar não seria mais o meu ou de outrem sobre elas, mas o delas sobre elas mesmas. Escolhi exibir os desenhos na mesma ordem anterior: Ilma, Sara e Maria José.

FIGURA 15: SEGUNDO DESENHO DE ILMA



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 16: SEGUNDO DESENHO DE SARA



Como você se enxerga?

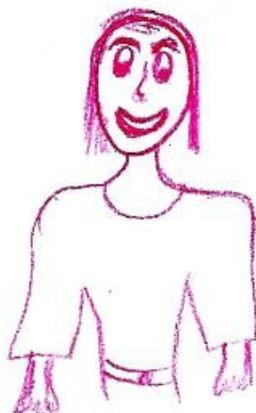


Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 17: SEGUNDO DESENHO DE MARIA JOSÉ



Como você se enxerga?



Fonte: Arquivo Pessoal

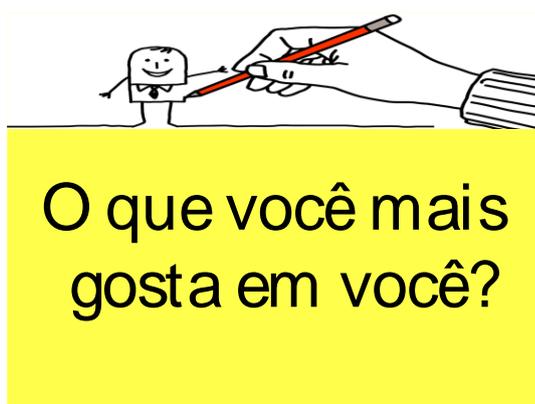
Ilma começou a explicar seu desenho. Ela disse que também se via alegre, assim como as pessoas a viam. Afirmou que, ainda que esteja triste, ela sempre tem um sorriso no rosto. *“Eu procuro ser muito positiva. Se eu estou triste, eu logo penso em alguma coisa boa.”*, disse. Perguntei a ela se eu poderia “matar” uma curiosidade. Ao responder positivamente, quis saber o motivo de ela ter usado apenas o cantinho da folha para desenhar. Ela disse que não havia percebido, mas arriscava que fosse porque ela se sentia pequena em alguns momentos.

Ao mostrar seu desenho, Sara disse que não se via como as pessoas a viam. *“Eu não me vejo tão alegre. Eu me sinto sozinha, tenho vontade de chorar. Mas, quando fico triste, meu filho fica triste também. Ele sempre me diz para ir à casa de alguma amiga, me elogia. Ele se preocupa muito comigo.”*

Maria José também afirmou que não se via da mesma maneira que os outros a viam. *“Eu me acho alegre! Eu gosto de sorrir! Acho que minhas roupas passam que sou muito séria mesmo. As pessoas ficam assustadas quando eu digo que gosto de beber! É claro que eu não bebo muito, mas eu gosto de beber!”* Todas rimos.

Disse a elas que a próxima pergunta encerraria aquela atividade. Mostrei às mães a proposta derradeira e atentei às reações. Eu pressentia que demoraríamos mais naqueles desenhos.

FIGURA 18: TERCEIRA PROPOSTA DE DESENHO



Fonte: Arquivo Pessoal

“Ai... Essa é difícil.”, disse Ilma. Eu as incentivei a pensar com mais cuidado. *“E se eu perguntasse o que vocês não gostam em vocês mesmas? Vocês acham*

que a resposta seria mais fácil? Eu não sei vocês, mas eu sempre aprendi que falar bem de mim mesma era ser arrogante, logo, eu deveria ser humilde e deixar que somente os outros falassem bem de mim. Isso fez com que eu tivesse dificuldade em falar coisas boas a meu respeito e as coisas negativas sempre apareceram mais rapidamente.”, eu disse. De forma provocativa, repeti a pergunta e me calei. As respostas desenhadas seguem.

FIGURA 19: TERCEIRO DESENHO DE ILMA



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 20: TERCEIRO DESENHO DE SARA



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 21: TERCEIRO DESENHO DE MARIA JOSÉ



Fonte: Arquivo Pessoal

“Eu gosto da minha curiosidade.”, começou Ilma. “Eu sempre quero saber das coisas, sou muito observadora. Acho que foi isso que me ajudou com minha filha.” Sara continuou: “Eu faço amizade fácil, gosto de estar com pessoas e as pessoas gostam de mim também. Por exemplo, hoje eu recebi uma mensagem de uma amiga que eu não vejo há muito tempo. Eu nem sabia que ela tinha meu número! Ela estava querendo comprar os produtos que eu vendo. Sou vendedora da Natura há muitos anos. Eu fiquei feliz por ela ter me procurado. Senti meu trabalho valorizado.”

“Eu não sabia o que desenhar. Mas, acho que gosto da minha paciência. Eu gosto de coisas calmas, da natureza. Minha filha também é assim, parecida comigo.” Nesse momento, Maria José parou. Disse que a fala de Sara havia lhe lembrado de uma situação que acontecera mais cedo. Ela havia sido procurada por uma ex-aluna, cuja intenção era voltar a fazer aulas de piano. Segundo ela, foi interessante ter sido procurada por uma aluna já formada, médica e com uma filha que também estudava música com Maria José. Enquanto ela falava, seus olhos sorriam.

Maria José disse que a procura da ex-aluna a trouxe um sentimento bom, mas ela não deu importância àquele sentimento. Continuou sua fala, declarando que, quando ouviu Sara afirmar que havia se sentido valorizada, assustou-se com a possibilidade de ter sido procurada por, de fato, ser competente. Eu não interrompi

aquele momento. Na verdade, quis que Maria José se sentisse valorizada e competente, através de sua própria escuta, por mais tempo possível.

Eu me despedi feliz daquelas mães. Aquela havia sido a primeira vez que as ouvi falar de si por mais tempo. “*Gostei de hoje! A gente devia repetir isso! Vamos marcar para beber?*”, propôs Sara. Rindo, nos dirigimos à mesa e, após nos servirmos, deixamos a sala.

3.4 QUARTO ENCONTRO

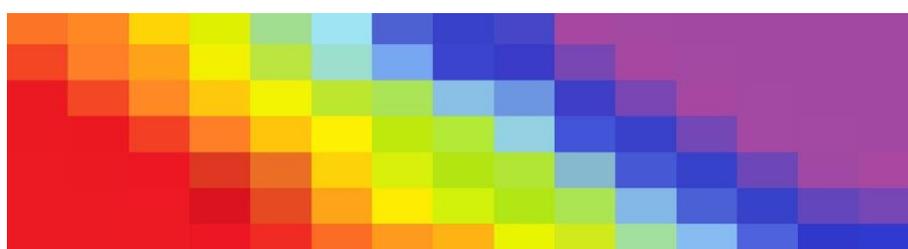
Dia dezessete de dezembro: nosso último encontro do ano de 2018. Eu sentia possuir um olhar distinto sobre tudo, a começar sobre mim mesma e sobre os próprios encontros. Toda ansiedade e necessidade de controle, minhas constantes companhias, deram lugar à espontaneidade. Embora desenhasse rascunhos preliminares das nossas reuniões, muito baseados em falas e apontamentos dos encontros prévios, não sentia que precisava seguir à risca tais esboços.

Das seis, quatro mães estavam presentes: Maria José, Sara, Maria das Graças e Ilma. Aproveitei o ensejo do final de ano e propus começarmos por uma ação intitulada “Amiga/Mãe Secreta”, afinal, o bom e velho “amigo secreto” é uma das várias marcas registradas e possibilidades do Natal. Expliquei como faríamos, uma vez que nada havia sido resolvido com antecedência: cada uma sortearia um nome de uma mãe presente ali na sala. Com o nome em mãos, eu apresentaria perguntas [bastante simples e que apenas abordariam preferências e provocariam a descontração típica daquela prática] e elas deveriam respondê-las, pensando sobre aquele nome, sobre como aquela mãe/amiga do papel responderia. Após alguns meses juntas, como elas se viam? O que sabiam umas sobre as outras? O encontro do mês anterior havia sido muito interessante e, uma vez que Sara havia pedido que pudéssemos repeti-lo, uni o pedido à época do ano e adaptei uma proposta. A primeira pergunta foi apresentada:

FIGURA 22: OUTRO OLHAR - COR



Qual é a cor que sua amiga/mãe secreta mais gosta?



Fonte: Arquivo Pessoal

“*Difícil, né?*”, disse Ilma. Todas riram. [Na realidade, já era comum Ilma começar daquela maneira]. Era interessante ver como elas se entreolhavam, na esperança de encontrarem uma resposta. Também comentavam que não haviam parado para reparar se houvera uma repetição de cores, durante encontros anteriores, que indicasse uma possível preferência. Estariam elas considerando a hipótese de que não prestavam muita atenção umas nas outras? Eu não poderia afirmar. A verdade é que nenhuma soube dizer a cor favorita de sua amiga/mãe secreta.

Propus a segunda pergunta. Rindo, elas pediram que a próxima fosse um pouco mais fácil, com uma resposta mais óbvia. Foi a minha vez de rir. Eu disse que achava que elas teriam a mesma ou mais dificuldade do que a primeira. E a pergunta apresentada segue:

FIGURA 23: OUTRO OLHAR - COMIDA



Qual é a comida que sua amiga/mãe secreta mais gosta?



Fonte: Arquivo Pessoal

Alguns segundos de silêncio e mais olhares. Outra resposta impraticável. Eu as motivei a tentar. Quem sabe não acertariam por intuição? As amigas/mães secretas começaram suas adivinhações de forma bastante espirituosa, com a risível fala “*Você tem cara de gostar de...*”. Ainda assim, nenhuma conseguiu “ter a cara” de sua comida favorita.

Não foi apenas o não conhecimento umas sobre as outras que nos convidou a pensar. Quase todas demoraram belos segundos para revelarem suas próprias preferências. Quando perguntada sobre sua comida preferida, por exemplo, Ilma disse: “*Pode ser essa que Maria das Graças falou mesmo.*” Prontamente, pedi que ela pensasse sobre a comida que lhe dava prazer ao comer. Elas sabiam que não eram aquelas que haviam sido apontadas pelas outras mães, mas também não conseguiam nomear uma preferência de imediato. “*Eu gosto de qualquer coisa.*”, disse Maria das Graças. O clima zombeteiro deu lugar ao silêncio.

Pedi que todas olhassem para a TV. Como falávamos sobre “o olhar” desde o último encontro, eu disse que lhes mostraria uma imagem e que, após alguns segundos, gostaria que elas descrevessem aquela imagem para mim. Expliquei que

continuaríamos a entregar o que nossos “olhares” diziam. A imagem apresentada segue:

FIGURA 24: OUTRO OLHAR – DESCRIÇÃO DA IMAGEM



Fonte: <http://www.movimentodown.org.br/2013/02/educacao-infantil/>

As descrições foram afins. Todas, pontualmente, apontaram para a existência de um menino “com Down”, “com problema”, “deficiente”, que brincava. Confesso que tais caracterizações não me surpreenderam. Eu fizera o mesmo, quando apresentada a uma imagem semelhante, por uma professora. “*Nossos olhos tendem a nos levar à semelhança ou à diferença?*”, perguntei. A pergunta não foi despretensiosa.

“*É uma criança apenas.*”, disse Maria José. Aquele foi o momento inicial para uma conversa sobre os títulos que seguem os nomes dos filhos de cada uma daquelas mulheres e mães. Assim como elas haviam feito com a descrição do menino que brincava, seus filhos não eram apenas meninos ou meninas, mas “meninos e meninas que...”, “meninos e meninas com...”, “anormais”, “deficientes”. Maria José se emocionou ao falar da tristeza de considerarem seu filho anormal. “*Ele é diferente, mais nervoso, literal, mas ele não é anormal.*”, disse ela.

Sara esperou o término da fala de Maria José e pediu a palavra. Ela revelou

que acredita que falta uma formação para a diferença, principalmente nas escolas. Ilma concordou com Sara e disse que muito se fala sobre igualdade quando, na verdade, ela entendia que o conceito que se deve discutir seja o da equidade. “*Tem até um cartaz lá na escola onde eu trabalho com a palavra equidade escrita bem grande, mas os alunos passam por ela e eu tenho certeza que nem sabem o que ela quer dizer.*”, disse Ilma. Nesse momento, pedi que Ilma explicasse às demais o que ela entendia por equidade. Dirigindo-se às mães, ela conceituou e deu exemplos de equidade. Aquele foi um incontestável momento da confirmação da minha [nossa] tendência à arrogância de pensar em mais ensinar do que aprender.

“*O pai do meu filho tem pena dele. Eu também já me perguntei se eu aceitava meu filho, mas não tive coragem de me responder.*”, Maria das Graças eclodiu tal fala estridente após Ilma nos orientar sobre sua noção de equidade. Ainda olhávamos para Ilma quando ouvimos Maria das Graças. Tive a sensação de que aquelas palavras não puderam esperar mais nenhum segundo para serem ditas, afinal, elas já haviam esperado demais.

Todas nos voltamos para Maria das Graças. Fiz força para que meu olhar fosse bastante acolhedor, uma vez que sentia que aquele não era momento de qualquer articulação minha. Ela prosseguiu: “*Os colegas acham meu filho doido aqui na escola. Ele detesta quando chamam ele no NAPNEE porque ele diz que só entra lá quem tem problema. Ele só quer passar de ano. E eu sei que ele tem dificuldade.*”

A fala de Maria José pode não ter sido designada a consolar, mas o compartilhar da experiência com seu filho fez com que Maria das Graças aparentasse estar mais confortável. “*Meu filho também fica triste porque não tem namorada como todos os outros meninos da idade dele.*”, disse Maria José. “*Eu tento mostrar a ele que é assim mesmo, que ele vai conseguir encontrar alguém legal. Eu saio com ele e mostro quando alguém olha pra ele. Vocês já viram ele? Ele é um menino bonito!*”, acrescentou. Impossível não sorrir diante de uma declaração tão amorosa.

O olhar falou muito nesse último encontro. Falou sobre o que não se sabia e se aprendeu. Falou sobre o que precisava de mais investimento de tempo. Falou sobre rótulos como referências. Falou sobre diferenças. O olhar mostrou a constante necessidade de abertura a novos olhares.

Voltei-me àquelas mulheres, àquelas mães, e lhes disse que ainda estava aprendendo sobre e com elas. Contei-lhes que, infelizmente, meu olhar ainda não havia me dado tantas dicas que retratassem as particularidades de cada uma na pequena lembrança de Natal e encerramento dos encontros daquele ano. Porém, a fim de fazer com que cada recordação fosse específica, lhes relatei que pedi à costureira da cidade que bordasse os nomes de cada uma em toalhas. As toalhas e cores poderiam ser as mesmas, mas os nomes eram especiais e exclusivos, assim como elas.

FIGURA 25: OUTRO OLHAR – ENCERRAMENTO DO QUARTO ENCONTRO



Fonte: Arquivo Pessoal

3.5 QUINTO ENCONTRO

Estava combinado [e apontado em nossa agenda de encontros] que não nos reuniríamos no mês de janeiro, afinal, os filhos estariam em férias escolares, as mães teriam seus filhos em casa em tempo integral e eu teria tempo para ler, escrever e descansar dos últimos meses que, apesar de terem sido muito proveitosos, também haviam sido cansativos. Tomei cuidado para não cortar totalmente o contato com as mães e, vez ou outra, desde o último encontro de dezembro, mandava uma mensagem curta perguntando como elas estavam. Ainda assim, tinha em mente que só nos veríamos novamente em fevereiro.

Na segunda semana de janeiro, percebi uma movimentação no grupo que havíamos criado no *WhatsApp*²⁴. Ao ler as mensagens, entendi que um encontro estava sendo marcado. Eu ri de forma orgulhosa. Elas estavam marcando o encontro e eu era a convidada. Após uma lista de possíveis datas e acertos, estávamos combinadas: ele seria no dia 29 de janeiro de 2019, às 20h, na pizzaria [um dos poucos pontos de encontro que a cidade oferece, além de ser o favorito entre as mães], nós e os familiares que cada uma quisesse convidar.

O encontro foi delicioso e a pizza não teve a menor interferência na escolha do adjetivo. Quando cheguei, logo avistei Sara e Maria José, que levou o filho e a filha. Após alguns minutos de conversa, Maria das Graças adentrou a pizzaria com o marido, o filho, a filha e o marido da filha. Fizemos algumas arrumações porque, rapidamente, nossa mesa lotou. Quando já estava achando interessante a mobilização que um grupo pequeno de pessoas é capaz de fazer, Emilly apareceu. Eu realmente não a esperava, afinal, ela só havia ido ao primeiro encontro, em setembro.

As demais mães não puderam comparecer e se justificaram no grupo *online*. Acho que teríamos ocupado metade da pequena pizzaria caso todas as famílias aparecessem realmente. Ocuparíamos talvez em número, pois, para mim, só havíamos nós lá. Rimos, falamos alto e conversamos sobre trivialidades. Lembro-me de ter passado um bom tempo dividindo dicas de maquiagem com Emilly, que

²⁴ Acredito não ter mencionado anteriormente, mas além do grupo presencial, tínhamos outro grupo *online* chamado “Experiências Maternas”. A ideia da criação do grupo veio, no segundo encontro, das próprias mães. As postagens, ainda que não diárias, iam desde o costumeiro “Bom dia!” a vídeos ou textos que falavam sobre experiências de mães desconhecidas, que acabavam por promover algum aprendizado ou até consolo.

descobri gostar de assistir a vídeos de tutoriais de automaquiagem. “*Eu tenho vontade de me maquiar com um profissional mesmo, sabe? Eu não vou para lugar nenhum, mas eu só queria ver como eu fico.*”, ela me segredou.

Após muitas fotos e uma pizza que mal coube sobre a mesa, Maria José pediu a palavra e, representando as demais, disse que elas haviam se organizado para pensarem em um presente para mim. Devido aos vários anos em sala de aula, sempre desconfiei dos movimentos de presentes ou festinhas que meus alunos preparavam, dos quais acreditavam que eu nada soubesse. Aquela situação, entretanto, me pegou de surpresa e me deixou sem palavras [algo que não acontece com muita frequência].

Foi lindo não ter percebido que Sara havia saído enquanto Maria José falava. Foi emocionante vê-la entrar na pizzaria, carregando uma cesta delicadamente decorada [por ela], com produtos comprados por todas. Foi engraçado ver Maria das Graças tentando gravar um vídeo da minha reação ao ver toda a movimentação. Emilly estava ao meu lado e deve ter rido das várias expressões de surpresa que fiz num curto espaço de tempo. Aquela foi uma noite especial. Ela, porém, ainda não acabaria ali, depois de tirarmos várias fotos e nos despedirmos, confirmando que nos veríamos em algumas semanas novamente. Antes de falar sobre a carona que encerrou a noite, gostaria de compartilhar um olhar emotivo e mais um registro com um grupo que se tornava cada vez mais próximo.

FIGURA 26: PRESENTE SURPRESA



Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 27: ENCONTRO SURPRESA



Fonte: Arquivo Pessoal

Todas estávamos de carro, com exceção de Emilly. Ela havia ficado de telefonar para o marido assim que o encontro findasse, a fim de que ele a buscasse na saída da pizzaria. Perguntei a ela se eu poderia levá-la em casa, assim teríamos a chance de conversar por mais algum tempo. Apesar de ter ouvido que ela não gostaria de me dar trabalho, insisti um pouco mais e fingi já ter escutado uma resposta positiva.

Entramos em meu carro e pedi que ela me desse as direções. Puxei assunto e disse a ela que havia muito tempo que eu não dava carona a alguma colega e que, antes de me casar e mudar de cidade, eu fazia aquilo com muita frequência. Ela riu e me perguntou se eu havia crescido “na cidade grande”. Após ter contado, bem rapidamente, sobre onde eu nasci e cresci, Emilly também se abriu: “*Eu nasci e vivi minha vida toda aqui, né? Eu não sei como é viver na cidade grande. Eu só fui pra Campos algumas vezes e foi pra levar os meninos ao médico, nem foi pra passear.*”

Chegamos à casa dela em pouco tempo, mas não precisei de muito mais tempo para reforçar o sentimento que tive desde a primeira vez que conversamos: assim como eu, ela era uma jovem comum. Sua simplicidade, entretanto, era valente. A mulher de desejos [que muitos podem julgar] simples, como maquiar-se ou ir ao cinema assistir à próxima estréia da *Marvel Comics* [ela nunca fora a um grande

cinema], é a mesma mulher que cuida de filhos que demandam, quase diariamente, idas e vindas a médicos, fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga, preparo diferenciado de comida devido a fortes restrições alimentares e ajuda nas tarefas escolares para que as “diferenças dos seus filhos” não sejam ainda mais “indesejáveis”.

3.6 SEXTO ENCONTRO

Nosso sexto encontro aconteceu em 18 de fevereiro de 2019. Como já de costume, Ilma foi a primeira a chegar. Desculpou-se por não ter ido à pizzaria, em janeiro, e disse que acompanhara nossa alegria através das fotos que compartilhamos no grupo do *Whatsapp*. Ilma aparentava um cansaço que lhe pesava a ponto de tornar sua respiração picada. Conversamos sobre sua filha, cada vez mais fechada e de temperamento difícil. Mais difícil ainda era ver a dor da responsabilidade solitária daquela mulher por ser uma das poucas pessoas com quem a sua filha conversava em toda a cidade, a única com quem a filha se comunicava dentro de casa. Maria José chegou e se uniu a nós na conversa. Seríamos apenas nós três neste dia.

Pedi àquelas mães que posicionassem suas cadeiras em direção à TV da sala. Eu já havia preparado o vídeo que havia de compartilhar com elas, o mesmo que eu tinha descoberto há algumas semanas, após a leitura do livro da autora que a nós falaria. Expliquei, brevemente, que a palestra era dada por Lau Patrón, publicitária e escritora do livro “*71 leões – Uma história sobre afeto, dor e renascimento*”, onde ela narra os setenta e um dias vividos em um hospital ao lado do filho, João Vicente, diagnosticado, quando com um ano e oito meses, com a Síndrome Hemolítica Urêmica (SHUa). Eu acreditei que o relato daquela mãe iria ao encontro das experiências das “minhas mães”.

“*A solidão das mães especiais – seja rede, seja aldeia*”²⁵ é um vídeo de menos de quinze minutos, no qual Lau Patrón apresenta sua história com o filho, bem como traz luz à “maternidade especial”, aquela “que ninguém quer, ninguém vê e todos temem falar sobre”. A jovem não desejava ou se achava boa para o “cargo endeusado” de mãe, mas aos vinte e dois anos, engravidou. Ainda que com dúvidas

²⁵ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9eyCmr7At04&t=14s>.

e inseguranças, Lau Patrón tinha uma única certeza: seu filho deveria ter amor e espaço.

Com menos de dois anos, João Vicente já falava e aprontava e, então, seu pequeno corpo colapsou: de um domingo no parque a uma segunda-feira num hospital, onde permaneceriam por mais de dois meses até que pudessem voltar para casa. Após um AVC e a constatação de uma condição rara com índices muito elevados de mortalidade, a vida daquela família nunca mais seria a mesma.

João entrou no mundo das necessidades especiais de uma “minoría enorme de milhares de pessoas”. Aquele menino não mais falava, sentava, comia ou tinha controle sobre o corpo. Aquela mãe teve que reaprender a olhar para o filho. E a volta para a escola seria mais um obstáculo por eles a ser enfrentado. “*Meu filho é pequeno demais para conviver com esse problema*”. Lau Patrón foi golpeada com tal colocação de uma mãe, numa reunião de responsáveis. O “problema” era João.

De diagnósticos ruins a um cruel reencontro com a sociedade, Lau Patrón relata que não sabia identificar de onde suas forças brotavam. As palavras afetuosas que recebeu, muito provavelmente, regaram a alma de Lau. Mais de cinco anos se passaram e João tenta, a seu tempo, conversar e se entender com o próprio corpo. João também reencontrou o caminho das palavras, as mesmas que enchem a boca de sua mãe e fazem com que ela testemunhe e plante afeto em outras aldeias, formando outras redes.

O vídeo terminou e Ilma e Maria José permaneceram em silêncio. Eu já havia assistido àquela palestra várias vezes e ainda me emocionei. Imaginei que precisasse dar espaço a elas, assim como eu tive o meu das vezes que a assisti. “*Eu sei como é essa solidão que ela fala.*”, disse Maria José. “*Meu filho também sabe. Ele gosta demais de festa, mas é muito pouco convidado. Ele não tem amigos e ele quer ter amigos. Tem muita coisa que me dói e eu me seguro pra não ficar emocionada.*”

“*Mãe é muito boba. Tudo que mexe com nosso filho mexe com a gente. As pessoas têm medo da minha filha. Ela poderia fazer tudo sozinha, mas as pessoas não querem falar com ela, precisam sempre falar comigo. Ela é surda, mas é como se ela fosse de outro mundo.*”, desabafou Ilma. A solidão, apontada por Lau Patrón, também rodeava Maria José e Ilma.

Não consegui me conter e, sem pensar, perguntei àquelas mulheres onde nós, na escola, estávamos errando. As respostas de cada uma me fizeram passar dias a pensar. *“A escola precisa se soltar das teorias e dos padrões e ir para a prática. A escola marca reuniões e me convoca. Eu não sei do que se trata, muito menos minha filha. E ficamos na expectativa. Ela sempre acha que a escola vai demitir ela e que ela não vai poder estudar mais. Sem contar as várias vezes que os colegas marcam de não ir à aula e minha filha vai sozinha. Depois, ela tem que voltar para casa a pé.”*, disse Ilma.

“Às vezes, parece que eu venho para a escola para ser lembrada que meu filho ‘tem problema’. O que as pessoas sabem sobre autismo? O que a turma do meu filho sabe? Será que a escola não deveria saber mais sobre as pessoas que estão aqui? Eu estudei muito, participo de grupos. Mas e a escola?”, desabafou Maria José.

Eu discordava de Ilma. Mãe não é nada boba. Boba é a escola que ainda se agarra e omite atrás de teorias e padrões. Boba é a escola que, infelizmente, parece ter atitudes no mínimo amadoras a ponto de permitir que uma aluna acredite que ela será dispensada a qualquer momento. Boba é a escola que ainda não sabe receber a singularidade preciosa dos alunos, de uma aluna como a filha de Ilma.

Eu olhei para Maria José e imaginei a quantidade de vezes que ela visitou e revisitou o autismo do filho. Chamá-la à escola e reforçar um fato, sem nada acrescentar ou até auxiliar, seria quase tortura. Eu não saberia dizer à Maria José se o problema era falta de estudo ou falta de vontade em aprender, não sobre o transtorno de seu filho, mas sobre o seu filho.

Nosso encontro não foi feliz como aquele de janeiro. Não houve sorrisos ou palavras motivadoras. Contudo, ele imprimiu marcas de tristezas que cobrem a realidade das mães ali presentes, assim como acredito cobrirem aquelas que não estavam.

3.7 SÉTIMO ENCONTRO

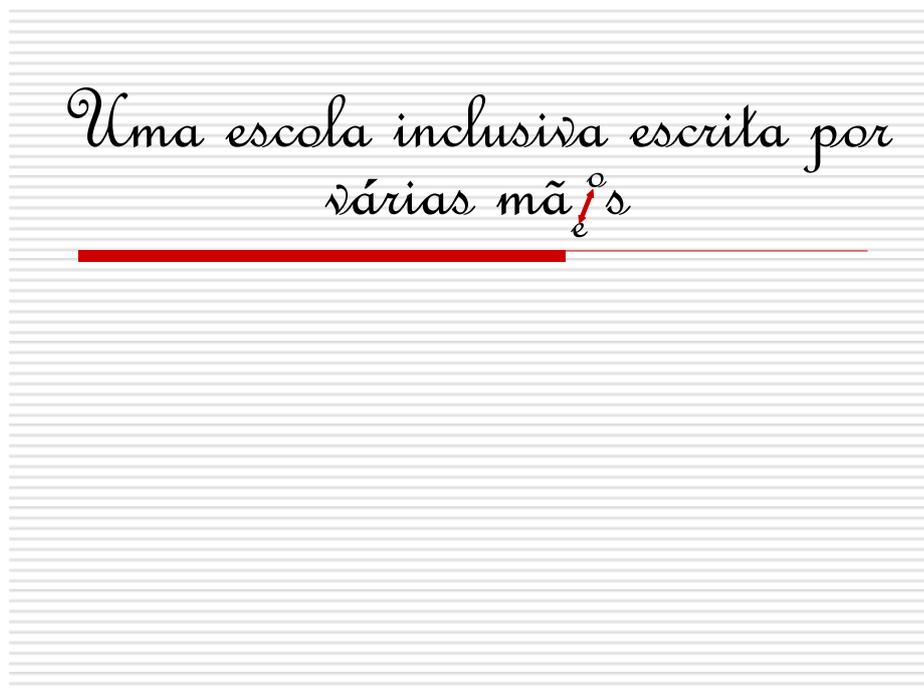
O dia 25 de março de 2019 foi marcado para nosso penúltimo encontro. As mães foram chegando e, assim que nos organizamos, Maria José pediu a palavra.

Ela precisava contar sobre uma tristeza. Ela precisava contar sobre o que chamou de “falta de humanidade”. Seu filho havia criado um projeto. Ele andava pela escola e anotava as coisas que precisavam ser melhoradas, como trocas de lâmpadas, acertos em banheiros e coisas afins. Como não tem muitos amigos na escola, ele elabora meios de ocupar seu tempo. Meios muito inteligentes, a propósito.

Maria José nos contou que ele procurou por uma servidora a fim de saber se ela já havia lido o projeto que ele criara. Além de ter recebido uma resposta negativa, ele ouviu da servidora que ela não poderia dar atenção a ele porque estava muito ocupada, com muitas outras coisas a fazer. Maria José ficou com os olhos marejados. Confesso que eu também.

O início do nosso encontro foi propício para o tema que eu havia trazido como proposta. O encontro do mês anterior havia me deixado com muitos questionamentos e eu precisava da ajuda daquelas mães, precisava que nós nos orientássemos. Coloquei-me de pé e distribuí algumas folhas e lápis. Pedi que discutíssemos, a partir de um tema que poderia gerar outros mais, e que, posteriormente, elas registrassem seus pensamentos. A folha que cada mãe recebeu foi a seguinte:

FIGURA 28: UMA ESCOLA INCLUSIVA ESCRITA POR VÁRIAS MÃOS/MÃES



Fonte: Arquivo Pessoal

Ilma foi a primeira a falar sobre como, de forma prática, poderíamos escrever e criar uma escola com o auxílio de várias mãos/mães. “A escola faz o PPP²⁶ mas não me chama. Eu nunca participei da elaboração do PPP daqui. Vocês já? Além, eu não acredito que o IFF seja uma escola inclusiva. O IFF tem status. O IFF é uma escola para os normais.”

Eu me choquei. O choque se deu porque eu jamais pensei que a elaboração do PPP da escola surgiria em nossas discussões. Mais ainda: eu me choquei com a minha falta de confiança, mesmo após tantos encontros, no conhecimento que aquelas mães possuem. Após o susto de alguns segundos, precisei saber o que Ilma queria dizer com o “status” do IFF. Ela me respondeu, de pronto, que aquela escola era disputada e com um nome a zelar. Não haveria tempo para poucos alunos especiais diante de tantos alunos normais dos quais ela precisa dar conta. Outro abalo. Ilma foi objetiva em seu pensamento registrado.

FIGURA 29: PENSAMENTO REGISTRADO DE ILMA

Uma escola inclusiva escrita por
várias mãos

PPP que atende todo o tipo de necessidades
educacionais especiais.
Equidade, Empatia,

Fonte: Arquivo Pessoal

²⁶ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento de identidade de uma escola. Ele é um projeto porque é composto por propostas de ações a serem executadas por um período de tempo. Ele é político porque entende a escola como um espaço para a formação de pessoas conscientes e críticas, que atuarão diretamente na sociedade. Ele é pedagógico porque orienta os projetos e ações educativas para que o ensino e a aprendizagem ocorram.

Sara foi a próxima a falar. “Coisas acontecem comigo e com meu filho que nem meu marido sabe. A escola fala tanto da importância dos pais, mas deveria dar mais importância aos pais. As reuniões, por exemplo. É uma ou duas por ano. Por que não mais vezes? Teria que ter uma pessoa somente para os pais. A gente só sabe que tem problema na hora das notas. Eu também me matriculei aqui quando matriculei meu filho.” Eu fiquei sem falar. O “falar sobre a importância” e o “dar importância” eram tão verdadeiros que precisei me reacomodar na cadeira. O registro de Sara é exposto na imagem que segue.

FIGURA 30: PENSAMENTO REGISTRADO DE SARA

Uma escola inclusiva escrita por várias mães

Em um momento de
uma escola que ~~deve~~ de ~~ter~~ mais apoio aos
pais como diz que a ~~escola~~ importância da família
na escola e tendo uma opinião de que os pais
deveria ter mais participação no paleio com ajuda
de um profissional em dificuldade como um
psicólogo para nos ajudar que nos pais temos
as nossas dificuldades com a educação dos filhos e
principalmente quem tem filhos com deficiência
eu tive a experiência e foi muito importante na minha
vida

Fonte: Arquivo Pessoal

Maria das Graças, acabada a fala de Sara, se manifestou. “A escola deve dar mais atenção. Nossos filhos são adolescentes e cada um tem uma necessidade diferente. Meu filho passa o dia inteiro aqui. O que acontece com ele? O que ele faz? A participação dos pais já era pra estar acontecendo há muito tempo. Eu também acho que a escola precisa de um serviço mais efetivo de psicologia, não

para acompanhar as doenças, mas para acompanhar as pessoas.” Acompanhar pessoas, não doenças: Maria das Graças parecia já saber o que muitas pessoas ainda costumam a entender. Seus registros aparecem a seguir.

FIGURA 31: PENSAMENTO REGISTRADO DE MARIA DAS GRAÇAS

Uma escola inclusiva escrita por várias mãos

Uma atenção + inclusiva, de acordo com
a necessidade de cada aluno.
Participação da família + alunos,
com a escola, professor e outros.
Ajuda por profissionais psicólogos.
Principalmente porque a maioria
são adolescente, não um momento pome-
da, ainda precisa muito de atenção.

Fonte: Arquivo Pessoal

Maria José foi a última a falar. “A escola cresceu, mas perdeu o foco. Parece que virou uma esteira, onde parafusos são apertados. Eu sinto falta de ações mais humanas. Eu sinto falta de apoio.” Linha de montagem e escola não são, segundo Maria José, sinônimos. Mais uma verdade com a qual eu concordava. Os apontamentos registrados por esta mãe resumiam todos os sentimentos que corriam pela sala. Assim que os leu, todas as demais balançavam a cabeça em concordância, inclusive eu. É provável que você faça o mesmo ao observar as imagens que seguem. [Maria precisou das duas faces de sua folha. Eram tantos pensamentos que, caso tivesse tido mais tempo, acredito que teria escrito ainda mais.]

FIGURA 32: PENSAMENTO REGISTRADO DE MARIA JOSÉ – PARTE 1

Uma escola inclusiva escrita por várias mãos

- Olhar diferenciado para os alunos com necessidades especiais.
- Cooperativas de estudos – "Desce do pedestal". Temos muito que aprender. A falta de conhecimento atrapalha a inclusão.
- Dar importância à "arte", "cinema", "teatro", música. Para os alunos desenvolverem habilidades através da arte.
- Um empenho maior para assistência aos pais e/ou tutores.

Fonte: Arquivo Pessoal

FIGURA 33: PENSAMENTO REGISTRADO DE MARIA JOSÉ – PARTE 2

- Uma mudança no Projeto Político Pedagógico. Com estratégias e projetos voltados para a Educação Inclusiva.
- Uma equipe Naep preparada para atender e promover atividades inclusivas.
- Parceria mais dinâmica com os pais e profissionais que acompanham os alunos especiais.
- Saber conversar com os alunos.

Fonte: Arquivo Pessoal

De fato, elas tinham muito a ensinar. Projeto Político Pedagógico, a importância efetiva da presença dos pais na escola, acompanhamento de pessoas e não de “doenças”, uma educação humanizada. Não seriam estes os tópicos elencados por grande parte dos autores e especialistas citados em minha revisão de literatura?

Terminamos com um convite meu: o último encontro seria realizado em minha casa nova. Eu gostaria que aquelas mulheres e mães soubessem que, apesar de não mais termos encontros marcados, elas saberiam onde me achar caso quisessem ou precisassem. Eu não queria “acabar” com a rede. Ela apenas mudaria de endereço físico.

3.8 OITAVO ENCONTRO

Nosso último encontro aconteceu no dia 29 de abril. Assim como havíamos combinado previamente, estaríamos na porta da escola às 19h a fim de, juntas, nos deslocarmos para minha casa. De longe, à medida que eu me aproximava da escola, vi que Ilma, Maria das Graças e seu companheiro já estavam à minha espera. Eu sabia que Maria José e Sara iriam sozinhas, uma vez que já haviam sinalizado que conheciam a rua da minha casa assim lhes passei o endereço, por mensagem, via *Whatsapp*. Esperamos um pouco a fim de checarmos se Filomena e Emilly apareceriam. Como estas não apareceram, entramos no carro rumo ao lugar que já estava preparado para nossa chegada.

Meu coração transbordava de expectativas para aquele encontro. Desde o início de abril, o lanche já estava encomendado e os detalhes decorativos comprados. Eu desejava que aquelas mulheres se sentissem confortáveis, embora minha casa ainda estivesse relativamente vazia, tipicamente como acontece quando alguém se muda de uma casa com móveis nada pensados para uma casa mais ampla. Desloquei o sofá, arrastei a mesa de jantar e usei as cadeiras que, durante a tarde, tiveram seus parafusos apertados por meu marido [detalhe este que havíamos procrastinado até aquele dia].

Ao chegarmos, abri a porta e pedi que todos se sentissem como se estivessem em suas próprias casas, sem se preocuparem com sapatos ou lugares

marcados. A primeira visão que tivemos foi a da mesa.

FIGURA 34: NOSSA MESA



Fonte: Arquivo Pessoal

Depois de algumas brincadeiras sobre o que comeríamos primeiro, cada um de nós escolheu um lugar e se acomodou. Continuamos a conversar de forma descomplicada enquanto Maria José e Sara ainda não chegavam, o que não levou muito tempo para acontecer. As duas últimas se uniram a nós e, portanto, poderíamos falar sobre aquele momento que, apesar de conter as mesmas pessoas há meses, nunca era o mesmo.

Compartilhei como havia sido minha última semana, com a apresentação do meu [nosso] projeto para a qualificação no Mestrado. Agradei àquelas mulheres que aceitaram participar comigo desde a minha proposta/convite inicial e fizeram com que minha fala tivesse sido especialmente importante durante a qualificação. Fiz questão de reforçar que aquele seria nosso último encontro formal, mas uma vez que estavam em minha casa, saberiam como me encontrar sempre que quisessem ou precisassem.

Sara me interrompeu e disse que aquela não poderia ser nossa última vez juntas. *“Esses encontros são muito importantes e a gente não pode deixar de se ver. Por que não nos encontramos na casa de cada uma agora?”*, insistiu. Maria José

continuou: *“Meu aniversário será em julho. Vocês já estão todas convidadas. Vai ser muito bom ter vocês comemorando comigo.”* Aquela, definitivamente, não seria uma despedida.

Seguimos nosso compartilhar, falando sobre outra coisa que havia acontecido na semana anterior, marcando muitas conversas na cidade: o suicídio de uma menina de doze anos. Todas estávamos perturbadas, principalmente porque a criança era irmã de um aluno do IFF. Acabei desabafando sobre como havia sido ir ao encontro daquele aluno e sobre minha falta de palavras em um momento tão difícil. Como consolar um adolescente de dezesseis anos? O que eu poderia dizer a uma mãe que encontrou a filha num estado que ninguém jamais desejaria encontrar? Eu havia me sensibilizado durante o final de semana, mas presenciar o exercício empático daquelas mulheres-mães me trouxe esperança. Fiquei a observá-las. Eram mães conversando sobre a dor de outra mãe.

Ilma disse que precisava falar sobre sua semana. Ela estava triste porque sua filha estava mal. *“Minha filha não conseguiu a bolsa de apoio e está pensando em largar a escola. O pior é que ela não conseguiu por causa de besteira. Eu faltei uma manhã no trabalho para levar todos os documentos para a escola. Pra mim, estava tudo certo. Recebi uma ligação dizendo que a bolsa tinha sido indeferida porque não fiz a inscrição online. Eu não sabia que tinha que fazer! Achei que entregar os documentos era a inscrição. Agora ela perdeu a bolsa e está arrasada. E eu fico também, né?”* Confesso que senti certa revolta por ter pensado na possibilidade de a escola ter falhado na comunicação, acreditando que coisas são óbvias quando, grande parte das vezes, para muitos não são. Desejei, ainda que em silêncio, que a filha de Ilma não desistisse por causa de uma eventual falha, não importando de quem fosse.

“Meu filho também não conseguiu, mas ele acha que foi porque esqueci de entregar algum documento. Prefiro que ele pense que a culpa é minha mesmo. É melhor do que ele lidar com a frustração de não ter sido aprovado na entrevista.”, disse Maria José. Ouvir aquelas mães me remeteu, quase que automaticamente, ao livro autobiográfico *“As alegrias da maternidade”*, de Buchi Emecheta, uma inspiradora autora nigeriana. O título aparentemente feliz e propositalmente desconstruído nunca fizera tanto sentido para mim: alegrias e dores caminhavam

juntas.

Precisávamos respirar. Resolvi prosseguir com o que havia planejado em lhes mostrar: um vídeo de um cordel, apresentado por Bráulio Bessa, nos traria a leveza de céus que só a poesia é capaz de desanuviar. “*Eu adoro ele!*”, soltou Sara. Minha intenção era mostrar àquelas mães que o respeito à diferença, bem como a defesa de sua existência haviam nos aproximado. Bráulio Bessa foi minha fonte de inspiração inicial. Nada mais justo do que fechar um ciclo com ele, com seu poema “*Diversidade*”.²⁷

Terminado o vídeo, pedi que cada uma dissesse o que sentia. Não haveria qualquer proposta, resposta correta ou definição sobre quemalaria primeiro. Eu só gostaria que elas se sentissem livres. Sara foi a primeira a falar. “*Quando eu estava saindo de casa, meu marido perguntou para onde eu estava indo tão bonita. Eu disse a ele que eu tinha que estar bonita porque nosso filho me fez conhecer amigas e que é por causa dele que hoje eu sei mais das coisas.*” O marido de Sara tinha razão. Ela estava radiante.

“*Eu faço tudo o que posso pela minha filha. Se eu fiz uma faculdade, se eu me especializei, foi porque eu tive que fazer para entendê-la e me aproximar dela. Acho que ela não entende meu esforço muito bem por causa das limitações dela.*”, foi a fala de Ilma. Eu queria não ter dito nada naquele momento, mas acabei por questioná-la se sua filha realmente não compreendia seus esforços e sacrifícios. Após mais uma negativa, Ilma ouviu de Maria José: “*Ah! Ela pode até não entender, mas ela sente o amor que você tem por ela.*” Que bom que Maria José estava ali para entregar uma fala tão gentil a Ilma.

“*Eu protejo meu filho mesmo. Sou uma leoa!*”, disse Maria José. Todas rimos ao mesmo tempo, sem duvidarmos daquilo por um segundo sequer. “*Eu só acho que a escola poderia ser um lugar de mais afeto, daí eu não precisaria estar de prontidão o tempo todo. Eu ainda acho que a escola é elitizada. Foi por isso que eu me senti privilegiada por ter vindo para cá hoje. Eu nunca tinha sido convidada para ir à casa de uma professora do meu filho antes.*” Ao ouvir Maria José, senti uma mistura de orgulho e decepção. Tive orgulho de nós, juntas, na sala da minha casa nova. Foi uma sensação de “*Opa! Deu certo a ideia de trazê-las aqui!*”. A decepção foi por ter deixado de fazer aquilo outras vezes, em outros momentos, ainda que de

²⁷ O poema completo está disponível no Anexo H.

forma diferente, com outros responsáveis de alunos e demais sujeitos que constroem nosso universo tão particular na escola.

“Eu queria agradecer por ter sido chamada para participar deste grupo com vocês. Meu marido e eu conversamos muito sobre meu filho e ele estar aqui comigo, ouvindo todas essas coisas, é muito importante para mim.”, acrescentou Maria das Graças. Eu também agradei: àquela mãe que vinha de longe, uma vez por mês, para compartilhar e ensinar e àquele padrasto, que apesar de sempre estar em total silêncio, dava o suporte que aquela mulher precisava.

Reforçando a promessa de que não nos afastaríamos ou desfaríamos o grupo do *Whatsapp*, caminhamos em direção à mesa. Precisávamos fazer o que fizemos em todos os encontros: éramos nós. Nós que falavam. Nós que desabafavam. Nós que compartilhavam. Nós que ensinavam. Nós que riam. Nós que, a cada mês, se identificavam. Uma rede feita por nós.

FIGURA 35: ENCONTRO “FINAL”



Fonte: Arquivo Pessoal

4. “EVITAR FAZER PERGUNTAS, QUESTIONAR, É A PIOR RESPOSTA DE TODAS”²⁸

Este capítulo, assim como anunciado anteriormente, tem como alvo um compartilhar inquietações. É provável que haja mais perguntas do que respostas. É certo que respostas jamais se esgotarão e confesso, na verdade, sempre buscar optar pela livre discussão. Creio que o propósito seja exatamente o seguinte: indagar, refletir e jamais colocar em caixa a prontidão da exatidão, afinal, vivemos em uma sociedade onde [ainda] somos livres para pensarmos e nos expressarmos.

Antes de qualquer apontamento, preciso esclarecer que as angústias aqui transcritas são as que me abalroaram no percurso da pesquisa. Sinto que, futuramente, ao me distanciar desta escrita e a ela, então, retornar, constatarei que outros tantos assuntos poderiam ter sido considerados. Todavia, é essa expectativa que me encoraja. Saber que pesquisas mais profundas podem surgir desta é saber que a tinta das minhas e quaisquer outras tantas letras não vão falhar.

Assim, ao percorrer cada encontro, elenquei assuntos que, a partir de agora, trago à baila para pensar[mos]. Zygmunt Bauman, um filósofo que vez ou outra gosto de visitar, trouxe a mim certo alívio ao assegurar que perguntar não é errado. Elenice Guimarães, minha avó que visito menos do que gostaria, sempre disse que perguntar não ofende. Eu fico com a liberdade de indagar que esses dois sábios me ensinaram.

4.1 “O FUTURO TEM MUITOS NOMES”²⁹

Nomear chega a ser paradoxal. Um mesmo nome pode carregar uma sábia ignorância. O mais interessante é perceber o quanto somos apegados a nomes e títulos, ainda que não saibamos ou ponderemos, de fato, sobre sua serventia. O título deste trabalho, apenas um curioso exemplo, foi mudado várias vezes, exatamente por causa da tal nomenclatura. Falo sobre mães e me desafiei a colocar mães “e ponto”. Na intenção de mostrar que não falava sobre “todas” as mães da

²⁸ Em 1998, o filósofo Zygmunt Bauman escreveu: “*Acontece que eu acredito que as perguntas dificilmente estão erradas; as respostas é que devem estar. Também acredito, no entanto, que evitar fazer perguntas, questionar, é a pior resposta de todas.*” Tal fala pode ser encontrada na introdução do livro *Em Busca da Política*, publicado em 2000, pela Ed. Zahar.

²⁹ Fala do francês Victor Hugo, poeta, romancista, artista, dramaturgo e ativista pelos direitos humanos, autor de obras como *Notre-Dame de Paris* (1831) e *Les Misérables* (1862).

escola onde trabalho, mas sobre algumas especificamente, pensei em caracterizá-las, algo que fazemos com frequência. O problema foi perceber que nenhuma caracterização me saciava. Eu me perguntava sobre qual nome deveria usar: “Mães especiais”? “Mães de alunos especiais”? “Mães de alunos com necessidades especiais”? “Mães de pessoas com deficiência?”. Eu falava com/sobre mães e sentia, a cada encontro, que elas eram mães “e ponto”. Seus filhos, ainda que apresentassem alguma demanda em especial [como todos os filhos apresentam, a propósito], eram seus filhos “e ponto”. O “especial” ficava por conta das histórias e experiências especiais que viviam e não devido à especialidade de hoje, muitas vezes tida como sinônimo de falta ou “anormalidade”.

Não tenho por intenção desmerecer o grande passo dado rumo à desconstrução de termos preconceituosos. Infelizmente, ainda que pareça bizarro, já foi possível encontrar menções como “inválidos”, “incapacitados”, “defeituosos”, “portadores de deficiência” e errôneos afins para se caracterizar alguém. A alteração, especialmente a constitucional, não foi apenas de cunho estético, mas sim uma mudança [ou, ao menos, tentativa] de olhar sobre aquele que possui alguma especificidade, seja ela física, comportamental ou intelectual. No entanto, ainda me pergunto sobre como, quando e o motivo de usar este ou aquele nome, particularmente no contexto escolar. Explico melhor.

Como já é sabido, sou professora no Instituto Federal Fluminense. Dentro da instituição onde trabalho, existe o NAPNEE, uma coordenação de assistência a alunos com necessidades especiais. Até aqui, grosso modo, a relevância da existência de tal núcleo é inquestionável. Alguns entraves, todavia, também são notórios, a começar pelo nome de tal coordenação.

No *campus* Bom Jesus do Itabapoana, NAPNEE é a sigla para Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, como mostra a figura disponibilizada abaixo, que é parte de um edital interno lançado e passível de acesso no site do instituto.

FIGURA 36: NAPNEE NO CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

EDITAL N.º 5 - CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA, DE 20 DE MARÇO DE 2019

Edital de Abertura

Inscrição e Seleção de Monitores para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

A Direção-Geral do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana do IFFluminense, no uso de suas atribuições, por meio da Diretoria de Assistência Integral na Formação do Estudante (DAIFE) e da Coordenação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), torna público o presente Edital, para inscrição e seleção dos candidatos para preenchimento das vagas disponíveis para Bolsa de Monitoria NAPNEE. As vagas destinam-se aos estudantes regularmente matriculados nesse *campus*.

Fonte: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/bom-jesus-do-itabapoana/noticias/napnee-seleciona-bolsista-para-monitoria>

Em contrapartida, no *campus* Centro, localizado em Campos dos Goytacazes, o mesmo NAPNEE é conhecido por Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, como mostra a figura a seguir.

FIGURA 37: NAPNEE NO CAMPUS CENTRO

Napnee divulga lista de sorteados para o curso Faça Fácil Libras

Resultado

Acesse a lista do sorteio e veja algumas informações importantes.

por Comunicação Social do Campus Campos Centro
Publicado 14/02/2019 16h23,
Última modificação 14/02/2019 16h43



A coordenação do curso informa que os inscritos selecionados pelo sorteio deverão comparecer à aula inaugural, que será realizada no dia 19 de fevereiro, às 16h, no Auditório Reginaldo Rangel. As aulas acontecerão todas as terças, das 16h às 18h.

Uma orientação importante dos organizadores é que a falta a qualquer uma das três primeiras aulas, acarretará a perda da vaga e chamada da lista de espera, para vaga ociosa (esta que obedecerá a ordem de inscrição).

Veja [AQUI](#) a lista dos 40 sorteados para as vagas previstas.

Para saber sua posição na lista de espera, o interessado deve procurar o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE).

Fonte: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/noticias/napnee-divulga-lista-de-sorteados-para-o-curso-faca-facil-libras>

Ora, não cabe aqui julgar qual termo ou qual *campus* adota o nome correto, isso se tal correção realmente existir. Minha indagação aponta para o fato de existir divergência, dentro do mesmo instituto [em *campi* diferentes], sobre a adoção de diferentes termos para a mesma coordenação. Meu real incômodo, na verdade, reside na dúvida em saber a qual necessidade educacional se pretende atender, afinal, somente aqueles que apresentam laudos à escola têm alguma necessidade de fato? Uma necessidade, seja ela qual for, estaria ligada a uma sentença ou diagnóstico médico?

O que torna um aluno integrante do NAPNEE é a existência de uma deficiência, síndrome ou transtorno, sejam eles quais forem. Mais especificamente, responsáveis procuram a coordenação e apresentam um laudo, com um diagnóstico médico e/ou psicológico que, a partir de então, “nomeará” o aluno na escola e o amparará em relação a avaliações e tutorias.

É de grande importância saber que existem tutores, intérpretes, psicóloga, assistente social e pedagoga compondo o NAPNEE. Existe, de fato, cuidado com alunos e alunas com deficiências, autistas, enfim, estudantes que precisam de suporte. Contudo, somente tais alunos têm necessidades educacionais? Já tivemos alguns casos de adolescentes grávidas na escola e ainda me pergunto o motivo de elas não terem integrado o NAPNEE. Temos vários estudantes oriundos de zonas rurais, pobres e que colecionam necessidades. Por que seus nomes não se encontram na lista composta pelos alunos assistidos pelo NAPNEE?

É verdade que há uma coordenação pedagógica e uma diretoria de ensino, bem como outra de assistência ao aluno no Instituto Federal Fluminense. Tal fator tem real valor. Todavia, é impraticável não levantar a seguinte questão: por que os alunos com as especificidades que acabei de citar no final do parágrafo anterior não são assistidos com tanto afinco? Seria porque não possuem laudos, como os do NAPNEE? Além, a sensação de não assistência a pais, mães e responsáveis “não laudados” [fico com a intuição de que o laudo acompanha toda a família] ganha força, afinal, é necessário que se encontre espaço na agenda de uma direção que deve cobrir assuntos relacionados a outros mais de novecentos estudantes que “não possuem um diagnóstico específico” se comparados àqueles quase trinta que são acompanhados por uma coordenação como o NAPNEE. [Ouso dizer que existem

mais possibilidades para criação de grupos de encontro diversos do que possamos de pronto pensar.]

Também me angustio diante do que segue: por que quando foco nos alunos que não estão no NAPNEE, bem como aqueles que são assistidos por tal coordenação, a segmentação se mostra não somente explícita, mas institucionalizada? Comungo com as ideias de Silva (2010), quando esta diz:

[...] a ambivalência seria mais suportável na experiência da pluralidade. Esta pressupõe descentramento, indeterminação. Não parece ser esse o ideal da educação inclusiva. A tendência classificatória presente nos documentos oficiais obtura ainda mais a falta, a incompletude, a ambivalência – características inerentes ao ser falante – transformando os incluídos em tabu. (SILVA, 2010, p.167)

Ainda consigo me lembrar da fala de Maria das Graças, no quarto encontro, e o seu dizer que o filho detestava ser chamado ao NAPNEE, afinal, segundo o próprio adolescente, os amigos dizem que só “doidos” frequentam aquele espaço. Os amigos dele teriam razão? Não. A melhor estratégia de assistência para tais alunos está sendo adotada, então? Eu já não tenho tanta certeza.

Não é incomum ouvir reclamações de professores a respeito de sua falta de conhecimento acerca dos alunos que o NAPNEE acompanha, motivo que também, a rigor, justificaria a existência de tal coordenação. Segundo muitos docentes com os quais tive e tenho contato, saber previamente “como” e “o que” fazer com os alunos com necessidades educacionais especiais facilita o ensino-aprendizagem. Porém, acredito ser necessário nos questionarmos se a ilusão de “conhecermos” o discente de forma integral [se isso for possível] fará com que, de fato, o aprender e o ensinar aconteçam, afinal, nossos alunos apresentam características e habilidades únicas, ainda que falemos de uma mesma surdez ou cegueira, por exemplo. O que é dado *a priori*, muitas vezes através de saberes técnicos, tende a agigantar o não-saber e apequenar o desejo por saber.

Outro apontamento está para o fato de nós, professores, sermos costumeiramente “responsabilizados”, afinal, se determinado estudante tem algum “problema”, o “problema” passa, portanto, a ser nosso. Infelizmente, existe um ideário de protagonismo quase único do professor, nele se lançando “a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de

extirpá-las (...)” (SHIROMA et al, 2011, p.82).

Levanto tais questionamentos a partir da minha vivência em meu local de trabalho [pensando, ao mesmo tempo, em minhas próprias atitudes]. Não ousou cair no clichê do “faço uma crítica construtiva” apenas. São simples [mas nunca simplórias] indagações, que podem e devem ser pensadas em coletivo, e eu me responsabilizo ao começar por aqui. É descabido acreditar que a medicalização da educação, bem como o papel da doença/saúde e laudo/discurso médico na escola não precisem de nossas pausas e espaços para discussões e que tais temáticas não passem diariamente por nossos corredores escolares e adentrem nas salas das nossas crenças.

4.2 “ESTOU FICANDO CEGO DE TANTO ENXERGAR/ ESTOU FICANDO SURDO DE TANTO ESCUTAR”³⁰

Os Titãs, em 1985, já gritavam sobre a loucura de se ter hora para acordar, almoçar, jantar e deitar. A canção “AA UU” ecoa ainda hoje e denuncia o desespero de se ter um “padrão” a ser seguido. Eles, os Titãs, ficaram roucos de tanto gritar. Nós, por outro lado, ainda precisamos continuar a fazer mais barulho, a fim de que a rouquidão nos alcance quando o assunto é a medicalização da educação.

Antes que qualquer visita a conceituações ou problematizações seja feita, acredito ser pertinente dizer que a medicalização é um fenômeno social complexo, composto por distintos processos. A medicina pode ser “muitas medicinas”. O propósito de complexificar a medicalização não é traduzido como um movimento de aversão total ao saber médico. Decido, contudo, me atentar a escolhas e ações políticas dessa relação de saber-poder, como aponta Foucault (2004).

Segundo Conrad & Barker (2013), “a medicalização ocorre quando problemas ou experiências humanas passam a ser definidas como problemas médicos, habitualmente em termos de doenças, enfermidades ou síndromes” (CONRAD & BARKER, 2013, P.204). Carvalho et al. (2015) acrescentam e nos auxiliam na compreensão do conceito:

³⁰ Trecho da canção “AA UU”, da banda de rock Titãs, gravada para o disco “Cabeça de Dinossauro”, lançado em 1986. A letra completa está disponível no Anexo I.

[...] a medicalização é um processo no qual determinado comportamento e/ou problema não médico é definido como uma doença, transtorno ou problema médico, sendo delegada à profissão médica a autorização para ofertar aos indivíduos algum tipo de tratamento (CARVALHO ET AL., 2015, p.1253).

Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares, pesquisadoras da medicalização no Brasil, explicam que tudo aquilo “que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (MOYSÉS & COLLARES, 2014, p.56). As mesmas autoras afirmam, no que tange à educação especificamente, que muitos profissionais da saúde, bem como muitos da educação, atribuem a fatores biológicos os determinantes da não aprendizagem escolar.

Ratifico que minhas leituras e falas sobre a medicalização da educação não me conduzem à negação de bases biológicas do comportamento humano, muito menos à rejeição do tratamento medicamentoso de doenças. Contudo, creio ser necessário confrontar as crescentes tentativas de se explicar a subjetividade de nossos alunos e alunas pela via de aspectos meramente biológicos, passíveis de uma solução por via medicamentosa, afinal, a recorrente prática de rotulação e classificação atribuídas aos indivíduos é um fato, cuja existência acaba por transformar problemas de ordem política, social e institucional em dificuldades meramente individuais a serem tratadas. No final das contas, a sensação é a de discentes precisarem ser “consertados” e ajustados a uma sociedade já “consertada”.

Eu me inquieto diante do que tenho por realidade: o que se faz [ou, infelizmente, ainda fazemos] é separar nossos alunos e alunas de todo um contexto, tornando suas diferenças manifestas em patologias a serem curadas, afinal o paradigma medicalizante, que também chamo de patologizante, não vê diferenças como algo natural do ser humano e, sim, como desvios/ transtornos/ síndromes/ doenças. O aluno ou aluna passa a ser, portanto, um somatório de características biológicas e comportamentais apenas e, quando medicalizado, um indivíduo marcado por uma lógica simplificadora e reducionista.

Ademais, a tendência em “encontrar um remédio” para qualquer mal³¹, principalmente na educação, não pode ser ignorada, afinal, a progressiva venda de

³¹ Faz-se fundamental destacar que a medicalização não deve estar reduzida apenas ao uso, seja ele abusivo ou não, de medicamentos.

psicofármacos no Brasil é sintomática e muito simbólica. Conforme apontado por Barros (2008), é possível encontrarmos notícias, circulando na mídia, que cooperam com o aumento de simpatizantes às supostas soluções de bem-estar, propostas pela matriz capitalista (BARROS, 2008, p.31). A pílula da salvação, oferecida pelo capitalismo, é a mesma que “cria as epidemias de adoecimento etiquetado” (TESSER, 2006, p.73), a mesma que explora e sustenta seu objetivo de possuir lucro, cuja garantia solidifica o complexo farmacêutico. Oliveira et al. (2016, p.110) apontam um fato de muita relevância ao discutirem o caráter “salvacionista” que está por trás da prescrição de psicofármacos.

Importante aspecto a ser considerado é a suposição “salvacionista” presente no uso prescrito e controlado de psicofármacos (GARCIA, 2015), como se o medicamento fosse salvar o sujeito do fracasso, [...] numa lógica em que a “solução” para os desafios da vida escolar é o aprisionamento dos sujeitos (OLIVEIRA ET AL., 2016, p.110).

Acredito não ser incomum encontrar em conselhos de classe, por exemplo, aqueles se preocupem, antes de qualquer coisa, se determinado aluno ou aluna toma algum medicamento. Creio também haver aqueles que julgam ser conveniente [e confortável] que medicamentos sejam a ponte da relação entre o ensino e a aprendizagem. Foram inúmeras as reuniões que presenciei invadidas por “*Ele toma remédio?*” ou “*A mãe dessa criança precisa procurar um psicólogo!*”, nos mais de dez anos de magistério que tenho. O mais interessante é que, nos mesmos espaços, foram raras as vezes que ouvi sobre a vida dos alunos “investigados” ou sequer discutiu-se sobre o que a escola poderia fazer para ser, de fato, incluída na vida de qualquer estudante, uma lógica contrária à vigente, digo, a de que a escola inclui. Se nossos alunos e alunas chegam à escola, a escola chega às vidas deles também. Por que o movimento aparenta ser de um único lado?

Estamos viciados em produzir e/ou repetir rótulos e diagnósticos. Infelizmente, ainda existe uma necessidade de consumirmos “soluções”. A grande questão é que vícios produzem “pseudo-saídas”, além de não condizerem com a realidade formadora da educação: a multiplicidade das diferenças, afinal, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (GOFFMAN, 1988, p.13). Quais demandas, no fim das contas, a medicalização

atende? Como se podem desnudar os verdadeiros fenômenos que ocorrem na educação, na sociedade? Por que é mais “fácil” apontar doenças e transtornos como a causa da não-aprendizagem quando se tenta explicar os motivos dos encaminhamentos dos “problemas” da escola às clínicas, consultórios e, conseqüentemente, farmácias? Estes e muitos outros questionamentos merecem ser considerados.

Minha discussão gira em torno da “facilidade” [nada crítica] em se rotular e diagnosticar. Minhas reflexões buscam respostas para o fato de alunos e alunas permanecerem nas escolas e não aprenderem. Minha crítica lança luz na comum [e errônea] aceitação de alguns discentes não aprenderem “apenas” por causa de problemas individuais, ponto de partida para a manutenção do processo de medicalização. Lanço o desafio de pensarmos o seguinte: se as discussões não se ampliarem e se tornarem ações, continuaremos a ter respostas que nos engessarão ao ciclo vicioso no qual parecemos estar.

4.3 “HÁ DOENÇAS PIORES QUE AS DOENÇAS”³²

O que é ser diagnosticado? O que é um diagnóstico, afinal? Tive a felicidade, ainda que depois de um bom tempo após concluir o curso de Psicologia, de pensar a respeito de tal palavra que, até então, me passava como “fato”. O diagnóstico era um fato indubitável a mim. Um precioso grupo de pesquisa, que se debruçava sobre o diagnóstico e suas faces e do qual fiz parte em concomitância às aulas do Mestrado, trouxe luz ao que me era um simples “fato e ponto”.

Annemarie Jutel (2009, p.278), uma autora a quem fui apresentada, afirma que o diagnóstico é tanto um conjunto de categorias pré-existentes tomadas pela profissão médica, que designam uma condição específica considerada como patológica, bem como o processo ou deliberação a qual um rótulo é estabelecido³³. Segundo a autora, a pessoa que recebe um diagnóstico passaria a “existir” e ser, assim, “aceita” na sociedade. [Permita-me abrir um espaço para questionar o que acontece com pessoas que, por causa de doenças ainda não “catalogadas”, por

³² Trecho do poema “Há doenças piores que as doenças”, escrito por Fernando Pessoa e publicado em 1935. O poema completo está disponível do Anexo J.

³³ Prefiro esclarecer, antecipadamente, que não julgo ser ruim obter um diagnóstico, que muitas vezes nos acomete como sinalizador e orientador, deveras confortador. Contudo, preciso aprofundar a questão diante da trivialização de um tema também controverso.

exemplo, não têm um diagnóstico “fechado”. Deixariam elas de existir pela segunda vez?] Uma vez aceitas, aquilo que era até então sentido ou imaginado, passa a ser validado e significativo.

O que, talvez, não se leve tanto em consideração é que um diagnóstico é também interpretativo e organizacional (BALINT, 1964 apud JUTEL, 2009, p.279), além de gerador da politização de uma doença, algo que provoca verdadeiros reboliços sociais, com grupos que precisam entrar em efetivos embates para serem reconhecidos e receberem, assim, algum tipo de suporte. Desta forma, creio ser por causa de toda essa problemática que Brown (1987, 1990, 1995) tenha apontado para a necessidade em se entender como uma doença é socialmente construída e ver o quanto forças sociais (classe, raça, gênero, língua, tecnologia, cultura, política, economia, instituições, normas etc.) formatam nosso entendimento e ações quando relacionados à saúde, doença e cura.

O “x” da questão é que o diagnóstico tem se tornado uma ferramenta de controle social. A concepção de Brown (1995) a respeito da medicalização que nos circunda e abocanha envolve o controle da socialização, rotulação, bem como a prescrição de laudos médicos. O diagnóstico “dá nome” à ideia, sendo “a voz da medicina”, afinal, ele dá os parâmetros entre o que é tido por normal e anormal. Além do mais, existe uma demarcação de fronteira entre profissionais, instituições de controle social [é possível que você tenha lido “escola”] e o sistema que, de fato, autoriza a medicina a rotular pessoas, que passam a ter dificuldades e sofrimentos, então, “legitimados” [ou não].

Não é, portanto, quase quimérica a permanente necessidade em se obter um laudo, obter uma resposta [na maioria dos casos, uma resposta médica] a um “problema”, especialmente na escola. Existe uma crença de que questões relacionadas à aprendizagem, derivadas das ações que ocorrem dentro de uma escola, só terão “cura” se passarem pelo crivo de especialistas que estão, na maioria das vezes, fora da escola. Para Salazar (1996),

Esse modo de pensar propicia um aumento cada vez maior no número de encaminhamentos de crianças para serviços psicológicos com queixas de problemas escolares que pretensamente se legitimam sobre a base de aspectos psicológicos e não pedagógicos (SALAZAR, 1996, p.4).

Alguns pontos merecem nossa consideração. No momento que uma avaliação é feita, um laudo atesta se uma pessoa [aqui falamos em estudantes] está habilitada ou não para algo, é capaz ou não de determinadas ações. O que ainda não se atesta são os bastidores intra e extra-escolares formadores da vida desta mesma pessoa. Existe uma preocupação em avaliar, rotular, classificar [e quase dar um veredicto] sob a forma de um laudo. Está posto: cristaliza-se antes (quando se acha que tal aluno ou aluna tem um problema), durante (ao resumir-se a vida de alguém em letras num papel) e depois (quando já existe uma sentença que interdita possibilidades e potencialidades). Existe, portanto, uma patologização crônica caracterizada pela existência de alguma dificuldade. Existe também discriminação e, infelizmente, existe exclusão.

Salazar (1996) pesquisou sobre o real interesse em se conhecer laudos na escola e suas observações apontam que grande parte dos laudos [especialmente os psicológicos] entregues à escola apresentavam desinformação, desconhecimento e descaso sobre a maneira como eles deveriam ser utilizados. Segundo o autor, tais documentos “constituíam-se desvinculados de uma análise crítica e profunda das condições de vida e do cotidiano escolar da criança” (p.9), além de serem pouco elucidativos ou orientadores em possíveis soluções. Em suma, o autor conclui sua pesquisa apontando que “[...] laudos têm servido apenas para fortalecer o estigma e a segregação que existem na escola” (SALAZAR, 1996, p.10). E, sobre a mesma questão, também vale destacar o importante apontamento de Patto (2000):

[...] laudos invariavelmente ausentes de substrato teórico, mergulhados no senso comum, lacônicos, arbitrários, carentes de crítica, feitos com uma displicência reveladora de desrespeito pelo cliente e de certeza de que as pessoas vítimas dessas práticas não têm nenhum poder a opor ao poder técnico, servem, na verdade, para estancar a carreira escolar de tantos pequenos brasileiros (PATTO, 2000, p.67).

Não nos caberia, portanto, ponderarmos a necessidade em se entender o que existe por trás da construção de um diagnóstico, bem como a constatação, através de um laudo, de uma doença/deficiência/transtorno/síndrome? Será que tal entendimento seria, deste modo, uma ferramenta a contribuir na amplificação de discussões relacionadas às políticas de saúde? Dos caminhos por onde tenho perambulado, aquele que mais me traz saída é o que aponta para o fato de as

doenças serem mais afetadas por questões políticas, sócio-econômicas e culturais do que as próprias questões médicas. Os mesmos caminhos me levam a confirmar a indispensabilidade em se aprofundar questões relacionadas a diagnósticos médicos bem como os processos de medicalização [não apenas da educação, mas da vida] com as famílias desenhadas na escola.

O contato que tive com as mães agigantou os palpites que eu tinha e que aqui expus. Um sentimento atarrador de impotência cercava aquelas mulheres. Negação, aceitação e expectativas tornaram-se uma espécie de trama a ser desenrolada nas falas que ocorriam. Filhos possuírem um diagnóstico e um papel que atestasse a veracidade de um discurso médico formavam um grande paradoxo. De um lado, havia uma sensação de pertencimento, de identidade, de formação de comunidade. Do outro lado, um sentimento de exclusão e de não-pertencimento em lugar qualquer. Qual lado marcava e ainda marca presença nas vidas daquelas mulheres-mães e seus filhos? A não discussão sobre estas questões tende ao dilatamento do paradoxo. Pior: a falta de fala e de escuta podem esticar a exclusão e viabilizar a expulsão da família da escola.

4.4 “NÃO HÁ SABER MAIS OU SABER MENOS: HÁ SABERES DIFERENTES”³⁴

Byung-Chul Han (2015), ao publicar a obra *Sociedade do Cansaço*, deixa de ser autor e revela-se fotógrafo. Ainda que não literalmente, o filósofo fotografa a realidade e revela nossa identidade em suas páginas. Em vez de apresentar as belezas da sociedade contemporânea, Han quase disseca corpos vivos. Corpos doentes e exaustos, que habitam o cativeiro de uma sociedade que se ocupa apenas do desempenho.

Faz-se necessário, contudo, ratificar que o cativeiro referido é resultado de uma escolha. Somos sujeitos que se entregam “à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho” (HAN, 2015, p.30). Nossa hiperatividade cria uma sensação de liberdade. Simples sensação. Segundo o autor, “pura inquietação não gera nada de novo”. Ela, a inquietação, “reproduz e acelera o já existente” (HAN, 2015, p.34).

Uma bandeira pode ser levantada em tempos de quase guerra: a da

³⁴ Fala de Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido”, livro publicado em 1974.

interrupção. Segundo Han, “vivemos num mundo muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermédios” (HAN, 2015, p. 53). Não temos sido tão capazes quanto poderíamos de amorosidades, gestos de humanidade, solidariedade, aprofundamentos, reflexões e pausas, decorrentes de um “bem viver”. Propor uma trégua em meio a uma guerra seria uma tentativa de recuperar nosso estado humano, onde nosso corpo se tornaria, mais uma vez, ainda que por um breve espaço de tempo, acessível, permeável, sensível, produtor e receptor de afetos.

Vivemos em crise. Crise da aceleração demasiada. Crise da multiplicação de desigualdades. Crise do sucateamento de afetos. Qual seria nossa linha de fuga em meio à generalização da crise? Qual seria nossa rota de fuga, mais especificamente, na escola? Não tenho por intenção apresentar receitas prontas, até porque as próprias são passíveis de infortúnios. Contudo, ousou arriscar que uma distinta possibilidade se manifesta através da criação de espaços de humanização dentro das instituições escolares.

Ainda que saibamos nossa localização em plena tormenta, que atravessa limites admissíveis à vivência em sociedade, a inversão de lógicas bem como a promoção de ações transformadoras e humanizadoras na escola tendem a gerar potência. Creio ser pujante pensar que a função da escola seja com a humanização, afinal, conteúdos não se sobrepõem às relações humanas.

Conhecimento é uma palavra de origem latina e quer dizer saber, conhecer. O mais interessante é que a explicação etimológica não se interrompe aqui. O termo latino “*cognoscere*” é composto por “com”. Assim, conhecimento é “conhecer com”. Como podemos ter conhecimento se não temos espaços humanizados e humanizadores? Como podemos pensar em construção de relações se conteúdos programáticos aparentam ter mais força do que diálogos e escutas?

Os encontros com as mulheres-mães me humanizaram. De uma professora em quase piloto automático, vi-me mulher, futura mãe e professora mais atenta. De leitora de artigos, descobri-me ávida em pesquisar e promover mais “conhecer com”. Os mesmos encontros também foram humanizadores. Mulheres diferentes, com conhecimentos diferentes, foram afetadas por um espaço de escuta, que fortaleceu a ideia de suas presenças na escola realmente influenciarem e poderem ter mais peso que suas próprias culpas.

Tive dimensão da necessidade de mais espaços de humanização ao ler o único diário que me foi entregue ao final dos encontros. Maria José continuava nossos encontros em forma de palavras escritas ao encontrar-se consigo. Suas palavras anunciam angústias e a necessidade por conhecimento tanto de si, quanto dos filhos e também da escola. Suas palavras denunciam a indispensabilidade de espaços para mais falas e escutas.

As seções a seguir continuarão meus questionamentos e apresentarão as palavras de Maria José. Tais trechos me mobilizaram sobremaneira e me motivam a continuar discussões. Ainda que com a inserção de mais temas, a leitura e exposição de trechos do diário de Maria José são meu momento de interrupção, minha [e espero que doravante sua] tentativa em recuperar ou reforçar meu ser humana dentro da escola, um espaço de diversidade e potência, um lugar de possibilidade à humanização.

4.5 “PORÉM ESSA CULPA É FÁCIL / DE SE ACABAR DUMA VEZ: / É SÓ TIRAR A CORTINA / QUE ENTRA LUZ NESTA ESCUREZ”³⁵

Segundo Nunes (2011, p.103), durante os séculos XVIII e XIX, “no bojo da constituição da ordem familiar burguesa”, a mulher passou a ser objeto de interesse médico. Devido à preocupação com temas como mortalidade infantil e formação tanto física quanto moral das crianças, a relação entre mãe e filho passou a receber maior importância. Vista como principal responsável pelos cuidados com os filhos, a mulher passa a ser considerada “figura privilegiada” e, conforme diz a autora citada anteriormente,

[...] é nesse contexto que, com argumentos calcados na biologia, os médicos passaram a defender a fixação da mulher à função materna, ao lar e ao casamento. Eles buscam naturalizar e caucionar, através de sua racionalidade científica, a dominação da mulher pelo marido, num projeto político que lhes fechava as portas para qualquer outra forma de inscrição social (NUNES, 2011, p.103).

Com suas vidas restritas aos cuidados da casa e à maternidade, espaços públicos foram negados às mulheres. Com seus corpos interpretados à luz da diferença entre os sexos, uma hierarquia entre homens e mulheres foi estabelecida.

³⁵ Trecho do poema “Lundu do escritor difícil”, escrito por Mário de Andrade e publicado em 1928. O poema completo está disponível no Anexo K.

Segundo Badinter (1985), é possível que se veja, a partir de então, o estabelecimento de um elo entre o sexo feminino e a maternidade.

Os parágrafos anteriores podem hoje soar absurdos, mas interessa ressaltar que antes do século XVIII as mulheres não eram tidas por responsáveis pela educação de seus filhos, muito menos convocadas à maternagem. Figuras como filósofos, moralistas e médicos vão tentar dirimir a imagem negativa carregada pela mulher até o Renascimento, quando as mesmas apareciam como “figura perigosa e diabólica, mais inclinada à luxúria e aos excessos sexuais, portadora do mal e da morte” (NUNES, 2011, p. 104).

Como se conseguiria fazer com que a mulher fosse a defensora de sua família se, até então, ela era “figura perigosa”? A educação feminina veio como resposta a tal pergunta [mas não, evidentemente, a educação que ultrapassasse os limites de sua casa]. Uma “boa imagem” foi construída e a transformação da mulher em mãe foi essencial para que tal reformulação da imagem do sexo feminino acontecesse. Nunes (2011) afirma que todo esse movimento precisou da ciência médica, que passou a colaborar na descrição de como uma mulher deveria ser [não se espante se encontrar desenhos de esqueletos femininos, na passagem do século XVII para o XVIII, com crânios menores como sinal de menor competência intelectual, e pélvis maiores, como representação de maior capacidade reprodutiva].

Tendo a maternidade como ideal, o sexo feminino, até então imperfeito, passa a ser íntegro e o útero da mulher passa a ser seu órgão mais honroso. Nunes (2011) acrescenta:

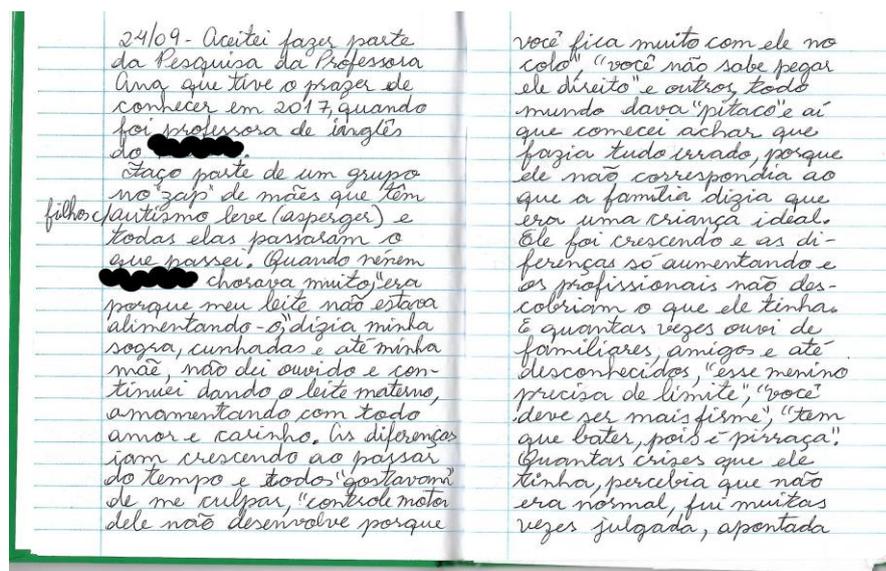
[...] pensadores formularam e subscreveram um perfil feminino ancorado em uma suposta essência naturalmente determinada, que acabou por negar às mulheres o estatuto de cidadãs. Com o argumento de que a mulher não era nem inferior nem imperfeita e sim perfeita em sua especificidade. Descreviam-na como dotada de características físicas e morais específicas de seu sexo e condizentes com a função materna e a vida doméstica; o oposto do homem, que seria mais apto à vida pública, ao trabalho e às atividades intelectuais. Não propunham uma relação de inferioridade e sim de complementaridade. Apontavam, então, como características da essência feminina, atributos como: fragilidade, doçura, afetividade, passividade e capacidade de sacrifício. Características consideradas fundamentais para o cuidado com a infância. Associa-se a maternidade e a feminilidade a uma ética do cuidado com o outro. A educação das meninas deveria estar voltada para a formação de um caráter dócil e passivo, condição para o sucesso do casamento e da vida familiar (NUNES, 2011, p.106).

Século XXI, ano 2019. Todo o padrão que associou o sexo feminino (e a feminilidade) à maternidade não é mais suficiente. Contudo, a mesma ideia antiga, apresentada nas poucas linhas acima, ocupa, nos dias de hoje, o imaginário de muitos, ratificando a ainda poderosa [e triste] noção de que uma mulher só é “completa” sendo mãe. Temos, além, o que se convencionou chamar “mulher contemporânea” e Nunes (2011) nos auxilia na compreensão do levantamento de tal convenção:

Mas, afinal, quem é a “mulher contemporânea”? A executiva que comanda uma empresa? A mulher do campo? A mulher que opta por dedicar sua vida aos cuidados com os filhos e à família? A mulher que procura conciliar profissão e maternidade? A mulher que decide não ter filhos? A mulher aprisionada à ditadura do corpo? A adolescente grávida? A mulher solteira? A lésbica? Essa pequena relação mostra que são infinitas as formas de se inscrever em nossa cultura como mulher. E o novo modelo ideal forjado para a mulher contemporânea tende a uniformizar o feminino em torno de um projeto massificante, apagando as diferenças e constituindo-se em um novo torniquete. Um ideal que, embora mantenha as portas abertas para o trabalho feminino, permitindo assim que essa metade da população se torne consumidora, ainda privilegia a função materna, sustentando o paradigma que associou feminilidade e maternidade (NUNES, 2011, p.112).

Com todos os adjetivos extremamente demandantes [quicá cruéis] impostos às mulheres, falta espaço para um irrefutável: culpada. O trecho do diário de Maria José torna minha afirmação quase palpável.

FIGURA 38: DIÁRIO DE MARIA JOSÉ



Fonte: Arquivo Pessoal

Não posso negar: a tristeza tomou conta de mim ao ler as duas páginas do diário anteriormente apresentadas. Há um ideal de perfeição em todos os apontamentos feitos no que se refere à realidade de uma mulher que nunca consegue atingir a excelência exigida. O somatório do leite materno que não alimenta, o controle motor comprometido pelo “excesso de colo” e o “erro” do próprio pegar o bebê no colo resultam em uma mãe e um filho que não correspondem ao idealizado. “Você precisa ser mais firme, tem que bater (...)” serviu para transformar Maria em uma “mulher contemporânea” culpada, “julgada”, “apontada” e cansada.

Maria José foi a única a escrever, mas sinto que ela não seja, infelizmente, a única a ter os sentimentos acima descritos. Quantas Marias ainda sofrem com a quase obrigatoriedade de serem “mulheres contemporâneas”? Quantas Marias ainda têm suas identidades ligadas ao ideal de “boa mãe” sendo levadas à assunção de uma dupla jornada de trabalho, com tarefas fora de casa e outras maiores ainda dentro? Não sei prever um número, mas ousou afirmar que são muitas as Marias.

A culpa expressa por Maria José e também sentida pelas outras mães participantes em nossos encontros não é difícil de ser encontrada. Independentemente de nossas escolhas, nós mulheres parecemos nos medir a partir do ideal contemporâneo que ou resistimos em assumir ou fracassamos em realizar. Existe um grande mal-estar. Nunes (2011) retoma a pergunta já feita por Freud e questiona o que nós, mulheres, queremos. Acredito que queiramos muitas coisas, talvez especialmente uma liberdade sem sabor de culpa.

4.6 “(...) QUE A MINHA SOLIDÃO ME SIRVA DE COMPANHIA / (...) QUE EU TENHA CORAGEM DE ME ENFRENTAR”³⁶

No terceiro capítulo, um tema ficou em suspenso, mas não deixou de marcar presença: a ausência dos pais. Tivemos a participação silenciosa de José, companheiro de Maria das Graças. E só. Quando entrei em contato com os responsáveis e realizamos nosso primeiro encontro, a intenção era que todos, mães, pais e responsáveis, participassem. A ideia era tal que, inicialmente, o título da pesquisa não se reduzia às mães. Contudo, nossa rede foi composta por mulheres-

³⁶ Trecho do texto intitulado “Meu Deus, me dê coragem” de Clarice Lispector. O arranjo em versos está disponível no Anexo L.

mães apenas. Seria o velho “filho é da mãe” imprimindo, mais uma vez, sua característica de assiduidade?

Segundo Pereira (2003), a função da figura paterna passa por um momento de transição difícil de ser entendido, marcado por “pais que não assumem ou não reconhecem para si mesmos o direito/dever de participar ativamente da vida dos filhos” (PEREIRA, 2003 apud CÚNICO & ARPINI, 2014, p.228). Existem pais de finais de semana. Existem aqueles que não pagam as devidas pensões alimentícias, ao passo que há outros que se tornam apenas “pais de pensão alimentícia”. Há pais que, por não reconhecerem a paternidade, não dão seus sobrenomes aos filhos. E ainda existem aqueles que, apesar de residirem sob o mesmo teto e ocuparem os mesmos espaços, não se envolvem afetivamente com os filhos.

Independentemente do motivo [extremamente reduzido em alguns exemplos citados no parágrafo anterior], seja ele marcado pela distância emocional e/ou pela física, a ausência paterna tende a ocorrer quando a parentalidade não é de fato assimilada, dando lugar apenas ao que muitos entendem por autoridade paterna. Segundo Cúnico & Arpini (2014), a substituição do termo paternal por parental objetiva “colocar o casal em condição de igualdade no que se refere à criação e à educação dos filhos e definir o pai de acordo com sua qualidade de pai ou com sua faculdade de alcançar uma função dita parental” (CÚNICO & ARPINI, 2014, p.229).

Foi impossível não me inquietar, durante os encontros, diante daquelas mães que se sentiam solitárias na criação de seus filhos. Falas pipocaram e se afunilaram no que tange à ausência do pai, bem como a frustração de mães que não tiveram a chance ou sequer ponderaram a possibilidade de afastamento dos filhos. A sensação era a de que “mães estão sempre prontas”, ao passo que “pais podem não estar”, especialmente aqueles pais cujos filhos têm alguma necessidade especial. Maria José imprime tal reflexão em um trecho de seu diário.

FIGURA 39: DIÁRIO DE MARIA JOSÉ II

27/09 - Tive que levar
 [redacted] ao médico pois
 não estava sentindo bem.
 Fiquei muito triste pois
 ele reclamou muito de
 mim com o médico, por
 estar obrigando a conti-
 nuar no IFF. Ele quer
 sair mas quer ir para
 [redacted] morar com
 o pai, que não tem con-
 dição física, mental e
 financeira para cuidar dele.

Fonte: Arquivo Pessoal

A família nuclear [pai, mãe e filhos] não mais ocupa o espaço de outrora [ainda que, lamentavelmente, tal modelo marque presença no imaginário social como aquele que é ideal]. Outros modelos, aos poucos, ganham seus devidos espaços, como as famílias homoafetivas ou mesmo aquelas monoparentais, por exemplo. Há de se ter um olhar ampliado sobre as relações familiares que se estabelecem, principalmente devido à sua complexidade. Ademais, o mesmo olhar merece consideração quando sobre os papéis parentais, caso contrário, falas como a de Maria José podem soar como regras.

Muitos são os desafios à paternidade e não pretendo me ater às generalizações aqui apresentadas. Contudo, entendo que este mesmo espaço possa servir como fomento para reflexões, falas e escutas a respeito da ausência paterna no cenário familiar, especialmente porque ainda existem filhos e filhas que precisam ter uma constância paterna garantida. Outra questão que merece pausa para ponderação é a necessidade de adaptação da vida do homem à paternidade, afinal, o mito de que existe, primeiramente, um trabalhador para, a partir de então, poder haver um pai ainda é recorrente.

4.7 “O QUE HÁ EM MIM É SOBRETUDO CANSAÇO / NÃO DISTO NEM DAQUILO / NEM SEQUER DE TUDO OU DE NADA / CANSAÇO ASSIM MESMO, ELE MESMO / CANSAÇO”³⁷

O que fazer quando, além da ausência do pai, existe um segundo ou mais filhos? Esse assunto também merece outra pausa, tendo em vista que dentre as seis mães participantes e atuantes na pesquisa, quatro possuem mais um ou mais filhos. No terceiro encontro, por exemplo, Ilma apontou para o fato de sua segunda filha não entender o motivo de tantas abdições da mãe em prol da primeira filha. Maria José, por sua vez, relatou a mesma angústia em seu diário, como apresenta a imagem a seguir.

FIGURA 40: DIÁRIO DE MARIA JOSÉ III

fui à aula e não consegui ficar, liguei várias vezes, fui buscá-lo e levei ao médico. Ele está mais calmo. Difícil pois tem a [blacked out] minha outra filha que precisa da minha atenção e estou preocupada com o [blacked out]. Ela reclamou, falei que iria sair com ela para conversarmos e combinar de fazer alguma coisa juntas. Chegando à noite, estou exausta, esgotada, moída...

Fonte: Arquivo Pessoal

Conforme a pesquisa realizada por Pereira & Piccinini (2007), “o nascimento do segundo filho (...) constitui-se um momento marcante no desenvolvimento da família” além de poder “trazer um desequilíbrio ao sistema como um todo, para cada um de seus membros (...)” (PEREIRA & PICCININI, 2007, p.385). São vários os movimentos provocados a partir de uma segunda gestação e nascimento e, segundo os autores citados, o estresse tende a ser bastante recorrente dentre tais

³⁷ Trecho do poema intitulado “O que há em mim é sobretudo cansaço”, escrito por Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa) e publicado em 1944. O poema completo está disponível no Anexo M.

movimentos devido ao fato de um rearranjo de relações precisar ser efetuado. Maria José estar “exausta, esgotada, moída” no final da noite é a comprovação de que a sobrecarga sobre a figura da mãe não é incomum, especialmente quando não existe apoio oriundo da figura paterna ou mesmo de familiares.

Além, existe outra problemática: o que acontece com o/a segundo/a ou demais filhos/as, quando precisam “dividir” a atenção de uma mãe “exausta, esgotada, moída”, especificamente quando existe a presença de um irmão ou uma irmã com alguma deficiência / transtorno / síndrome? Não é necessário que se tenha um irmão ou irmã para que se saiba que o relacionamento entre irmãos é, desde cedo, preenchido por sentimentos ambivalentes e tal ambivalência também marca a convivência com um irmão deficiente.

Segundo Nunes & Aiello (2008), “irmãos de pessoas com necessidades especiais (...) passam pelas mesmas experiências que os pais (medo, raiva, culpa)” e podem, na verdade, “encontrar maior dificuldade do que os pais para enfrentar tais sentimentos, especialmente quanto menor for a idade dos irmãos e mais restritas forem as informações recebidas acerca da deficiência do membro da família” (NUNES & AIELLO, 2008, p.43). É triste ver, contudo, que as mesmas autoras afirmam que pesquisas que investigam a relação entre irmãos de indivíduos com necessidades especiais ainda são confusas e com pouca fundamentação.

Há demandas de temáticas que merecem nosso debruçar e esforços, dentre elas as que nesta seção se apresentaram: o olhar sobre a mãe que se divide [quase que literalmente] entre filhos, bem como o sentimento daqueles filhos em relação aos irmãos que tenham alguma necessidade especial. O mais interessante é que todos os assuntos soam como águas que desembocam em um lugar que ainda pode e precisa ser transbordante de empatia.

O'Hara (2019, p.16) aborda a empatia como “uma maneira de conhecer, uma maneira de andar na pele de outra pessoa para entender uma paisagem mais rica da experiência humana”. A autora brilhantemente acrescenta:

É uma maneira de estar com os outros que nos coloca possibilidades de cuidado mútuo e transformador onde e quando ocorre. É a maneira como nos sintonizamos uns com os outros e nos relacionamos não de uma maneira transacional – para realizar negócios ou conseguir algo que queremos – mas de maneiras que nos reconhecem e nos conectam diretamente à humanidade e personalidade daqueles com quem

estabelecemos uma relação empática (O'HARA, 2019, p.21).

Ainda que esta seja uma pesquisa acadêmica [com uma escrita que muitos podem não acreditar ser tão acadêmica assim], é quase impossível não criar uma relação empática com uma mãe e suas palavras, uma mulher que se diz “exausta, esgotada, moída”. Ao mesmo tempo, é quase automático se solidarizar diante de uma relação fraterna que precisa ser reorganizada constantemente diante de dificuldades que se apresentam em face de deficiências. Cansaço e esgotamento marcam estas famílias e uma relação empática, completamente passível de ocorrer mas que raramente ocorre em ambientes escolares, pode servir como alento a estes sujeitos e nos reconectar à humanidade que parece fugir de nós em muitos momentos.

4.8 “QUAL É A SUA HISTÓRIA?”³⁸

Sinto-me quase como Sherazade, uma contadora de histórias. Sherazade e eu nos aproximamos e afastamos em alguns momentos. As histórias aqui contadas foram reais e nenhuma é fruto de minha imaginação, mas sim a realidade de algumas pessoas que me cercaram. Não tive medo de perder minha cabeça assim como a rainha da lenda da antiga Pérsia, mas senti minha cabeça rodar diante de temas que quase me tragaram.

Tornei-me narradora de vidas e as histórias não acabam aqui, apenas, de forma formal, as seções. Ouvi “mães e ponto”. Angustiei-me diante de títulos e rótulos. O peso de diagnósticos me tirou a fala e os carimbos de laudos marcaram meus olhos. “Conhecer com mães” através de um espaço de humanização foi um recuperar a respiração. A culpa e a solidão da maternidade me despertaram um desejo por empatia, assim como o olhar para as relações fraternas me lembraram de que mais histórias precisam ser ouvidas. Um capítulo de visita às dúvidas e angústias me fez ver que não existem “lobos maus” que resistam à multiplicidade de olhares à nossa existência.

³⁸ Título de um dos capítulos do livro “A menina quebrada”, escrito por Eliane Brum e publicado em 2013.

5 “NÃO ME VENHAM COM CONCLUSÕES”³⁹

Sinto-me apessoada em Fernando Pessoa. Na figura de Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Pessoa, o poeta era estrangeiro em seu próprio país. E era exatamente essa relação de encontros, desencontros e reencontros consigo que o definia. Assim, no poema “*Lisbon Revisited (1923)*” (Lisboa Revisitada), o autor diz não querer nada, muito menos conclusões. É exatamente isso que quero: uma inconclusão em meu dito capítulo final.

Fui encontrada pela serendipidade. Tal encontro me fez desencontrar uma proposta inicial de pesquisa. E foi em tal dissenso que me reencontrei como mulher, estudante, professora, pesquisadora e, agora, futura mãe. Essa pesquisa me atravessou sobremaneira, a ponto de a maternidade ter me entranhado literalmente. Meu contato com mães foi, na verdade, minha escola para uma mãe e um bebê que crescem, a cada dia, na barriga que acaricio ao escrever estas linhas.

Algumas pesquisas passam por nós. Consigo me lembrar das coisas que pesquisei e escrevi nas graduações e formações pelas quais passei. Passar é, de fato, a melhor palavra. A sensação é que caminhamos por um tempo, as pesquisas e eu, paralelamente, sem que nos aproximássemos de fato. Não julgo quem passa por palavras, sobretudo porque muitas já me passaram também. Contudo, devo confidenciar que quando somos atravessados por palavras, metamorfoseamos.

Minha metamorfose começou quando as palavras de duas mães, numa “simples” reunião de responsáveis, me golpearam. Não saí ilesa e essa foi uma felicidade que tive ao longo dos últimos meses de pesquisa e escuta. Reunir mães e as escutar foi, na verdade, um dos meus “eus” deixando de ser larva e se tornando pupa.

Aprendi, enquanto crisálida, que mães são mulheres e que mulheres juntas são pura potência. Aprendi que ouvir é tão ou mais precioso do que falar, especialmente porque é preciso calar muitas daquelas palavras que por nós só passaram. Aprendi que maternidade e perfeição é uma combinação que só acontece nos filmes românticos aos quais costumava assistir quando adolescente. Aprendi que maternidade e solidão formam um par bastante possível, mas com grande

³⁹ Trecho do poema de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, intitulado “*Lisbon Revisited (1923)*” (Lisboa Revisitada), escrito em 1923. O poema completo encontra-se disponível no Anexo N.

probabilidade de perder para a rima maternidade e felicidade, ainda que a última tenha inúmeras configurações.

Minha orientadora deve ter tido o *feeling* profético que mães têm ao ter entendido que eu precisava passar por um casulo e que, ainda que a nova situação demandasse esforço para que eu rompesse por lugares dantes desconhecidos, algo maior apareceria. Mães são estranhamente e deliciosamente diferentes. Mães aladas por diferenças me encontraram e aceitaram me acompanhar até que minhas próprias asas começassem a despontar.

Como já descrevi, ousei pensar que daria voz àquelas mulheres ao longo da pesquisa. Por sorte, entendi que pesquisar em ação é também a ação de calar, observar, escutar e permitir que as águas que outrora davam em artelhos inundem esse mundo acadêmico tantas vezes nada empático.

Nossa pesquisa foi um alagar natural. Digo “nossa” porque jamais teria conseguido entrar numa marola sequer sem o suporte de mulheres como minhas avós, mãe, tias-mães, professoras, escritoras e, agora, o empurrão de um grupo de mães, que me serviram como sororidade em boia nesse mar por onde nadei.

Assim, ao pensar em como “terminar” esta escrita [e somente ela, não nosso elo], nada me é mais coerente do que falar diretamente às mães que me cercaram durante esta pesquisa [sem a intenção de me despedir delas, explico antecipadamente]. Uma vez que tenho por intenção a inconclusão, entendo que devo simplesmente compartilhar o que aprendi com as mulheres-mães que tanto me acrescentaram e ensinaram, ao longo de vários meses, em uma simples sala de aula, onde me tornei aluna e ouvinte.

Está posto: se uma conclusão formal e rígida fosse exigida para que esta pesquisa se desse por completa, eu apontaria para o fato de que a união entre os tais “sujeitos da pesquisa” formou uma rede de aprendizagem, respeito e aceitação. Pode ser que um certificado seja instituído a partir desta composição. O mais importante, contudo, já existe: mulheres, mães e, agora, companheiras.

5.1 “MARIA, MARIA / MISTURA DE DOR E ALEGRIA”⁴⁰

⁴⁰ Trecho da música “Maria, Maria”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, lançada no álbum “Clube da Esquina 2”, em 1978. A letra completa está disponível no Anexo O.

Maria José,

Eu já a conhecia. Formalmente, digo. Eu achava, inicialmente, intrigante o fato de uma mãe estar na escola toda semana. Nós, professores de seu filho, éramos procurados com bastante frequência a fim de que você pudesse ter a certeza de que tudo estava bem. Enquanto clamávamos pela presença de alguns responsáveis, você, diferentemente, sempre esteve lá: reuniões, apresentações de trabalhos, aulas diferentes, aulas comuns, nenhuma aula. Vez ou outra sua cabeça apontava na porta, acompanhada por um sorriso e um dedo levantado pedindo um minuto de conversa.

E, com o mesmo cuidado que dispensa a seus filhos, você me cercou. Como uma bela mulher, mãe e professora que é, você me ensinou. Roupas sérias e sorriso espirituoso. Falas que faziam meu corpo chumbar no chão e a delicadeza de uma pluma passeavam entre nós em todos os encontros. Você sabe tanto sobre seu filho. Você estuda tanto sobre inclusão. Você fala sobre precisarmos ter um tanto de humanidade.

Era sem querer e vez ou outra me imaginava em seu lugar. Sempre me questionei [e questiono] se eu teria sua força. Uma mulher que cuida de dois filhos sozinha e que, dentre inúmeros nomes possíveis além do próprio, recebe o de “mãe de autista”. Uma mulher que cuida dos pais, já idosos. Uma mulher, formada em Matemática, mas que ama dar aula de música. Uma professora que se desloca por longos quilômetros a fim de chegar a uma escola na roça e fazer daquele lugar o mais artístico e divertido possível. Quem disse que só se tem festa literária em Paraty, não é mesmo? Pirapetinga também tem sua FLIP, apenas com o mero detalhe de não ser [ainda] internacional.

Você me fez passar por muitos momentos. Alguns de tristeza, como quando compartilhou que seu filho não tem amigos e como ele deseja os ter, ainda que não saiba como fazer para que tais seres apareçam. Dor, ao ver seus olhos marejados ao confessar que precisa dar conta de dois adolescentes sozinha. Reflexão, ao aprender tanto sobre o autismo através das mensagens por você compartilhadas. Alegria, ao ouvir que você parece séria demais, mas que adora beber, ainda que o seu beber tenha sido acompanhado por um “*Claro que com moderação!*”, tornando o

momento mais hilário ainda.

Você, Maria, é pura mistura de “dor e alegria”. Desejo, profundamente, reforçar que você, Maria, é “uma mulher que merece viver e amar como outra qualquer do planeta”. E, ainda que seja preciso força, raça e gana, tenho o prazer em ver que você tem graça, sonho e essa “estranha mania de ter fé na vida”.

5.2 “... NOS OLHOS DAS MULHERES HÁ MAIS OLHOS DO QUE SONO”⁴¹

Sara,

Você foi a primeira mãe com quem tive contato, aquela que olhou para mim no final de uma reunião de responsáveis e pediu um tempo comigo. Ainda consigo me lembrar da sua angústia em querer saber como poderíamos ajudar seu filho. Acredito não o ter ajudado tanto quanto gostaria. Tenho certeza que você me ajudou mais do que imaginei.

Ter você em nossos encontros era ter frescor. Uma mulher, sempre deslumbrante, adentrava a sala e elogios eram incontáveis. Ao perguntá-la sobre sua tanta beleza, você sempre respondia que precisava estar bonita para as pessoas que conheceu por causa do filho. E como sou grata por seu filho ter nos aproximado.

Suas histórias compartilhadas só me traziam um “*Wow!*” à mente. Morou na roça. Trabalhou muito nova. Casou-se. Trabalhou como vendedora. Deixou o trabalho para cuidar da mãe e do filho. A perda gradativa de audição do filho não a fez perder a força. Ao contrário: esforçou-se para conseguir todos os tratamentos possíveis, assim como deu seu máximo para completar o Ensino Médio. Você é feroz, veloz e, apesar de um mundo muitas vezes atroz, seu sorriso, marca que lhe é peculiar, sempre triunfou.

Você vive. Vive crescendo de forma curiosa. Vive ouvindo de forma cuidadosa. Vive querendo viver. Sara, o nome por você escolhido, não poderia ter sido mais oportuno. Sua vitalidade sara. Sara e inspira. “*Eu vou até o fim pelo meu filho!*”, ouvi. Eu me inspiro para ir até o fim por meu filho ou filha também. Eu me inspiro para ir

⁴¹ Trecho do poema intitulado “A noite não adormece nos olhos das mulheres”, escrito por Conceição Evaristo e publicado em 2008. O poema completo está disponível no Anexo P.

até o fim na Educação. Eu me inspiro para ir até o fim na escutação, afinal, foi ao escutar você que cheguei a esse fim.

5.3 “... AQUELA MULHER A QUEM O TEMPO MUITO ENSINOU”⁴²

Ilma,

Nossos encontros no corredor, minutos antes dos encontros com todas as mães se realizarem, eram minha âncora. Ancorava-me na certeza de que não estava sozinha. Você andava por quase uma hora para nos encontrar e eu esperava por aquela hora, quando aprenderia com sua existência, experiência, dores, superações e conquistas.

Demorei a digerir todas as coisas ditas por você. Confesso que nem sei se todas as palavras foram ou serão por mim absorvidas. Uma avalanche de culpa e preocupações, sentimentos que mães costumam colecionar, são suas companhias diárias. “*Eu não sei como será o futuro da minha filha!*” foi o que sempre ouvi de você. Eu queria poder lhe dar algo próximo a uma resposta, mas jamais conseguirei.

Você tem razão em muitas coisas. Por que não podemos, como escola-mundo, aprender a entrar no mundo da sua filha, bem como deixar que ela nos adentre, através do conhecimento de LIBRAS? Seria mesmo impossível dispensarmos algum tempo para não somente aprendermos uma língua, mas ganharmos um universo? Fico pensando para onde vai o silêncio daquela a quem é negada a chance de ser quem é, sendo como é. Fico pensando onde mais caberá nosso silêncio, que se conforma a uma forma excludente de viver.

Você entendeu que não poderia ser como nós. Não satisfeita com o tal silêncio, saiu de casa e ganhou o mundo com sua filha nos braços. Aprenderam LIBRAS, foram para outras cidades. Você se graduou e especializou e, hoje, é professora em uma sala de recursos, tentando fazer por outras e outros o que não fizeram por sua menina-mulher.

Escutei histórias de você e aprendi com todas elas. Entendo seu medo. É aquele de não ser eterna, certo? Não somos. Embora não sejamos, tenho certeza que sua filha sempre guardará em seu coração uma mãe que passa e passou por

⁴² Trecho do poema intitulado “Ofertas de Aninha (Aos Moços)”, escrito por Cora Coralina e publicado em 1997. O poema completo encontra-se no Anexo Q.

sua história. Ainda que exista uma boca silente, há mais mãos e coração que jamais se calarão.

5.4 “... NESTA AVENTURA DO SONHO EXPOSTO À CORRENTEZA, SÓ RECOLHO O GOSTO INFINITO DAS RESPOSTAS QUE NÃO SE ENCONTRAM”⁴³

Emilly,

Não tivemos muitas chances de nos encontrarmos pessoalmente. Era difícil que você conseguisse conciliar as datas dos encontros com as demais mães e a possibilidade de alguém cuidar dos seus quatro filhos. Ainda assim, conseguimos configurar nossos próprios encontros, em formato virtual, através de trocas de mensagens quando já era tarde e seus filhos haviam dormido e, por conseguinte, perdido interesse por seu celular.

Das poucas vezes que nos vimos, eu me angustiava diante de seus olhos que jamais paravam. Uma mulher, da minha idade, com quatro meninos que demandavam tanto de seu tempo, ainda sorria diante de um elogio a um corte novo de cabelo. Uma mulher, da minha idade, que não tinha, nem de perto, preocupações semelhantes às minhas.

Enquanto eu me preocupava em saber se conseguiria fazer uma viagem em algum período de férias, você se preocupava com as viagens que faria a Campos dos Goytacazes, em busca de médicos que cuidassem de seus filhos com autismo. Enquanto eu me preocupava com as aulas que eu daria em dada semana, você se preocupava em dar as aulas para os seus meninos, afinal, eles eram agitados demais e “não acompanhavam a turma”, segundo suas professoras. Enquanto eu me preocupava com o dia em que meu salário cairia em minha conta bancária, você se preocupava se a escola manteria o desconto das mensalidades daqueles filhos que ainda não estavam no ensino público.

Seu filho quis ir para outra escola. Acredito que tal saída deva ser pensada e repensada por nós, que ficamos. Nosso pensar não deve ser como uma “caça aos

⁴³ Trecho do poema intitulado “Noções”, escrito por Cecília Meireles e publicado em 1982. O poema completo está disponível no Anexo R.

culpados”, mas um desejo por caçadores do falso alívio proporcionado por uma desistência de permanecer.

Você me fez entender a essência da empatia. Eu penso em você e, instantaneamente, repito uma espécie de mantra: “*Poderiam ser meus filhos! Poderia ser minha vida!*”. Colocar-me em seu lugar é saber que mulheres e mães como você existem e resistem. Pensar-me sendo você me faz perceber que, embora haja tantos médicos, remédios, terapias, recusas e excusas alheias, há, em proporções maiores ainda, sonhos presentes no coração de uma mulher de trinta e poucos anos. Espero e desejo que tais sonhos aconteçam, especialmente aquele a mim confidenciado: ir ao cinema, numa estreia de filme de aventura da Marvel e comer um enorme balde de pipoca.

5.5 “... PEQUENOS GRANDES TERREMOTOS OCORREM DO LADO ESQUERDO DO MEU PEITO”⁴⁴

Maria das Graças,

Você passou por muitos terremotos. Seu sonho era ser mãe. Tornou-se mãe e, não satisfeita com a maternidade que explodia em você, quis ser mãe novamente. Grávida de gêmeos, você teve que lidar com a perda de um dos bebês. O bebê que ficou foi, como você sempre disse, superprotegido. Compreensível você o cercar de cuidados e medos. O medo de outro terremoto atingir sua vida a fazia estar em total vigilância.

A vida, na intenção de mostrar que após uma tempestade a calmaria pode chegar, lhe trouxe um companheiro de caminhada. Seu parceiro, José, esteve com você em todos os nossos encontros. Ele não era o pai biológico de seu filho, mas entendia que precisava lhe dar suporte e estar ali, ainda que em silêncio. Ele escolheu estar com você. Foi importante ver que, se outro terremoto vier a lhe atingir, um vigilante estará a postos.

“*O que os filhos de vocês têm?*” foi sua pergunta em um de nossos primeiros encontros. Não era curiosidade o que você tinha. Você queria encontrar pessoas

⁴⁴ Trecho do poema “Assombros”, escrito por Affonso Romano de Sant’Anna e publicado em 1992. O poema completo encontra-se no Anexo S.

com quem se identificar, com quem dividir, com quem compartilhar, afinal, você tinha um mocinho em casa e ouvia na rua que era “falta de remédio” ou “mimo demais”.

O que seu filho tem é uma mãe presente e que tem muita fé. Você faz suas orações e o enche de palavras positivas. Você intercede por ele e viajou quilômetros para estar conosco e conversar sobre ele. Você é aquela que, embora tenha tido terremotos no lado esquerdo do peito, permanece com o mesmo lado nada devastado. Foram poucas as vezes que vi terremotos trazerem tanta fé em vida.

5.6 “MÃE É SEM LIMITE, É TEMPO SEM HORA” ⁴⁵

Filomena,

Não nos vimos mais do que uma vez. Você, uma mãe, tem enfrentado momentos difíceis com a própria mãe, numa batalha contra o câncer. Foram diversas as vezes que, em nosso grupo *online*, você pediu [e ainda pede] orações para que sua mãe consiga se recuperar e, assim, você consiga que sua atual respiração deixe de ser arfante. Foram algumas as mensagens trocadas comigo, especificamente, com declarações sobre seu desejo em estar presente em nossos encontros mensais. Não se engane: você sempre esteve lá. Lembrávamos-nos de você e menções ao seu nome eram nossa espécie de oração em conjunto.

Carlos Drummond, grande escritor, emprestou o coração à mão e disse que mãe é “luz que não se apaga quando sopra o vento e chuva desaba”. Você não apagou ao ver sua filha sair, de uma sala de cirurgia, com muitas dores e sem saber quando voltaria a andar. O vento sopra, mas nem chuva desaba sua força, que sustenta os passos ainda vacilantes de sua menina.

“Mãe, na sua graça, é eternidade”, disse o poeta. Tais palavras só não são mais amorosas do que as que, juntas, em nosso único encontro, ouvimos de sua filha, em homenagem a você. Se Drummond me permitisse, acrescentaria: mães e filhos são eternos.

⁴⁵ Trecho do poema intitulado “Para Sempre”, escrito por Carlos Drummond de Andrade e publicado em 1962. O poema completo está disponível no Anexo T.

5.7 “BARRIGA CRESCE, EXPLODE HUMANIDADES E AINDA VOLTA PRO LUGAR QUE É O MESMO LUGAR, MAS É OUTRO LUGAR”⁴⁶

Fernanda,

Eu a vi, pela primeira vez, no dia da prova escrita, parte do processo seletivo para este Mestrado em Ensino. Eu a vi, mas não sabia que você era você. A tal “Dra. Fernanda” era, em minha mente ainda cristalizada, uma mulher alta, de óculos, com pastas nas mãos e séria. Havia uma mulher, sentada próxima a uma mesa, que entregava comprovantes em nossa saída e, não sei como, vigiava um bebê que brincava sobre um tapete colorido. Aquela mulher não poderia ser a “minha Dra. Fernanda” imaginada.

No dia da apresentação do pré-projeto, outra etapa por que passei, a mesma mulher estava lá, diante de mim. Ela não mais distribuiria comprovantes. Ela me avaliaria. Ela era a “Dra. Fernanda”, a professora sobre quem li, a quem li e de quem eu esperava conseguir uma aprovação. Você não era alta, não usava óculos e muito menos era séria. Desde nossos encontros iniciais, você já mostrava que minha imaginação estava “quadrada” demais.

Aprovação. Em dias, fui adicionada a um grupo de “Orientandxs” e, a partir daí, tudo saiu do meu lugar comum. Minha primeira orientação foi em um restaurante, com uma escrita quase feita em guardanapo. Nossas aulas eram em círculos, com Marcelinho mamando, aprendendo a andar, brincando no chão ou com quem lhe direcionasse um sorriso. Nesses momentos, sim, você era séria. A Educação é assunto sério para você. A falta ou tratamento indevido com a Educação, então, a deixam indignada.

Sua relação com a maternidade me chamava a atenção. Uma mulher que falava e amamentava. Uma mulher que interrompia falas, ainda que por minutos, para dar atenção a um bebê, sem que isso interrompesse seu raciocínio, mas interrompendo e deflagrando nossa ignorância. Uma mulher que viajava horas, com uma criança sobre uma perna e um computador sobre a outra, a fim de nos acompanhar, orientar e fazer o que escassos [porém preciosos] doutos fazem:

⁴⁶ Trecho do poema “Aviso da Lua que Menstrua”, escrito por Elisa Lucinda e publicado em 1993. O poema completo encontra-se no Anexo U.

cuidar. De observá-la, eu me angustiava. “*Eu não conseguiria fazer isso!*” me martelava. “*Como ela consegue fazer isso?*” me reprisava.

Não sei ainda se consigo fazer tudo o que você faz. Mas, a partir de você, consigo coisas que outrora não conseguia. Consigo pensar sobre “feminismos”. Consigo me apaixonar pela maternidade. Consigo querer continuar escrevendo e pesquisando, principalmente e especialmente com um bebê no colo. Consigo entender que minha barriga, assim como a sua, voltará para “o mesmo lugar” sem que tal lugar seja o mesmo. Consigo ansiar por ser mulher-mãe-pesquisadora-e-o-que-mais-quiser.

Você também foi e é uma mulher e mãe em nossa rede de mulheres-mães. Ainda bem que não aquela alta, de óculos e séria que imaginei. Ainda bem que com o sorriso escancarado, quase sempre de tênis e mochila com brinquedos escapantes. Ainda bem que com discursos desbocados. Ainda bem que nada tradicional como erroneamente imaginei e felizmente não encontrei.

5.8 “VALEU A PENA? TUDO VALE A PENA QUANDO A ALMA NÃO É PEQUENA” ⁴⁷

Eu precisava falar diretamente a você, que nos leu. Leu e nos conheceu, ainda que à distância, sem que a mesma distância nos atrapalhasse nesse compartilhar de histórias, cujos “lobos”, inicialmente “maus” e materializados em sentenças e laudos médicos, se transformaram em provocadores da real e permanente possibilidade de contações e escutações outras.

Confesso sentir que minha escrita tenha sido um tanto atípica, quiçá beirando à rebeldia. Acredite: tudo foi proposital. Eu precisava [e preciso] manter viva a esperança de ser livre, afinal, “num país como o Brasil, manter a esperança viva é, em si, um ato revolucionário”. ⁴⁸ Mas minha esperança não é ingênua e, ainda que seja potente, contém doses de “impaciência”. ⁴⁹

Assim, espero que todas estas linhas lhe causem uma esperança impaciente. Desejo que tal esperança lhe promova inquietação em forma de ação e que tantos

⁴⁷ Trecho do poema “Mar Português”, escrito por Fernando Pessoa e publicado em 1934. O poema completo está disponível no Anexo V.

⁴⁸ Fala de Paulo Freire, em “Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, livro publicado em 1997.

⁴⁹ Ideia trazida por José Saramago, em “Esperanças e Utopias”, que pode ser lida em <https://caderno.josesaramago.org/3855.html>.

mais trabalhos dediquem linhas, espaço e tempo àquelas pessoas que até hoje, talvez por nosso tanto esperar, ainda sejam rotuladas, discriminadas e negligenciadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. & RODRIGUES, Tatiane Cosentino. & CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. *A diferença e a diversidade na educação*. In: **Contemporânea**. São Carlos, n.2, jul./dez., pp.85-97, 2011.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- AMIRALIAN, Maria L. T. & PINTO, Elizabeth B. & GHIRARDI, Maria I. G. & LICHTIG, Ida & MASINI, Elcie F. S & PASQUALIN, Luiz. *Conceituando deficiência*. In: **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, 34 (1): pp.97-103, 2000.
- BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado, o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARROS, José Augusto Cabral de (org). **Os fármacos na atualidade: antigos e novos desafios**. Brasília: ANVISA, 2008.
- BESSA, Bráulio. **Poesia com rapadura**. Fortaleza: Cene, 2017.
- _____. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- BOURGUIGNON, O. & ALARY, A. & BUTAT, M. & CESSANS, A. & COLOIGNIER, R. & DUVILLIE-MOUSTACCHI, R. & HIRSCH-PELISSIER, A. & JAURAND-BULVESTRE, A. & OUASSINI, M. & NZEYIMANA, N. & SALMON, N. & SAMAMA, C. *Changes in the family with the arrival of a second child*. In: **Bulletin de Psychologie**, 34, pp. 289-304, 1980.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 496 p., 2016.
- BROWN, Phil. *Diagnostic conflict and contradiction in psychiatry*. In: **Journal of Health and Social Behavior**. 28, 1, pp.37 – 50, 1987.
- _____. *The name game: toward a sociology of diagnosis*. In: **The Journal of Mind and Social Behavior**. 11, 3-4, pp.385 [139] - 406 [160], 1990.
- _____. *Naming and framing: the social construction of diagnosis and illness*. In: **Journal of Health and Social Behavior**. Health Module, pp.34-52, 1995.
- BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 6ª ed., 2006.
- CARRENHO, Esther. *Encontro*. In: KLÖCKNER, Francisca Carneiro de Sousa (org.).

Abordagem centrada na pessoa: a psicoterapia humanista em diferentes contextos. 2ª. ed. Londrina: UniFil. Cap. IX, parte II., pp. 205-213, 2009.

CARVALHO, Sérgio R. & RODRIGUES, Camila de O. & COSTA, Fabrício D. da. & ANDRADE, Henrique S. *Medicalização: uma crítica (im)pertinente?* In: **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 25 [4]: pp.1251-1269, 2015.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. *Colaboração entre pais e escola: educação abrangente.* In: **Psicologia Escolar e Educacional**. Vol.2, n.2, pp.153-160, 1998.

CONRAD, Peter. & BARKER, Kristin. *A construção social da doença: insights-chave e implicações para políticas de saúde.* In: **Idéias**. 2(2), pp.183-219, 2013.

CORREIA, Luís de Miranda. *Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais.* In: RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

CÚNICO, Sabrina Daiana. & ARPINI, Dorian Mônica. *Não Basta Gerar, Tem que Participar? – Um Estudo Sobre a Ausência Paterna.* In: **Psicologia, Ciência e Profissão**. Vol. 34, nº.1, jan./mar., pp. 226-241, 2014.

FERREIRA, Julio. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Editora da Unimep, 1994.

FERREIRA, Windyz B. *Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a ação docente.* In: RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ética de si como prática de liberdade.* In: **Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREITAS, Elizabete Matos. & ARROJA, Luísa Novais. & RIBEIRO, Paula Magalhães. & DIAS, Paulo César. *Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.* In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria, Brasil. Vol. 28, n. 52, pp. 443-458, maio/ago. 2015.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. *Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil.* In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol.44, n.153, pp.648 – 669, jul./set., 2014.

GLAT, Rosana. & FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.* In: **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, pp. 35-39, out. 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JUTEL, Annemarie. *Sociology of diagnosis: a preliminary review*. In: **Sociology of Health & Illness**. Vol.31, nº.2, pp. 278-299, 2009.

MACÊDO, Shirley. & SOUZA, Gledson Wilber de. & LIMA, Monzitti Baumann Almeida. *Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em Psicologia*. In: **Revista da Abordagem Gestáltica**. XXIV(2): pp.123-133, mai./ago., 2018.

MACHADO, Adriana Marcondes. & ALMEIDA, Izabel. & SARAIVA, Luis Fernando de Oliveira. *Rupturas necessárias para uma prática inclusiva*. In: **Conselho Federal de Psicologia. (Org.). Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**. 1ª ed. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, v. 1, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. *O direito à diferença na igualdade de direitos*. In: **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**. Montes Claros: Minas Gerais, Brasil. Vol. 5, n.1, jan./jun. 2010.

_____. *Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições*. In: **Inclusão Social**. Brasília, Distrito Federal. Vol.10, n.2, pp.37-46, jan./jun. 2017.

MARIANI, Fábio. & MATTOS, Magda. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. In: **Revista Educação Pública**. Cuiabá. Vol.21, n.47, pp.663-667, set./dez., 2012.

MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: s.n., 2007.

MAZZOTA, Marcos. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso & COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *Mais um século de patologização da educação*. In: **Fórum: Diálogos em Psicologia**. Ano 1, n.1, Ourinhos/SP, jul./ dez., 2014.

NUNES, Célia Cristina. & AIELLO, Ana Lúcia Rossito. *Interação entre irmãos: deficiência mental, idade e apoio social da família*. In: **Psicologia: Reflexão e**

Crítica. Porto Alegre, vol.21, nº. 1, pp.42-50, 2008.

NUNES, Silvia A. *Afinal, o que querem as mulheres? Maternidade e mal-estar*. In: **Psic. Clin.** Rio de Janeiro, vol.23, n.2, pp.101-115, 2011.

O'HARA, Maureen. *Abertura à empatia: um modo de ser desvalorizado*. In: TASSINARI, Márcia. & DURANGE, Wagner (orgs). **Empatia: a capacidade de dar luz à dignidade humana**. Curitiba: CVR, 2019.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de. & HARAYAMA, Rui Massato & VIEGAS, Lygia de Souza. *Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário*. In: **Revista Teias**, v. 17, n. 45, abr./jun., 2016.

PATTO, Maria Helena S. **Mutações do cativo: escritas de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores; Edusp, 2000.

Pereira, Rodrigo da C. (2003). *Pai, por que me abandonaste?* In: GROENINGA, Giselle C. & PEREIRA, Rodrigo da Cunha. (orgs.). **Direito de família e psicanálise: rumo a uma nova epistemologia**. Rio de Janeiro: Imago, pp.219-228, 2003.

PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. & PICCININI, César Augusto. *O impacto da gestação do segundo filho na dinâmica familiar*. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, 24(3), jul./set., pp.385-395, 2007.

ROSENBERG, Charles E. *The tyranny of diagnosis: specific entities and individual experience*. In: **The Milbank Quarterly**. Vol. 80, No. 2, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: **Novos Estudos – CEBRAP**. Número 79. São Paulo, nov./ 2007.

_____. *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro*. In: **Travessias – Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa**. Coimbra, Portugal. N. 6/7, pp. 15- 36, 2008.

SALAZAR, Roberto Moraes. *O laudo psicológico e a classe especial*. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, vol. 16, n.3, 1996.

SCHILLING, Flávia. & MIYASHIRO, Sandra Galdino. *Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade*. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP. V.34, n.2, pp.243-254, maio/ago., 2008.

SHIROMA, Eneida. et al. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*. In: **Pro-posições**. Campinas, v.21, n.1 (61), pp.

163-178, jan./abr. 2010.

SKLIAR, Carlos. *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In: RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. *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.

TESSER, Charles Dalcanale. *Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde*. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Vol. 9, n. 18, pp. 61-76, jan./jun., 2006.

VEIGA - NETO, Alfredo & LOPES, Maura Corcini. *Inclusão, exclusão, in/exclusão*. In: **Verve**. Vol. 20, pp.121 – 135, 2011.

APÊNDICE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Meu nome é Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz e estou no processo de realização da pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema **“QUEM TEM MEDO DO ‘LAUDO’ MAU?”: MÃES COMPARTILHAM HISTÓRIAS E SABERES COM UMA APRENDIZ DE ~~EDUCAÇÃO~~ ESCUTAÇÃO**. Tal pesquisa compõe a minha Dissertação de Mestrado, parte integrante do Programa de Pós-Graduação realizado no INFES/UFF, e está sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Fochi Nogueira Insfrán. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso. Para tanto, é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Você poderá se retirar da pesquisa e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- Todos os dados terão caráter confidencial, portanto, seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora/autora da pesquisa e para a sua orientadora;
- O que for dito poderá ser usado no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar seus dados pessoais, como nome, endereço, telefone, etc.
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e na mídia, e utilizados na Dissertação de Mestrado, preservando sempre sua identidade;

- Fica evidenciado que sua participação é isenta de quaisquer despesas;
- É possível que a pesquisa requeira o uso de vídeos e fotos durante os encontros realizados. Você pode concordar ou não com a liberação do uso de sua imagem para a divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, revistas científicas, etc., levando em consideração que seus dados pessoais jamais serão fornecidos.

SIM, concordo com a cessão de minhas imagens.

NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento no e-mail ana.ramos@iff.edu.br.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, peço que assine o documento em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando seu consentimento voluntário de participante.

Nome completo: _____

Telefone: _____

Email: _____

ASSINATURA DO (A) PARTICIPANTE

ASSINATURA DA PESQUISADORA

Bom Jesus do Itabapoana, _____ de _____ de 2018.

ANEXOS

ANEXO A – “O LIVRO SOBRE NADA”, DE MANOEL DE BARROS

É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da sensatez.

Tudo que não invento é falso.

Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.

Tem mais presença em mim o que me falta.

Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.

Sou muito preparado de conflitos.

Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.

O meu amanhecer vai ser de noite.

Melhor que nomear é aludir. Verso não precisa dar noção.

O que sustenta a encantação de um verso (além do ritmo) é o ilogismo.

Meu avesso é mais visível do que um poste.

Sábio é o que adivinha.

Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.

A inércia é meu ato principal.

Não saio de dentro de mim nem pra pescar.

Sabedoria pode ser que seja estar uma árvore.

Estilo é um modelo anormal de expressão: é estigma.

Peixe não tem honras nem horizontes.

Sempre que desejo contar alguma coisa, não faço nada; mas quando não desejo contar nada, faço poesia.

Eu queria ser lido pelas pedras.

As palavras me escondem sem cuidado.

Aonde eu não estou as palavras me acham.

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.

Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja.

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.

Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.

Esta tarefa de cessar é que puxa minhas frases para antes de mim.

Ateu é uma pessoa capaz de provar cientificamente que não é nada. Só se compara aos santos. Os santos querem ser os vermes de Deus.

Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade.

O artista é erro da natureza. Beethoven foi um erro perfeito.

Por pudor sou impuro.

O branco me corrompe.

Não gosto de palavra acostuada.

A minha diferença é sempre menos.

Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.

Não preciso do fim para chegar.

Do lugar onde estou já fui embora.

ANEXO B – “NO MEIO DO CAMINHO”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

ANEXO C – “JOSÉ”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?

Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio — e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua

para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

ANEXO D – “IGUAL-DESIGUAL”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Eu desconfiava:

Todas as histórias em quadrinhos são iguais.

Todos os filmes norte-americanos são iguais.

Todos os filmes de todos os países são iguais.

Todos os best-sellers são iguais.

Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.

Todas as mulheres que andam na moda são iguais.

Todos os partidos políticos são iguais.

Todas as experiências de sexo são iguais.

Todos os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todas as fomes são iguais.

Todos os amores iguais, iguais, iguais.

Iguais os rompimentos.

A morte é igualíssima.

Todas as ações, cruéis, piedosas, ou indiferentes, são iguais.

Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é estranho e ímpar.

ANEXO E – “BEM NO FUNDO”, DE PAULO LEMINSKI

No fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto

a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela — silêncio perpétuo

extinto por lei todo o remorso,
maldito seja quem olhar pra trás,
lá pra trás não há nada,
e nada mais

mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos
saem todos a passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas.

ANEXO F - “A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA”, DE REINI CARDOSO

Para se realizar um bom trabalho
A escola precisa contar
Com a parceria dos pais
E do povo do lugar
Trabalhar isoladamente
Não deu certo nem antigamente
Imagine atualmente, não dá!

Os pais precisam depositar
Confiança na instituição
E também contribuir
Para que haja a interação
Entre escola, alunos e pais
Individualismo não dá mais
Parceria é a solução

É preciso que exista afetividade
Compromisso e dedicação
Para que possamos conseguir
Reverter a situação
Um ensino de qualidade
É nossa responsabilidade
E também obrigação

Os pais precisam participar
De todo evento escolar
Isto incentiva os filhos
E todos irão ganhar
Alunos, escola e pais
Educação assim se faz

E o sucesso logo virá
A participação da família na escola
É de total importância
Acompanhar as atividades dos filhos
E observar as mudanças
Não precisa ser convidado
Visite o alunado
Incentive essas crianças!

Mesmo estando na escola
Precisa de acompanhamento
Carinho, apoio e diálogo
Ajudará no desenvolvimento
A criança precisa de motivação
Motive-a! Por que não?
Agora, já, neste momento!

Não apareça na escola
Somente para reclamar
Cumpra com o seu dever
De a escola ajudar
Sua presença é importante
Dê sua atenção por um instante
Pode até elogiar!

Elogie um trabalho
Um aluno ou um professor
Dê sugestões
Fale se não gostou
Mas para reclamar
Precisa se inteirar
De como tudo se passou

Converse com o seu filho
Fale de carinho, de valores
Caso tenha algum problema
Avise aos professores
Não deixe seu filho sozinho
Ele precisa de carinho
Não só de educadores

Seja carinhoso sempre
Rigoroso se necessário for
Não o deixe fazer tudo que quer
Ensine-o a ser respeitador
Fale do errado e do certo
Esteja sempre por perto
Seja o seu mediador

Senhores pais escutem
Por favor! Venham visitar
Visite a escola do seu filho
Com certeza ele irá gostar
A escola muito mais
Pois sozinha, jamais
Ela poderá trabalhar

ANEXO G - “CANTARES”, DE ANTÔNIO MACHADO

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar

Nunca persegui a glória
nem deixar na memória
dos homens minha canção
eu amo os mundos sutis
leves e gentis,
como bolhas de sabão

Gosto de ver-los pintar-se
de sol e graná voar
abaixo o céu azul, tremer
subitamente e quebrar-se...

Nunca persegui a glória

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho

senão há marcas no mar...
Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
"Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar"...

Golpe a golpe, verso a verso...

Morreu o poeta longe do lar
cobre-lhe o pó de um país vizinho.
Ao afastar-se lhe vieram chorar
"Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar..."

Golpe a golpe, verso a verso...

Quando o pintassilgo não pode cantar.
Quando o poeta é um peregrino.
Quando de nada nos serve rezar.
"Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar..."

Golpe a golpe, verso a verso.

ANEXO H - “DIVERSIDADE”, DE BRÁULIO BESSA

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito
Seja amor, seja muito amor.
E se mesmo assim for difícil ser
Não precisa ser perfeito
Se não der pra ser amor, seja pelo menos respeito.

Há quem nasceu pra julgar
E há quem nasceu pra amar
E é tão difícil entender em qual lado a gente está
E o lado certo é amar!

Amar para respeitar
Amar para tolerar
Amar para compreender,
Que ninguém tem o dever de ser igual a você!

O amor meu povo,
O amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa a verdade
Que é pela anormalidade que todo amor é normal.

Não é estranho ser negro, estranho é ser racista.
Não é estranho ser pobre, estranho é ser elitista.
O índio não é estranho, estranho é o desmatamento.
Estranho é ser rico em grana, e pobre de sentimento.
Não é estranho ser gay, estranho é ser homofóbico.
Nem meu sotaque é estranho, estranho é ser xenofóbico.

Meu corpo não é estranho, estranha é a escravidão,
Que aprisiona seus olhos nas grades de um padrão.
Minha fé não é estranha, estranha é a acusação,
Que acusa inclusive quem não tem religião.

O mundo sim, é estranho, com tanta diversidade
Ainda não aprendeu a viver em igualdade.
Entender que nós estamos percorrendo a mesma estrada.
Pretos, brancos, coloridos
Em uma só caminhada
Não carece divisão por raça, religião
Nem por sotaque
Oxente!

Sejam homem ou mulher
Você só é o que é
Por também ser diferente.

Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito
Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.
Eu reforço esse clamor:
Se não der pra ser amor, que seja ao menos RESPEITO!

ANEXO I – “AA UU”, DE TITÃS

Estou ficando louco de tanto pensar

Estou ficando rouco de tanto gritar

Estou ficando louco de tanto pensar

Estou ficando rouco de tanto gritar

AA UU

AA UU

AA UU

AA UU

Eu como, eu durmo

Eu durmo, eu como

Eu como, eu durmo

Eu durmo, eu como

Está na hora de acordar

Está na hora de deitar

Está na hora de almoçar

Está na hora de jantar

Está na hora de acordar

Está na hora de deitar

Está na hora de almoçar

Está na hora de jantar

AAAAAAAAA

AA UU

Estou ficando cego de tanto enxergar

Estou ficando surdo de tanto escutar

Estou ficando cego de tanto enxergar

Estou ficando surdo de tanto escutar

AA UU

AA UU

AA UU

AA UU

Não como, não durmo

Não durmo, não como

Não como, não durmo

Não durmo, não como

Está na hora de acordar

Está na hora de deitar

Está na hora de almoçar

Está na hora de jantar

Está na hora de acordar

Está na hora de deitar

Está na hora de almoçar

Está na hora de jantar

AAAAAAAAA

Aa! Uu!

Aa! Uu!

Aa! Uu!

Aa! Uu!

ANEXO J – “HÁ DOENÇAS PIORES QUE AS DOENÇAS”, DE FERNANDO PESSOA

Há doenças piores que as doenças
Há dores que não doem, nem na alma
Mas que são dolorosas mais que as outras.
Há angústias sonhadas mais reais
Que as que a vida nos traz, há sensações
Sentidas só com imaginá-las
Que são mais nossas do que a própria vida.
Há tanta coisa que, sem existir,
Existe, existe demoradamente,
E demoradamente é nossa e nós...
Por sobre o verde turvo do amplo rio
Os circunflexos brancos das gaivotas...
Por sobre a alma o adejar inútil
Do que não foi, nem pôde ser, e é tudo.

Dá-me mais vinho, porque a vida é nada.

ANEXO K – “LUNDU DO ESCRITOR DIFÍCIL”, DE MÁRIO DE ANDRADE

Eu sou um escritor difícil
Que a muita gente enquizila,
Porém essa culpa é fácil
De se acabar numa vez:
É só tirar a cortina
Que entra luz nesta escuridão.

Cortina de brim caipora,
Com teia caranguejeira
E enfeite ruim de caipira,
Fale fala brasileira
Que você enxerga bonito
Tanta luz nesta capoeira
Tal-e-qual numa gupiara.

Misturo tudo num saco,
Mas gaúcho maranhense
Que pára no Mato Grosso,
Bate este angu de caroço
Ver sopa de caruru;
A vida é mesmo um buraco,
Bobo é quem não é tatu!

Eu sou um escritor difícil,
Porém culpa de quem é!...
Todo difícil é fácil,
Abasta a gente saber.
Bajé, pixé, chué, ôh "xavié"
De tão fácil virou fóssil,
O difícil é aprender!

Virtude de urubutinga
De enxergar tudo de longe!
Não carece vestir tanga
Pra penetrar meu caçanje!
Você sabe o francês "singe"
Mas não sabe o que é guariba?
— Pois é macaco, seu mano,
Que só sabe o que é da estranja.

ANEXO L – “MEU DEUS, ME DÊ A CORAGEM”, DE CLARICE LISPECTOR

Meu Deus, me dê a coragem
De viver trezentos e sessenta e cinco dias e noites,
Todos vazios de Tua presença.
Me dê a coragem de considerar esse vazio
Como uma plenitude.
Faça com que eu seja a Tua amante humilde,
Entrelaçada a Ti em êxtase.
Faça com que eu possa falar
Com este vazio tremendo
E receber como resposta
O amor materno que nutre e embala.
Faça com que eu tenha a coragem de Te amar,
Sem odiar as Tuas ofensas à minha alma e ao meu corpo.
Faça com que a solidão não me destrua.
Faça com que minha solidão me sirva de companhia.
Faça com que eu tenha a coragem de me enfrentar.
Faça com que eu saiba ficar com o nada
E mesmo assim me sentir
Como se estivesse plena de tudo.
Receba em teus braços
O meu pecado de pensar.

ANEXO M – “O QUE HÁ EM MIM É SOBRETUDO CANSAÇO”, DE ÁLVARO DE CAMPOS

O que há em mim é sobretudo cansaço —
Não disto nem daquilo,
Nem sequer de tudo ou de nada:
Cansaço assim mesmo, ele mesmo,
Cansaço.

A sutileza das sensações inúteis,
As paixões violentas por coisa nenhuma,
Os amores intensos por o suposto em alguém,
Essas coisas todas —
Essas e o que falta nelas eternamente —;
Tudo isso faz um cansaço,
Este cansaço,
Cansaço.

Há sem dúvida quem ame o infinito,
Há sem dúvida quem deseje o impossível,
Há sem dúvida quem não queira nada —
Três tipos de idealistas, e eu nenhum deles:
Porque eu amo infinitamente o finito,
Porque eu desejo impossivelmente o possível,
Porque quero tudo, ou um pouco mais, se puder ser,
Ou até se não puder ser...

E o resultado?
Para eles a vida vivida ou sonhada,
Para eles o sonho sonhado ou vivido,
Para eles a média entre tudo e nada, isto é, isto...
Para mim só um grande, um profundo,
E, ah com que felicidade infecundo, cansaço,

Um supremíssimo cansaço,
Íssimno, íssimo, íssimo,
Cansaço...

ANEXO N – “LISBON REVISITED (1923)”, DE ÁLVARO DE CAMPOS

Não: não quero nada.

Já disse que não quero nada.

Não me venham com conclusões!

A única conclusão é morrer.

Não me tragam estéticas!

Não me falem em moral!

Tirem-me daqui a metafísica!

Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas

Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!)

Das ciências, das artes, da civilização moderna!

Que mal fiz eu aos deuses todos?

Se têm a verdade, guardem-na!

Sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica.

Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo.

Com todo o direito a sê-lo, ouviram?

Não me macem, por amor de Deus!

Queriam-me casado, fútil, quotidiano e tributável?

Queriam-me o contrário disto, o contrário de qualquer coisa?

Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a todos, a vontade.

Assim, como sou, tenham paciência!

Vão para o diabo sem mim,

Ou deixem-me ir sozinho para o diabo!

Para que havemos de ir juntos?

Não me peguem no braço!

Não gosto que me peguem no braço. Quero ser sozinho.

Já disse que sou sozinho!

Ah, que maçada quererem que eu seja de companhia!

Ó céu azul o mesmo da minha infância,

Eterna verdade vazia e perfeita!

Ó macio Tejo ancestral e mudo,

Pequena verdade onde o céu se reflecte!

Ó mágoa revisitada, Lisboa de outrora de hoje!

Nada me dais, nada me tirais, nada sois que eu me sinta.

Deixem-me em paz! Não tardo, que eu nunca tardo...

E enquanto tarda o Abismo e o Silêncio quero estar sozinho!

ANEXO O – “MARIA, MARIA”, DE MILTON NASCIMENTO E FERNANDO BRANT

Maria, Maria

É um dom, uma certa magia,
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria

É o som, é a cor, é o suor
É uma dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Lêre, lare, lêre, lare, lêre, larê

Mas é preciso ter força

É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo uma marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha

É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida

**ANEXO P – “A NOITE NÃO ADORMECE NOS OLHOS DAS MULHERES”, DE
CONCEIÇÃO EVARISTO**

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede

de nossa milenar resistência.

ANEXO Q – OFERTAS DE ANINHA (AOS MOÇOS), DE CORA CORALINA

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.
Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana.
Creio na superação dos erros
e angústias do presente.
Acredito nos moços.
Exalto sua confiança,
generosidade e idealismo.
Creio nos milagres da ciência
e na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências do presente.
Aprendi que mais vale lutar
Do que recolher dinheiro fácil.
Antes acreditar do que duvidar.

ANEXO R – “NOÇÕES”, DE CECÍLIA MEIRELES

Entre mim e mim, há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos afligidos.

Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que
a atinge.

Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza,
só recolho o gosto infinito das respostas que não se
encontram.

Virei-me sobre a minha própria existência, e contemplei-a
Minha virtude era esta errância por mares contraditórios,
e este abandono para além da felicidade e da beleza.

Ó meu Deus, isto é a minha alma:
qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e
precário,
como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e
inúmera...

ANEXO S – “ASSOMBROS”, DE AFFONSO ROMANO DE SANT’ANNA

Às vezes, pequenos grandes terremotos
ocorrem do lado esquerdo do meu peito.

Fora, não se dão conta os desatentos.

Entre a aorta e a omoplata rolam
alquebrados sentimentos.

Entre as vértebras e as costelas
há vários esmagamentos.

Os mais íntimos
já me viram remexendo escombros.
Em mim há algo imóvel e soterrado
em permanente assombro.

ANEXO T – “PARA SEMPRE”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Por que Deus permite
que as mães vão-se embora?
Mãe não tem limite,
é tempo sem hora,
luz que não apaga
quando sopra o vento
e chuva desaba,
veludo escondido
na pele enrugada,
água pura, ar puro,
puro pensamento.

Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.
Mãe, na sua graça,
é eternidade.
Por que Deus se lembra
– mistério profundo –
de tirá-la um dia?
Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei:
Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.

ANEXO U – “AVISO DA LUA QUE MENSTRUA”, DE ELISA LUCINDA

Moço, cuidado com ela!
Há que se ter cautela com esta gente que menstrua...
Imagine uma cachoeira às avessas:
Cada ato que faz, o corpo confessa.
Cuidado, moço
Às vezes parece erva, parece hera
Cuidado com essa gente que gera
Essa gente que se metamorfoseia
Metade legível, metade sereia.
Barriga cresce, explode humanidades
E ainda volta pro lugar que é o mesmo lugar
Mas é outro lugar, aí é que está:
Cada palavra dita, antes de dizer, homem, reflita..
Sua boca maldita não sabe que cada palavra é ingrediente
Que vai cair no mesmo planeta panela.
Cuidado com cada letra que manda pra ela!
Tá acostumada a viver por dentro,
Transforma fato em elemento
A tudo refoga, ferve, frita
Ainda sangra tudo no próximo mês.
Cuidado moço, quando cê pensa que escapou
É que chegou a sua vez!
Porque sou muito sua amiga
É que tô falando na "vera"
Conheço cada uma, além de ser uma delas.
Você que saiu da fresta dela
Delicada força quando voltar a ela.
Não vá sem ser convidado
Ou sem os devidos cortejos..
Às vezes pela ponte de um beijo

Já se alcança a "cidade secreta"
A Atlântida perdida.
Outras vezes várias metidas e mais se afasta dela.
Cuidado, moço, por você ter uma cobra entre as pernas
Cai na condição de ser displicente
Diante da própria serpente
Ela é uma cobra de avental
Não despreze a meditação doméstica
É da poeira do cotidiano
Que a mulher extrai filosofando
Cozinhando, costurando e você chega com mão no bolso
Julgando a arte do almoço: eca!...
Você que não sabe onde está sua cueca?
Ah, meu cão desejado
Tão preocupado em rosnar, ladrar e latir
Então esquece de morder devagar
Esquece de saber curtir, dividir.
E aí quando quer agredir
Chama de vaca e galinha.
São duas dignas vizinhas do mundo daqui!
O que você tem pra falar de vaca?
O que você tem eu vou dizer e não se queixe:
Vaca é sua mãe. De leite.
Vaca e galinha...
Ora, não ofende. Enaltece, elogia:
Comparando rainha com rainha
Óvulo, ovo e leite
Pensando que está agredindo
Que tá falando palavrão imundo.
Tá, não, homem.
Tá citando o princípio do mundo!

ANEXO V – “MAR PORTUGUÊS”, DE FERNANDO PESSOA

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.