

### 3

## **A expressão de uma experiência que se constrói incessantemente no cenário polifônico da escola**

“A linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive. E como a vida é uma corrente contínua, a linguagem deve evoluir constantemente. Isto significa que, como escritor, devo prestar contas de cada palavra e considerar cada palavra o tempo necessário até ela ser novamente vida. O idioma é a única porta para o infinito, mas infelizmente está oculto sob uma montanha de cinzas”. (Guimarães Rosa)

Nesse capítulo continuarei a desenvolver o tema da experiência subjetiva, como construção inacabada, articulado ao meu trabalho na escola, um lugar que, sem dúvida, me impressionou a ponto de ir em busca de bases teóricas que pudessem compreendê-lo sem desconsiderar sua dinâmica complexa e desafiadora.

### **A lembrança de uma cena: a presença singular de Vitor**

Na escola, o trabalho cotidiano dá oportunidade a muitas conversas, muitos encontros e, por vezes, uma conversa informal nos surpreende ao fazer com que pensemos nele de um modo não habitual. Muito engraçada e, ao mesmo tempo, muito importante pelo que consegue mostrar, essa cena foi contada a mim por uma professora.

Um dia, Vitor, de cinco anos, nosso aluno e filho de um funcionário da escola, se dirigiu à sua professora dizendo que queria mijar. Naquela hora, a professora achou que devia ensiná-lo a falar como as crianças com as quais ele estava convivendo na escola (uma espécie de língua diferente da sua) e, dizendo que ali não se falava mijar, orientou-o para pedir para ir ao banheiro. Alguns dias depois, numa rodinha, Vitor, ao contar alguma coisa para a professora e para o seu grupo, em vez de falar “comendo” pronunciou “comeno”. A professora parou o assunto e, falando alguns verbos no gerúndio, pediu para que ele os repetisse: amando, correndo, brincando... E assim, a cada palavra dita pela professora, Vitor repetia obedientemente. Quando a pequena série acabou a professora o elogiou,

dizendo: — “Viu como Vitor falou tudo direitinho?” Quase imediatamente depois Vitor levantou e disse: \_ “E agora eu quero mijar”.

Além de, num primeiro momento, rir junto com a professora, não me lembro do que falamos a partir do que me contou, nem posso atestar nenhuma impressão de que tenha vindo me contar para saber o que eu diria, ou se estaria sentindo algum desconforto, ou se apenas tinha achado muita graça... Porque, então, não me esqueci da cena em si? Lembro-me de que, naquele ano, Vitor tinha recém chegado à nossa escola e estava nos dando muito trabalho, porém, hoje me vejo pensando que, também nós, estávamos dando a ele muito trabalho...

A lembrança dessa cena tem lugar, aqui, por mostrar que na experiência cotidiana e variada dos jogos de linguagem, como ocasiões de muitos encontros em que os sentidos das palavras se produzem, podemos perceber algo de súbito, que pode ser totalmente novo ou que, apesar de nos surpreender, traz à tona antigas questões. Nesse sentido, podemos também achar novas pistas para regular nossas ações, na medida em que, vendo um novo aspecto de algo ou de alguma situação, podemos transformar o que fazemos para aproximar ou reaproximar as nossas ações das nossas intenções. Isso porque, nossas intenções, mesmo quando estão claramente definidas, costumam perder a clareza, ou vigor no fluxo da vida concreta que se apresenta em circunstâncias variadas e conta com a participação de muitas outras pessoas, ou seja, com muitas outras "vozes". Nesse caso específico, no momento despretenso de uma rodinha que faz parte da rotina diária das crianças, vemos o exemplo de uma construção de linguagem que, pelo que mostra, surpreende. Como um pequeno clarão, esse breve acontecimento *de linguagem* dá margem a que possamos pensar, por exemplo, na competência de Vitor que, inesperadamente, usou a linguagem como uma forma de resistência, talvez. Depois do elogio, ao retomar a *sua língua*, Vitor pareceu querer mostrar à sua professora que a qualquer momento poderia, no mínimo, atrasar o alcance de suas pretensões.

A maioria das crianças da nossa escola pertence à classe média e média alta e, talvez, por isso, com certa frequência, aconteça entre nós a conversa sobre os prós e contras da vinda, para a escola, de crianças de classe social mais baixa e, portanto, diferente. Esse assunto de vez em quando retorna e sempre dá margem a discussões que não chegam a nenhum consenso apesar de gerar muito debate. De um modo geral, a preocupação é com a minoria de crianças que, ao entrar para a

escola, parece ter sempre que fazer um trabalho muito grande para se adaptar a um mundo que funciona diferente do seu. Por isso, algumas opiniões focalizam as dificuldades que essas crianças têm que enfrentar para questionar se o "sofrimento" vale à pena. Sem querer negar que, de fato, as crianças têm uma grande tarefa, o pressuposto de que ela talvez não valha à pena entende que, da parte da escola, não é possível esperar nenhuma transformação em função das crianças concretas e reais que recebe. Além disso, deixa de levar em conta as expectativas da família em relação ao que desejam oferecer para seus filhos quanto a oportunidade de receber um bom ensino e uma boa formação.

Como o nosso trabalho se dá com crianças que, na primeira turma da escola, devem fazer quatro anos até o mês de julho, percebemos claramente que a nossa acolhida deve incluir a famílias dessas crianças, ainda tão pequenas. Mas, a verdade é que qualquer previsão quanto ao que seria melhor para cada criança não é útil e pode, até mesmo, atrapalhar o processo de adaptação que precisa ocorrer entre qualquer família e a escola de sua escolha. A própria escolha faz parte de um momento no qual muitas considerações são feitas pelas famílias, mas ela não é definitiva. Na verdade, esse momento se abre para um processo em que as famílias continuam avaliando sua escolha a partir das experiências concretas da sua criança na escola. Percebo que esse processo, como é muito comum, sempre é abordado em sua dimensão prática, ou seja, a escola se organiza para funcionar o melhor possível e as famílias procuram conhecer a rotina desse funcionamento para ir, aos poucos, se adequando. Mas como é pouco falar isso, diante da complexidade de uma adaptação que, na verdade, acontece para ambas as partes! No mínimo, é preciso dizer que esse processo envolve uma construção que se dá no dia a dia e que passa por momentos quase imperceptíveis, ou que, pelo menos, podem ficar invisíveis, esquecidos, quando se trata de se fazer, em algum momento, uma avaliação. Assim, nesse processo contínuo em que a escola e a família estão sempre se "dando a conhecer", não podem ficar de fora palavras como, delicadeza, cuidado, recuo, pausas, decepção, recomeço, conflito, tentativas, parceria, contradições, estranhamentos, compromisso e, mais, tantas outras que, muitas vezes, não estamos acostumados a usar nesse contexto por encarmos nosso trabalho com uma objetividade que, na verdade, reduz a riqueza que ele tem. Penso que, ao percebê-lo desse modo, encontrei nas concepções de linguagem de Wittgenstein e Bakhtin uma consistência teórica e uma espécie de

incentivo para descrever essa riqueza. Mas como falar da riqueza em si se já vimos, exaustivamente, que a riqueza, ou a delicadeza, ou mesmo o cuidado, no pensamento desses filósofos, só ganham sentido na singularidade de uma situação ou um acontecimento? Fiquemos, pois, com o protagonista da nossa cena.

Naquela cena, Vitor nos surpreendeu por usar a linguagem como forma de marcar um lugar, porém ele costumava resistir à rotina organizada da escola de várias maneiras: também nos desequilibrava com os movimentos de seu corpo, que era ágil e forte, e não foram poucas as vezes que fugiu em desabalada carreira e deixou os adultos falando sozinhos. Algumas vezes, mesmo quando era contido, conseguia se desvencilhar, fazendo acrobacias surpreendentes. Geralmente, a corrida acontecia no pátio na hora em que o recreio terminava e era preciso voltar à sala para aguardar a saída. Durante muito tempo, conscientemente, tentamos evitar que situações como essa pusessem Vitor em evidência frente a um número maior de pessoas que transitava pela escola. Aqueles momentos, quando aconteciam, apresentavam uma criança de comportamento bastante diferente do das outras e chegavam a causar bastante desconforto. Assim, no espaço mais aberto, fora da sala de aula, Vitor aparecia como um menino que tinha dificuldade de seguir a rotina e enfrentava a autoridade dos adultos. Como essa cena acontecia com frequência, nós ouvíamos muitos comentários e víamos, assim, muitos motivos que nos mostravam a necessidade de arranjar um jeito para que ela deixasse de acontecer, e logo. Dentre os muitos motivos, havia o fato do pai de Vitor, funcionário da escola, se mostrar muito constrangido com aquela situação, o que também nos mobilizava.

Aqui, é interessante comentar o quanto as circunstâncias reais formam as bases para as nossas compreensões e, por conseqüência, para as nossas ações. Na verdade, é bom que assim seja, no sentido de que tudo que está estabelecido pode, ou precisa mudar, em função de novas percepções trazidas pelas circunstâncias dos acontecimentos. Assim, nesse caso específico, tudo o que já havia de pronto em relação ao que, de algum modo, estava estabelecido por nós quanto ao que uma criança dessa idade deve viver dentro da escola, sofreu um abalo com o comportamento de Vitor. Não porque estivéssemos exatamente errados, mas, sim, porque, em seu desafio, ele nos fez "passar em revista" algumas de nossas práticas e, por um lado, pensar nos sentimentos que o mobilizavam para lidar com a rotina

organizada daquele jeito; por outro, pensar em como suas reações também nos interpelavam como adultos cientes de um papel a desempenhar.

Estamos muito acostumados a ouvir e a pensar que precisamos aprender a "aceitar as diferenças" ou aprender a preservar a singularidade de cada criança em seu processo contínuo de experiências. Isso, na escola, é quase um clichê porque costumamos enxergá-la como um espaço que homogeneiza ou apaga as diferenças, ou seja, em que não há lugar para o que é singular. Mas, quando as nossas palavras ou expressões estão desvinculadas das situações concretas que vivemos, elas perdem o seu valor, ou o seu sentido e deixam de ser ferramentas para nós. É quando, no entender de Wittgenstein, por exemplo, "a linguagem sai de férias"... Tudo isso é para dizer que, no caso do Vitor, especificamente, víamos como uma necessidade urgente que ele se "apagasse" no meio das outras crianças ao descer para o recreio e isso, quanto antes acontecesse, nos faria ver que estávamos no caminho certo. Assim, muitas foram as conversas em que procurávamos estratégias para lidar com a situação no dia a dia, porque esta precisava da participação de várias pessoas, além da professora como figura principal. As conversas aconteciam com os funcionários do pátio, entre a professora e nós da equipe de orientação e também com a família. Desse modo, nos víamos experimentando maneiras novas que, em nosso relacionamento com Vitor, evitassem o confronto sem abrir mão do cumprimento de algumas regras que sabíamos que era importante que ele passasse a acatar. Assim, quando ele parou de correr para fugir do que o contrariava e passou a subir do recreio para sala, sem que ninguém precisasse ir buscá-lo, consideramos isso como uma conquista de grande importância porque vínhamos procurando, justamente, encontrar uma forma de fazer aquilo acontecer.

No dia a dia, Vitor também ia se mostrando para a sua professora, em vários momentos, como uma criança carinhosa, curiosa, inteligente, além de gostar demais de receber carinho. Era visível a sua animação e o seu interesse pelas histórias que iniciavam cada projeto e, depois, sua participação nas atividades que eram planejadas para o seu grupo. Ele se envolvia, tirava conclusões, fazia questão de contar para a professora as idéias que havia tido, o que também aparecia nos desenhos que fazia. Em relação aos colegas, ele, às vezes, os assustava com algumas reações de enfrentamento, mas, também, era querido por eles por seu jeito e sua participação nas brincadeiras, para as quais

sempre tinha boas idéias. Depois de algum tempo, também por intermédio de sua professora, já conhecíamos um Vitor mais inteiro, apesar da instabilidade de comportamento ao longo do dia ou em determinados dias. Havia dias em que já chegava alterado e se acalmava, o que nos mostrava que o seu vínculo com a escola estava acontecendo: sua professora comemorava cada progresso e nós da equipe, como não atuávamos com o mesmo grau de envolvimento, percebíamos que muitas conquistas e muitos tropeços passavam pela relação mais forte com a professora que desenvolvia o trabalho com o grupo de crianças cotidianamente.

Depois de algum tempo em que já podíamos notar certas mudanças, algumas situações difíceis continuavam a acontecer, repetidamente, em momentos específicos da rotina como, por exemplo, na hora da saída. Na maioria das vezes, Vitor permanecia na escola além do tempo previsto porque sua irmã mais velha costumava atrasar-se para buscá-lo. Enquanto esperava, ele queria entrar nas salas para brincar na hora da limpeza e, normalmente, inventava de querer levar algum brinquedo para casa... Tudo isso gerava sempre uma expectativa de conflito e exigia que uma pessoa da escola ficasse com ele para esperar quem viesse buscá-lo e negociasse suas vontades em relação às regras combinadas com todas as crianças da escola. Em todo esse processo, Vitor mostrava muita dificuldade em lidar com situações que contrariavam seus desejos.

Em função de todas essas circunstâncias, depois de um certo tempo em que procuramos conhecer Vitor e, de uma certa maneira, esperar e confiar que o vínculo entre ele e a escola se tornasse mais forte, chamamos a família para uma conversa com data e hora marcada, ou seja, fora dos encontros informais do dia a dia. Esse encontro tinha como objetivo ampliar a nossa conversa para além dos muros da escola, ao parar para fazer uma espécie de avaliação em conjunto. Nesse momento, também era importante conhecer um pouco mais da vida de Vitor fora da escola porque isso, certamente, explicaria muito do seu comportamento e poderia nos ajudar. Porém, àquela altura, já tínhamos, também, algum conhecimento das características do nosso aluno que podíamos lançar mão na conversa com a família e, sobretudo, já podíamos contar algumas providências concretas que vínhamos tomando, tendo em vista a situação de Vitor na escola naquele momento do ano.

Penso que nessas conversas com a família, de um modo geral, a escola se mostra em relação a sua função educativa, a qual envolve questões muito

variadas, quais sejam, cognitivas, afetivas, de relacionamento, de construção de conhecimentos, disciplinares, coletivas, subjetivas etc. E, por seu lado, a família tem a oportunidade de avaliar o quanto há de sintonia entre o que é dito, entre o que ela mesma percebe que está sendo vivido e o que faz parte das suas próprias crenças.

Como esperávamos, na entrevista com a família passamos a entender muitas das reações de Vitor em relação às normas que organizavam a nossa rotina e às contrariedades comuns que todos nós enfrentamos no dia a dia. Aproveitamos a oportunidade desse encontro para contar algumas situações difíceis que vinham acontecendo e, além disso, a nossa conduta dentro delas, tendo em vista nosso cuidado e nossas expectativas quanto ao que esperávamos de Vitor. A intenção era deixar claro para a família que a entrevista não era para fazer queixa e, sim, ver, num primeiro momento, o quanto do Vitor que já conhecíamos era o que eles conheciam também.

Os pais falaram de suas dificuldades com ele, contanto de suas artes e de suas desobediências. Em alguns momentos, senti que tudo parecia, no entendimento deles, dizer respeito apenas ao modo da criança funcionar, o qual não era nada fácil. Na conversa, ao contar algumas das nossas estratégias, dei algumas sugestões que poderiam dar uma coerência maior ao que Vitor poderia entender que estava sendo esperado dele. Além disso, falei das mudanças que já notávamos e do quanto era importante a persistência do adulto para sustentar o que havia sido combinado como regra.

Notei que havia discordâncias entre os pais quanto ao modo de lidar com Vitor e estas se mostravam na maneira de falar com ele, no que para ele era permitido, do que achavam que podia participar...

Depois desse primeiro encontro, continuamos a trabalhar, mas o primeiro ano de Vitor na escola foi tumultuado por muitas situações de conflitos diários que aconteciam "por tudo e por nada" e isso, às vezes, nos cansava e chegava a nos desanimar.

Houve outros encontros com a família em que pude perceber que Vitor vivia muitas situações de conflito, as quais se davam entre os pais, entre os pais e a irmã e entre ele e a irmã, sem falar que o contexto em que viviam fazia com que ele tivesse experiências difíceis, principalmente, para uma criança de tão pouca idade. Ao falarem de sua rotina, os pais mostravam suas dificuldades, suas

discordâncias, suas queixas mútuas e, em função disso, sugeri ao casal um atendimento à família para que tivessem uma mediação que os ajudasse a conversar e, quem sabe, conseguir alguma mudança que acabaria fazendo bem a todos. Apesar de indicar lugares possíveis e eles terem chegado a procurar, a idéia foi abandonada e o atendimento não aconteceu.

O segundo ano de Vitor na escola foi mais calmo, com uma ou outra confusão. Ao longo de algum tempo, em nossas conversa internas, chegamos ao consenso de que não poderíamos contar com grandes mudanças na família que fossem nos ajudar enormemente e que isso não deveria nos desanimar, até porque já tínhamos conquistado muitas coisas no nosso relacionamento com ele.

Por um tempo, seus pais chegaram a separar. Foi uma fase difícil, mas mantivemos distância e optamos por trabalhar com Vitor o melhor possível dentro da escola. Durante esse ano, ele conquistou um lugar no seu grupo e várias situações cotidianas mostravam que era querido pelos seus amigos. No ano seguinte, na classe de alfabetização, ele nos surpreendeu por necessitar um grande apoio para fazer suas tarefas. Além de incentivo, na hora de fazer os deveres, também precisava da presença da professora ao seu lado para orientá-lo. Notamos que não se sentia seguro porque, no início, confundia as sílabas que, aos poucos, iam sendo apresentadas para as crianças e que tinham, como origem, uma palavra inteira a que chamávamos de palavra-chave. Por esse tempo, ao notar os percalços de Vitor e a partir de conversas com as professoras, tentei retomar as conversas com a família e assim, logo na primeira, que aconteceu no início do ano, procurei me ater ao processo de Vitor em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, contando o que estava notando a partir de alguns deveres que fizemos juntos. Penso que o relato de uma tarefa concreta, bem como a postura de Vitor ao fazê-la, criou uma base que permitiu aos pais reconhecerem o Vitor de casa na escola. Sua mãe confirmou a necessidade de sua presença para fazer o dever, falou de suas dúvidas quanto ao dever de casa porque ele, muitas vezes, não sabia explicar o que deveria ser feito e ela queria uma orientação quanto ao modo de ajudar.

Antes das aulas começarem, o método de alfabetização foi explicado para os pais das crianças da classe de alfabetização mas, naquele momento, era importante retomá-lo porque a explicação se daria em função do que notávamos que era uma necessidade específica do Vitor. Essa reaproximação com a família foi importante porque, àquela altura, penso que já estava mais claro para nós que o



"sucesso" da nossa tarefa dependeria do quanto conseguíssemos mostrar para os pais que a nossa intenção era acompanhar e facilitar o máximo possível o trabalho que Vitor teria que fazer na classe de alfabetização. Na verdade, havia um trabalho que, inevitavelmente, era só dele, mas poderíamos cercá-lo de alguns cuidados.

A uma certa altura do ano, notamos que Vitor estava mais seguro e se mostrava mais animado para fazer os seus deveres diários. Era como se a qualidade de sua compreensão, mais alargada, o tivesse situado num lugar de mais potência para enfrentar os desafios da alfabetização. De nossa parte, perceber isso, nos trouxe bastante alegria.

Depois de conviver três anos com Vitor, chegou a hora de "entregá-lo" à uma nova equipe de professores e orientadores da escola, ou seja, a uma nova realidade que sempre se inicia no ano seguinte à alfabetização. Esses momentos são interessantes porque funcionam como uma espécie de despedida e misturam sentimentos de alegria, às vezes, de orgulho e, também, preocupação. No caso de Vitor, por exemplo, foi inevitável pensar: "Como se sairá ele lá em cima"? Essa pergunta tinha uma base real pois, à medida em que as crianças crescem, é esperado delas um comportamento condizente ao de uma determinada idade, de um modo geral. Porém, de posse da experiência que o trabalho com Vitor nos proporcionou, prevíamos que os que o recebessem teriam que construir uma maneira própria de lidar com ele e com sua família de modo a tornar possível a continuidade do seu percurso na escola<sup>116</sup>. Como é característico dos momentos de passagem, pensamos em sua entrada para a escola e em todo o processo vivido até ali, o qual contou com uma verdadeira rede de pessoas em ação e reflexão. De um lugar mais distanciado do que o das professoras em seu contato direto e diário com as crianças, ao relembrar, pude perceber que a cada ano de Vitor na escola até ali, cada professora se expôs, em termos de maturidade pessoal, de compromisso, de envolvimento, de inventividade e sensibilidade, na relação com ele e na coordenação de um trabalho que envolvia muitas pessoas. E nele aparece a realidade específica da escola, que não é nunca um lugar para projetos individuais, o que, por outro lado, não quer dizer que o que nela acontece não possa estar a serviço de cada pessoa. E, aqui, cabe pensar em quantas vezes nos

---

<sup>116</sup>Vitor continua na escola, tendo saído do segmento da Educação infantil há três anos.

sentimos mais amparados pelo cenário que sempre nos fez ver que não estávamos sozinhos... Mas, por acaso, a polifonia da escola, exclui os momentos de total solidão? Momentos difíceis ou muito bons que, sabemos, pelas circunstâncias tais e tais, são só nossos? E o que falar de outros, nos quais daríamos tudo para nos proteger, ou proteger certas situações de tanta interferência!

Na verdade, a especificidade do trabalho na escola nos faz construir uma experiência que implica a habilidade de transitar por entre processos coletivos sem desconsiderar, em meio a eles, a construção singular e, talvez, mais silenciosa, dos processos subjetivos. Nesse sentido, singularidade do caso de Vitor pode ter promovido em cada um de nós uma transformação em relação a qual, provavelmente, só se toma maior consciência quando é o caso de rememorar, como, por exemplo, faço agora. Seria impossível medir ou, de certa maneira, constatar esse grau de transformação, porém, ele é mencionado porque a possibilidade de lembrar de muitas experiências que aconteceram ao longo dos anos, me conferem essa espécie de certeza.

De um certo modo, a maneira pela qual nos conduzimos em relação a Vitor já vinha sendo construída há mais tempo, no encontro com outras crianças que, em suas singularidades mais aparentes ou radicais, por assim dizer, nos permitiram descobrir e criticar muitos aspectos de nosso trabalho, inclusive, nas vezes em que ele não foi bem sucedido. Decerto, suas características exigem momentos em que possamos avaliar o que foi feito, bem como planejar sua continuidade, porém a qualidade dessa avaliação precisa se impregnar, também, do que fica mais perto da experiência ligada à arte... Só assim podemos nos responsabilizar e admitir a intensidade dos nossos sentimentos, bem como das nossas perplexidades diante do que é difícil expressar em palavras, na construção de um caminho que, por promover muitos encontros, nos dá a conhecer, inclusive para nós mesmos. Assim, numa tarefa que não pode negar sua dimensão objetiva e prática, existe também outra, mais invisível, mas não menos poderosa, que diz respeito à nossa participação e ao nosso olhar para os acontecimentos. E aqui, nada melhor do que encerrar com a palavra de Manoel de Barros (2005), em *O fotógrafo*:

Difícil fotografar o silêncio.  
 Entretanto tentei. Eu conto.  
 Madrugada a minha aldeia estava morta.  
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava  
 entre as casas.  
 Eu estava saindo de uma festa.  
 Eram quase quatro da manhã.  
 Ia o silêncio pela rua carregando o bêbado.  
 Preparei a minha máquina.  
 O silêncio era um carregador?  
 Estava carregando o bêbado.  
 Fotografei este carregador.  
 Tive outras visões naquela madrugada.  
 Preparei minha máquina de novo.  
 Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.  
 Fotografei o perfume.  
 Vi uma lesma pregada na existência mais do  
 que na pedra.  
 Fotografei a existência dela.  
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.  
 Fotografei o perdão.  
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.  
 Fotografei o sobre.  
 Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.  
 Representou para mim que ela andava na aldeia de Maiakovski – seu  
 criador.  
 Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.  
 Nenhum outro poeta no mundo faria uma roupa  
 mais justa para cobrir a sua noiva.  
 A foto saiu legal.

### **A rememoração de uma outra cena: a linguagem como um espaço para o exercício da compreensão e da crítica**

Um dia, na escola, enquanto falava com uma estagiária recém chegada sobre algumas características do trabalho que fazíamos, no meio da conversa ela perguntou: — “Aqui, vocês incluem?” Apesar de entender a pergunta, achei engraçado quando notei que, naquela fala, incluir tinha se transformado em verbo intransitivo! Ele não parecia precisar de complemento (quem ainda se lembra dessa regra de classificação?) Mas isso se explica porque, no nosso *jogo de linguagem* de educadores, a palavra *inclusão* virou lugar comum, ainda que em termos de realidade prática, ela permaneça um desafio dos mais complexos. Mas, a julgar pelo modo como falamos, ou seja, ao analisar as condições de uso dessa

palavra, podemos perceber que a imensa quantidade de indagações que ela levanta são deixadas de lado...

Na continuação da conversa com a estagiária, pude perceber que ela queria saber se aquela escola aceitava alunos com algum tipo de deficiência, ou que tivessem alguma necessidade especial. Não estava pensando, por exemplo, na inclusão de alunos de outra classe social. Quando fez a pergunta, porém, nem passou pela sua cabeça que eu podia não entender ou precisar de mais explicações. No entanto, elas continuam sendo muito necessárias e o tema da inclusão para quem é educador está muito distante de qualquer tentativa de simplificação... Assim, muito ao contrário do que o uso da palavra parece indicar, não se pode responder sobre esse tema na base do sim ou não.

No contexto escolar brasileiro, a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais se tornou uma lei há alguns anos<sup>117</sup>. Em nossa escola, as crianças da Educação Infantil não passam por nenhuma avaliação de desempenho prévia e a idade é o critério para determinar a formação dos grupos. Como já foi dito, as crianças da primeira turma da escola devem estar com quatro anos completos até o último dia do mês de julho de cada ano. Assim, em cada turma do primeiro grupo, por exemplo, há crianças que completam a idade obrigatória de quatro anos no limite do prazo e há outras que, já no segundo semestre, fazem cinco anos, o que cria a realidade de um convívio de quase um ano de diferença entre as crianças de cada grupo.

Os filhos de funcionários e irmãos de alunos têm preferência quanto ao número de vagas e quando o número de crianças excede o de vagas há um sorteio público. Dessa maneira, ao longo de muitos anos temos recebido na escola crianças que, sem nenhuma avaliação prévia, entram na escola nesse segmento. Em muitos desses casos, as famílias solicitaram um encontro para falar da história de sua criança o que inclui, às vezes, a passagem por outras escolas, o atendimento por especialistas e, também, a busca por alguma informação mais detalhada sobre a nova escola. Algumas dessas crianças, logo no início, nos mostraram que o tempo, a disponibilidade do dia a dia, o trabalho em conjunto, bem como as inúmeras e imprevisíveis situações de aprendizagem mesmo fora da

---

<sup>117</sup>A elaboração dos documentos partiram da Constituição Federal de 1988. A lei n. 9394/96 instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que diz respeito à integração das pessoas com deficiências, ou portadoras de necessidades especiais no sistema regular de ensino.

sala de aula, nos ajudaria, aos poucos, a acolhê-las e, efetivamente, trabalhar com elas.

É muito importante dizer que, para além do prazer que possamos sentir com as conquistas de algumas crianças que, mais flagrantemente, mostram suas necessidades dentro de um grupo de crianças com mais ou menos a mesma idade, essas conquistas, que também são nossas, acabam por promover a qualidade do trabalho que é pensado para atender às crianças de um modo geral. Na verdade, num certo sentido, todas as crianças têm necessidades especiais, ou seja, precisam de nós, cada uma a seu modo, o que vai nos exigir muita competência e disponibilidade para, também, ir descobrindo, aos poucos, novas maneiras de intervir nas várias situações de encontros diárias que nos são oferecidas como possibilidades. Mais uma vez, é impossível não reconhecer a importância maior do papel da professora que intervém e atua mais diretamente com as crianças, como mediadora em muitos processos que não só promovem uma aprendizagem formal, mas, também, aprendizagens mais sutis, que se referem a maneiras de se relacionar, de enfrentar situações difíceis, de negociar, de confiar no próprio jeito, de se expor... E estas, por sua vez, estão diretamente implicadas no processo de construção das aprendizagens formais. Nesse sentido, a tão falada formação do professor em seu campo de trabalho não pode desconsiderar essas questões que dizem respeito, também, à capacidade de pôr em discussão seu próprio modelo pessoal de desempenhar o papel de professor, o qual não pode ser pensado de forma abstrata, independente do lugar onde tal experiência se dá. E aqui, de novo, vale à pena mencionar a polifonia da escola como algo de grande valor, na medida em que possamos reconhecer, nesse cenário de muitas vozes, pistas que nos permitam acompanhar nosso próprio processo subjetivo em permanente construção.

A esse respeito, há uma passagem bem interessante de um livro de Wittgenstein, *De la certitude* (1976), no qual o filósofo aproxima nossas certezas de nossas crenças. Bem a seu modo, ele constata que algumas proposições nas quais alguém diz que "sabe" são de um gênero que, dificilmente, esse alguém poderia dizer o *porque* desse "saber" para impedir que outros pudessem eventualmente acreditar, justamente, no contrário do que ele diz ao dizer que "sabe". Para Wittgenstein, essa espécie de "imagem do mundo" que construímos como certa, nós não a temos porque fomos convencidos de sua exatidão ou rigor.

Na verdade, ela pertence ao que herdamos como crença e sobre esse pano de fundo, distinguimos o que é verdadeiro e falso. Assim, elas pertencem a uma espécie de mitologia: "Seu papel é semelhante àquele das regras de um jogo; e, esse jogo, podemos também aprendê-lo de modo puramente prático, sem regras explícitas"<sup>118</sup> (Wittgenstein, 1976, p. 49). Também a esse respeito, o filósofo usa a imagem do leito de um rio, a qual é muito interessante pelo que consegue mostrar: quando observamos um rio, vemos com mais facilidade a passagem fluida das águas e a permanência do seu leito, bem como a de suas margens. Mas em nenhum momento o leito ou as margens são fixos, eles estão, devagar e sempre, mudando também. Wittgenstein propõe essa imagem para compará-las com as imagens pelas quais nos apropriamos do mundo. Elas iluminam, por assim dizer, aquilo que vemos. Porém, o nosso olhar também muda, na medida em que, também, se transformam os nossos pensamentos e a nossa compreensão. Nesse sentido, algo muito importante acontece conosco quando conseguimos perceber que os nossos pensamentos formam uma espécie de quadro a partir do qual compreendemos o que está diante de nós, mas a profundidade ou a solidez dessa compreensão não pode se contentar com esse momento. Sua consistência vai depender do quanto possamos estar mais conscientes das lentes que nos fazem ver algo de uma determinada maneira e, nessa espécie de volta para si mesmo, constatamos como é complexo o processo subjetivo no qual, ora se fixam nossas certezas ora se alteram as nossas compreensões.

Essa questão pode se enriquecer com a voz de Bakhtin, que considera um equívoco reduzir a compreensão a uma única consciência, ou seja, ignorar o outro, o seu entendimento ou sua voz. Fiel à realidade dialógica da linguagem, para Bakhtin, não se deve entender a compreensão como a passagem da linguagem do outro para a minha linguagem, pois a produção de sentido, como um processo criativo, poderoso e profundo é, em muitos aspectos, inconsciente e polissêmico. Nesse sentido, Bakhtin vê como um perigo a transformação do diálogo num texto contínuo em que estariam apagadas as divisões das vozes: essa situação, levada ao extremo, acarretaria, fatalmente, o desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido. Ao seu modo, Bakhtin concorda com Wittgenstein quanto à questão de que o sujeito da compreensão não pode excluir a

---

<sup>118</sup>Et leur rôle est semblable à celui des règles d'un jeu; et ce jeu, on peut aussi l'apprendre de façon purement pratique, sans règles explicites.

possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. Para ele, no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. E aqui, o filósofo chega a criar uma imagem para o pensamento dogmático: “O pensamento que, como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo”. (Bakhtin, 2003, p. 401)

Essa volta à teoria, para além de construir, mais uma vez, uma conversa possível entre Wittgenstein e Bakhtin, mostra, também, que o pensamento desses filósofos, em sua consistência e profundidade, não exclui uma espécie de leveza que nos convida a encarar as mudanças aceleradas do nosso tempo com mais confiança nas possibilidades que ele continua a nos oferecer. Nesse sentido, as características específicas do cenário polifônico da escola não podem ser desconsideradas quanto a sua função constituinte da experiência de vida das pessoas. Desse modo, o que acontece ou não dentro dela faz muita diferença quando pensamos na subjetividade como produção. Essa questão, por sua vez, está ligada à tarefa de explicitar as nossas intenções, o que nos coloca diante de nossas crenças, nossos desejos, bem como de nossa competência e sensibilidade para enxergar a multiplicidade de vozes do nosso campo de trabalho como fonte de criatividade e invenção.

É muito interessante perceber agora que, mobilizada pela experiência cotidiana do meu trabalho na escola, para além de uma interlocução diária e variada com os vários atores que "falam" de lugares diferentes nas circunstâncias concretas em que os nossos encontros acontecem, precisei ampliar essa interlocução com outros atores/autores que, numa espécie de lugar de autoridade, me ajudassem a ordenar e a entender melhor essa experiência. Porém, a interlocução com esses autores me fizeram enxergar todos nós como atores/autores, no sentido importante de que a qualidade das nossas ações possuem estreitas ligações com a nossa disponibilidade para refletir, avaliar e fazer escolhas e, nesse processo, não devemos desqualificar a nossa própria voz ou o nosso olhar.

## **A escola como um lugar para pensar e agir**

São muitos os discursos que denunciam o despreparo da escola frente às necessidades e questões do nosso tempo. Por outro lado, como um lugar que, por sua própria dinâmica, cheia de vida, promove um convívio diário entre crianças, jovens e adultos, em torno de projetos que se desdobram em muitas tarefas e promovem muita discussão, também pode ser reconhecido como um espaço possível de geração de mudanças. Assim, imersos num cotidiano regulado por calendários, dias letivos, horários, turnos etc., temos que criar rotinas organizadas que viabilizem o funcionamento da escola e, desse modo, nos vemos às voltas com questões de, por exemplo, quantidade de alunos por turma, séries, e outras, relativas ao espaço físico, aos recursos financeiros, a conteúdos específicos por série, à interdisciplinaridade, à avaliação, aos conceitos, a relatórios descritivos etc., que fazem parte de um jogo de linguagem que nos é muito familiar. Ao lado dessas questões mais objetivas, ou, talvez, mais básicas, no sentido de criar as condições de funcionamento para o nosso trabalho, nos deparamos com outras, mais difusas, mais fluidas, mais difíceis de serem descritas, que dizem respeito à forma singular de cada escola desenvolver o seu trabalho.

Nossa escola, que possui um marco filosófico e outro pedagógico registrados em documentos, vem produzindo, ao longo dos anos, outros documentos que reafirmam os compromissos assumidos sem desconsiderar as características particulares do nosso tempo. Isso, por sinal, faz parte da singularidade da proposta da escola, que inclui na intencionalidade do seu trabalho uma dimensão espiritual em eterno diálogo com as questões humanas e culturais de cada tempo histórico para entrar em sintonia com as suas necessidades. E assim, as características culturais contemporâneas tem nos exigido mudanças que se referem à produção de conhecimentos, tanto no que se refere à criação de novas formas pedagógicas e metodológicas, quanto à mobilização dos atores envolvidos nesse processo, o que nos faz entrar em contato com as nossas razões sem desconsiderar o quanto elas nos exigem em termos de sensibilidade. Por tudo isso, cada segmento da escola, em função do entendimento do que é preciso se construir, organiza sua dinâmica de trabalho.

Especificamente na Educação Infantil, temos "ouvido" muito autores que, com, suas vozes, entram em sintonia com as nossas crenças, ora para nos ajudar a



aprofundá-las, ora para nos animar, ora para nos alertar, ora para nos pegar em contradições, ora para nos fazer ver a complexidade de suas implicações...

Nessa escuta, temos percebido que muitos pensadores da nossa época têm na conta de ultrapassado o pensamento determinista, que, dentre outras coisas, não considera o incerto em todas as dimensões. No entanto, dizem eles, na conduta das ações humanas, quem diz incerto diz risco, ou seja, há risco em todos os lugares onde existe atividade humana individual ou social. E assim, se nossas sociedades se sentem vulneráveis diante de tantas ameaças políticas, econômicas, ecológicas etc. e, como sujeitos, nos perguntamos sobre o que vai acontecer, ou como vamos avaliar as conseqüências diante de tantas possibilidades, tanto a escola como a universidade não preparam quase ninguém para respondê-las.

Morin (1997), por exemplo, ao propor a reforma do pensamento que envolve as problemáticas da complexidade, procurou primeiramente definir o que, para ele, significava a palavra complexidade. Essa palavra, sendo utilizada atualmente em toda parte (na ciência, na psicologia, na economia, na política), denota uma incapacidade para explicar, uma fraqueza do pensamento. Admite assim que, em primeiro lugar, essa é uma palavra problema e não uma palavra solução. O pensamento complexo seria, então, a resposta a esse desafio porque a palavra *complexus*, que quer dizer *tecer junto*, invoca um pensamento que valoriza o que é tecido em conjunto e, por isso, consegue reunir os saberes separados. Morin toca no que parece ser uma necessidade de nossa época: precisamos reunir os conhecimentos porque fomos educados de modo a separá-los, a compartimentalizá-los, de tal maneira, que vamos perdendo nossa capacidade humana de contextualizar, ou seja, de integrar um saber no contexto e no conjunto global ao qual pertence. Tudo isso exige de nós uma disponibilidade para reaprender, já que nossa formação se deu num sistema de ensino que privilegia a separação, a redução, a compartimentalização. E hoje, a reforma do pensamento se impõe porque a incapacidade, a falta de aptidão para contextualizar os problemas e perceber suas implicações nos torna menos sujeitos: nos coloca a mercê dos acontecimentos impedindo, inclusive, as aparentemente pequenas ações transformadoras da nossa prática cotidiana. Nesse sentido, talvez precisemos exercitar o envolvimento com a sensação de perplexidade, pois ela pode nos fazer parar, pensar, e, quem sabe, nos fazer voltar à cena mais espontâneos, menos engessados...

Sem negar a ambição do pensamento complexo, Morin diz, em uma entrevista, que a reforma do nosso pensamento revela-se vital e, por isso, não se furta a perguntar: "mas como reformar os espíritos, se não se reformam, desde já, o ensino e, em primeiro lugar, as instituições? Mais ainda: como reformar as instituições sem reformar os espíritos?" Essa pergunta parece nos levar ao impasse! A partir dela, continuei pensando: mas o que são as instituições senão "espíritos" reunidos em função de um projeto? Não somos nós, os "espíritos" que criamos e levamos adiante o projeto da instituição? E será, então, que não é mais adequado dizer "nosso projeto"?

Até onde consigo perceber como alguém que desenvolve um trabalho dentro de uma instituição, penso que as grandes mudanças do nosso tempo já "entraram" na escola, o que tem nos obrigado a uma série de "reformas". Desse modo, vejo que no exercício de aprendizagens constantes que o cotidiano da escola nos oferece, podemos escolher participar de um projeto que é construído e vivido coletivamente. Nesse sentido, acredito que a dinâmica de relações intersubjetivas na escola produz em nós seus efeitos e nos põe de frente com uma necessária coragem de revisão, se constarmos nosso desejo de oferecer um espaço de "formação de sujeitos", tanto para os mais novos, bem como para nós mesmos. Se aceitamos a afirmação de que, como educadores, somos pessoas que formam pessoas, uma escola que pretenda ir além da mera transmissão de conhecimentos, ou mesmo da seletividade em relação à informação, não pode escapar da constante e difícil tarefa de esclarecer o seu projeto. A questão é, então: com o que cada escola e suas equipes se contentam?

Além dos encontros diários que a própria forma de funcionar da escola propicia, em nossa escola há alguns que, no meu entendimento, promovem pausas importantes no ritmo contínuo do nosso trabalho. Dentre outros, que ocorrem no segmento de Educação Infantil, temos um encontro que acontece na última sexta-feira de cada mês com a duração de quatro horas e meia. Nessas poucas horas, em que todo o grupo se reúne (professores, auxiliares, direção, coordenadoras e orientadoras), procuramos dar conta das nossas muitas necessidades. Assim, em nosso "aprofundamento pedagógico" (é esse o nome formal desse encontro) damos e recebemos notícias da escola em geral, oferecemos às professoras um tempo para que possam trocar idéias e combinar a montagem de alguma atividade ou comemoração, ou, ainda, para ajustar os planejamentos que estejam em

andamento. Além disso, nos dedicamos a estudar, em sintonia, talvez, com o que propõe o jogo de linguagem de Morin, ou seja, de construir junto um espaço de "reforma do pensamento". Nesse sentido, não posso negar que as contribuições de Wittgenstein e Bakhtin me fazem compreender a importância desses encontros porque os vejo como espaços dialógicos em que as possibilidades de construir um sentido mais profundo para aquilo que fazemos, muitas vezes tem ali condições de acontecer.

Ao longo dos anos, entendo que, nesses encontros, fomos desenhando a forma que gostaríamos que nosso trabalho tivesse, ainda que seja muito difícil arranjar palavras para descrevê-la. Numa tentativa, acho importante dizer que temos procurado nos ouvir a partir da nossa experiência em comum, qual seja, o contato diário entre nós e muitas outras pessoas em função do trabalho pedagógico do dia a dia com crianças de três a sete anos. Nesse sentido, temos procurado enriquecer e valorizar a nossa experiência, além de cuidar para que o nosso olhar não se acostume ou a veja como um conjunto diário e rotineiro de atividades que, a serem desenvolvidas, estarão construindo um processo linear ou puramente adaptativo. Assim, para enriquecer as nossas próprias reflexões, contamos com a ajuda de muitas "vozes" que nos chegam por meio de textos escritos, de filmes, entrevistas em vídeo e palestras sobre temas que contemplam os nossos interesses e nos ajudam a ver os variados aspectos da nossa prática. Os filmes, por exemplo, foram escolhidos por mostrar situações de aprendizagem formais e informais, que se davam, porém, numa cultura diferente da nossa. E assim, no desenrolar dos acontecimentos dentro de cada história, experimentamos sentimentos de estranhamento que conviviam, ao mesmo tempo, com outros de grande familiaridade por conta da especificidade em comum do nosso trabalho de educadores. Para o nosso grupo, tais experiências são sempre importantes porque, ao analisá-las, nossos olhares convergem para outras formas de relacionamento possíveis, o que, por sua vez, nos faz compreender outras formas de conceber e organizar o trabalho com crianças. Além disso, nos mobiliza, também, por nos mostrar a força dos encontros que se dão entre as pessoas na singularidade surpreendente dos acontecimentos, e, por essa via, nos faz analisar as nossas próprias experiências e a qualidade dos nossos encontros diários com tantos "outros".

Como um lugar de troca, nossos "aprofundamentos pedagógicos" também têm procurado se construir como espaços mais próximos de uma experiência um tanto quanto inapreensível, cuja realidade consiste em compreender, poder lembrar, se emocionar, exercitar a coragem, brincar, enfrentar o mal-estar, se dar a conhecer, partilhar conquistas e decepções... Tal experiência, mais ligada ao que pode ser descrito pela linguagem da arte, de algum modo nos faz ver que precisamos nos preparar para tirar partido da imprevisibilidade dos encontros, considerando-os, não como ocasiões de ameaça ou de dispersão, mas como oportunidade de construir novos entendimentos ou novos modos de olhar.

Muitas vezes, mesmo que não tenha sido da melhor maneira, algumas situações marcaram de modo importante os rumos das nossas aprendizagens. Nesse sentido, penso que, ao longo dos anos, a confiança, como conquista básica, tem sido buscada por nós, ao lado do compromisso com o que fazemos e com o que somos, ou com o que "vamos sendo", na medida em que nos produzimos na interlocução com tantos outros numa continuidade sem fim...

Sem a menor pretensão de falar por todos, enxergo a experiência dos encontros que a escola nos oferece como uma possibilidade de construir o que seria um verdadeiro antídoto para a denúncia (ou será alerta?) de uma personagem de Clarice Lispector em seu livro *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*:

"Não temos amado, acima de todas as coisas. Não temos aceito o que não se entende porque não queremos nos passar por tolos. Temos amontoado coisas e seguranças por não termos um ao outro. Não temos nenhuma alegria que não tenha sido catalogada. Temos construído catedrais, e ficado do lado de fora pois as catedrais que nós mesmos construímos, tememos que sejam armadilhas. Não nos temos entregue a nós mesmos, pois isso seria o começo de uma vida larga e nós a tememos. Temos evitado cair de joelhos diante do primeiro de nós que por amor diga: tens medo. Temos organizado associações e clubes sorridentes onde se serve com ou sem soda. Temos procurado nos salvar mas sem usar a palavra salvação para não nos envergonharmos de ser inocentes. Não temos usado a palavra amor para não termos de reconhecer sua textura de ódio, de amor, de ciúme e de tantos outros contraditórios. Temos mantido em segredo a nossa morte para tornar a nossa vida possível. Muitos de nós fazem arte por não saber como é a outra coisa. Temos disfarçado com falso amor a nossa indiferença, sabendo que a nossa indiferença é angústia disfarçada. Temos disfarçado com o pequeno medo o grande medo maior e por isso nunca falamos no que realmente importa. Falar no que realmente importa é considerado uma gafe. Não temos adorado por termos a sensata mesquinhez de nos lembrarmos a tempo dos falsos deuses. Não temos sido puros e ingênuos para não rirmos de nós mesmos e para que no fim do dia possamos dizer "pelo menos não fui tolo" e assim não ficarmos perplexos antes de apagar a luz. Temos sorrido em público do que não sorriríamos quando ficássemos sozinhos. Temos chamado de fraqueza a nossa candura. Temos

temido um ao outro, acima de tudo. E a tudo isso consideramos a vitória nossa de cada dia" (Ulisses, no romance de Clarice Lispector, 1998, p.47-48).

Contra o perigo do esvaziamento das nossas palavras, da descrença do nosso olhar e do avanço dos nossos medos, precisamos, com certeza, nos cuidar... Nesse sentido, considero um privilégio a possibilidade de conviver com as crianças, que com a força de sua espontaneidade, nos desarmam, nos surpreendem, nos emocionam, além de nos mostrar a grande responsabilidade da nossa tarefa.

Nos nossos aprofundamentos, também temos procurado aprofundar a consistência do nosso saber sobre a infância, o qual, por sua vez, está sempre sendo posto em questão no contato com as crianças reais do nosso dia a dia. Por isso, esse é um assunto que nunca se encerra para nós e para fazer frente a ele escolhemos os nossos interlocutores com cuidado.

O historiador francês Phillippe Áries (1981) é sempre citado como referência porque ele nos lembra que a noção de infância, como a de uma idade profundamente diferente da idade e da vida adulta, merecedora, portanto, de um tratamento diferente, é relativamente nova, localizada no século XVIII. Dessa maneira, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, percebe-se que as idéias que moldaram as representações sobre a criança ou sobre a infância são variadas e múltiplas ao longo da história, o que se contrapõe a concebê-las como algo naturalmente constituído e universal.

Nas palavras de Ganabin, a infância, como um período a ser respeitado em suas diferenças, nasce "com o triunfo do individualismo burguês no Ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação". (Ganabin, 1997, p.169)

Diferentemente da criança da sociedade feudal, por exemplo, a qual assumia um papel produtivo logo que ultrapassava um período de alta mortalidade, a criança que surge com a sociedade capitalista se insere de outro modo na comunidade: ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (Kramer in Lacombe, 2004, p. 28).

Como nos diz Lacombe<sup>119</sup>, a idéia moderna de infância foi tomando forma à medida em que ia sendo apropriada pelos saberes científicos que se dedicavam a estudá-la, mensurá-la, tornando-a, por fim, uma categoria universal e descontextualizada. Mas, "essa representação moderna da infância deixa de lado a multiplicidade do contexto cultural e ignora que as ciências humanas têm como objeto o homem mergulhado e constituído no fluxo incessante da linguagem que não conhece caminhos retos e previsíveis" (Lacombe, 2004, p.29). E, assim, o fluxo incessante da linguagem nos mostra que:

“Nos dias de hoje, a infância se tornou o objeto do cuidado e dos discursos de um crescente de especialistas, médicos, pedagogos, psicólogos, sociólogos, fonoaudiólogos e outros logos, fazendo com que uma multiplicidade de representações e imagens sobre a infância seja possível. Mais do que em qualquer outra época, talvez, a infância foi capturada pelos seus porta-vozes, ou seja, aqueles que, legitimados por uma posição de autoridade pelo saber científico, podem falar sobre a infância, e, desse modo, *construí-la*. Nesse sentido, a infância, tal como a conhecemos, é uma infância *revelada* pelos ‘logos’ que a estudam” (Castro, L. R. 1998, p. 24).

Já há algum tempo, temos estudado sobre a infância dentro da perspectiva exposta acima e essa última citação fez parte do nosso mais recente aprofundamento pedagógico. Esse e outros fragmentos que ainda aparecerão no texto, foram distribuídos entre as professoras para serem lidos e comentados. Numa parte do tempo anterior a essa, discutimos numa roda um texto sobre o Autismo, da revista *Época*, que havia sido dado com antecedência para ser lido pelo grupo.

### **Entre parênteses, a reportagem: o autismo em debate**

Em uma reportagem muito abrangente, o autismo e suas implicações são apresentadas. Assim, ela descreve algumas de suas características, ao declarar que pessoas com essa síndrome são agitadas. Têm horror de fugir à rotina. Não conseguem olhar nos olhos de outras pessoas e começam a falar tarde. Além disso, quando são "deixados em paz" pelas pessoas, passam muito tempo absortos

---

<sup>119</sup>O segundo capítulo dessa dissertação intitulada *A infância dos bastidores e os bastidores da infância: uma experiência com crianças que trabalham televisão*, foi lido e discutido por nós. Para falar de uma experiência com crianças que trabalham com televisão, a autora dialoga com autores que, partindo de uma perspectiva sócio-histórica, revelam os seus olhares sobre a infância contemporânea na cultura do consumo e da mídia.

no movimento de algum objeto ou nos movimentos de partes do seu próprio corpo.

O texto fala da importância de que um diagnóstico seja feito muito cedo para fins de tratamento, no entanto, também constata a pouca frequência com que isso ocorre. Na opinião de um médico e professor que viaja pelo Brasil a convite de organizações de pais, mesmos os casos mais claros, de autismo clássico, recebem um diagnóstico equivocado. Segundo outra especialista, que constata igualmente essa situação, os médicos pediatras não conseguem reconhecer os sintomas do autismo porque não são preparados para isso e, para justificar o despreparo, comenta que a psiquiatria infantil não é disciplina obrigatória na formação de um pediatra. Daí que, quando este percebe que há algo estranho com a criança, ela já está com mais de dois anos e só então é encaminhada para um especialista. De um modo geral, o diagnóstico percorre um caminho longo, que pode começar, passando do pediatra para fonoaudióloga ou fisioterapeuta, depois pelo neurologista ou psiquiatra e por aí vai... Com tudo isso, segundo um neurologista brasileiro, no Brasil há 70% casos que não possuem diagnóstico.

A reportagem que cita o Projeto Autismo no Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, diz que os casos diagnosticados não chegam a cinquenta mil, mas que não há um estudo sério sobre o número de autistas no país, embora suspeite-se de que haja um milhão de casos ocultos. Sem nenhuma divulgação oficial, esse projeto do Hospital das Clínicas de São Paulo é um dos centros de referência nacionais no tratamento de autismo e tem filas de candidatos a pacientes porque não dá conta de atender a todos que procuram o tratamento.

Numa comparação entre os Estados Unidos e o Brasil, constatou-se que aquele país viveu uma situação parecida com a do Brasil no início da década de oitenta. Então, a Associação Psiquiátrica Americana decidiu tornar mais abrangentes os parâmetros para o diagnóstico do distúrbio e o país viveu uma campanha informativa para detectar o problema. Como no Brasil, a maioria dos médicos tinha uma imagem estereotipada do autismo, considerando autista, apenas, a pessoa, totalmente, incapaz, de interagir socialmente. Com os novos parâmetros, o número de casos explodiu e a mídia chegou a tratar o autismo como epidemia. Mas, como explica um médico de um centro de referência no tratamento do autismo da Flórida, o que causou a impressão de epidemia foi, na

verdade, a ampliação dos critérios usados para se estabelecer se uma criança é autista ou não. Assim, as diferenças na construção dos critérios de avaliação, explica a diferença nas estimativas internacionais em relação à síndrome.

Por comparação, a reportagem diz que é provável que uma campanha de esclarecimento similar à americana produzisse no Brasil a mesma sensação de epidemia. De todo modo, na classe média, geralmente mais informada, há um crescimento espontâneo, detectado pelo aumento do número de casos tratados em clínicas particulares.

Ao constatar um certo exagero provocado pelas campanhas, a reportagem avalia como positiva a busca pelo diagnóstico porque, além de permitir que o tratamento inclua, também, os casos mais leves, de pessoas que, por exemplo, antes seriam apenas consideradas esquisitas, ajudam a detectar mais cedo os casos de autismo, o que faz uma grande diferença no tratamento e nas probabilidades de o paciente conquistar autonomia.

O texto, além de informar, traz depoimentos de mães que contam os casos e percursos particulares de seus filhos, inclusive, quanto às conquistas mais ligadas ao conhecimento acadêmico, algo que foi surpreendente para elas, principalmente ao se lembrarem de que o comportamento deles, na infância, não prometia nada do que viram acontecer em termos de desenvolvimento. Ao trazer os depoimentos, inclusive dos próprios jovens diagnosticados como autistas, a reportagem tenta desfazer a impressão de que um diagnóstico desses equivale a uma sentença fatal e que o prognóstico de convívio social inviável, por exemplo, só é real em casos muito graves: "É assim que muitas vezes o autismo é tratado no Brasil. Esse derrotismo é um dos principais inimigos da criança. Na maioria das vezes, o autista demandará cuidados a vida toda, mas ele sempre pode se desenvolver se for tratado corretamente". (Tânia Nogueira, na Revista Época, p.179)

O que acontece é que no imaginário popular, autistas vivem isolados num mundo impenetrável, com um olhar perdido, se balançando diante de uma parede, imunes a qualquer afeto. Porém, essa é uma visão estereotipada, baseada em casos mais severos e comportamentos aparentemente sem solução de crianças nunca tratadas. De toda maneira, o depoimento de uma mãe mostra o impacto do diagnóstico, ao comentar que, entre pais de autistas, eles costumam se referir ao dia do diagnóstico como "o dia em que o chão se abriu".



A reportagem mostra que os próprios médicos, talvez por preconceito e não só por ignorância, desqualificam o olhar da mãe que nota algo estranho no desenvolvimento do seu filho. Mas o que torna o autismo difícil de ser reconhecido, até por médicos, é que a psiquiatria moderna não o define como uma doença, mas como um distúrbio do desenvolvimento. Algo de anormal acontece no processo de desenvolvimento do cérebro, mas não se sabe onde ou por quê. Há várias hipóteses e tudo indica que o autismo seria um distúrbio em que as causas seriam múltiplas e não, necessariamente, as mesmas para duas pessoas.

Um indício forte da multicausalidade da síndrome é o fato de existirem autistas muito diferentes entre si. Assim, um autista pode ser superdotado ou ter deficiência mental; pode ser um exímio pianista ou não ter qualquer controle do movimento das mãos; pode ser incapaz de pronunciar uma palavra ou demonstrar total domínio das regras gramaticais. Por isso, hoje não se fala mais tanto em autismo e, sim, em espectro autista. Este abrange uma série de distúrbios que vão do autismo clássico, com retardo mental, à Síndrome de Asperger, uma forma branda, muitas vezes, associada a um QI muito acima da média. Na extremidade mais branda do espectro, as pessoas que são reconhecidas por essa síndrome falam perfeitamente bem, sem erros, porém têm dificuldade de usar a linguagem como meio de contato social. Os obstáculos para a comunicação são a sua indisposição para o contato e o foco de interesse restrito, de modo que poderiam discorrer horas sobre um assunto específico, sem conseguir, no entanto, cumprimentar os que estão à sua volta.

A existência de pessoas com essa síndrome só foi reconhecida em 1993, pois, antigamente, elas eram consideradas "esquisitas". Como o espectro está sendo esticado e o diagnóstico é clínico, as interpretações em relação ao distúrbio podem ser muito díspares.

O próprio Autismo é um conceito novo, de 1943, quando um psiquiatra escreveu um artigo no qual descrevia uma síndrome "rara". Já naquela época, o diagnóstico se baseava no que, até hoje, são considerados os três pilares do autismo: deficiência no desenvolvimento da linguagem, interação pobre e interesses e movimentos repetitivos.

Segundo a reportagem, até a década de 1970, acreditava-se que as causas do autismo eram psicológicas. Dizia-se que a falta de afeto na primeira infância estaria ligada ao surgimento do distúrbio. Porém, com o desenvolvimento dos

equipamentos de neuroimagem, como a tomografia computadorizada, no fim dos anos setenta, constatou-se que o autismo e outras síndromes tinham uma alteração cerebral.

No Brasil, o diagnóstico é apenas o primeiro desafio a ser enfrentado. Em seguida, vem o tratamento e suas implicações mais complicadas, na medida em que deve ser individualizado e envolve uma série de profissionais, quais sejam, um psiquiatra, um neurologista, um fonoaudiólogo, um fisioterapeuta, um psicopedagogo, um terapeuta ocupacional ou qualquer combinação desses e de outros especialistas. As famílias que têm condições, acabam montando suas equipes multidisciplinares, pois não existem programas governamentais de tratamento no Brasil. As que lutam com dificuldade, têm que procurar as poucas vagas oferecidas por órgãos públicos, como o Hospital das Clínicas e organizações não governamentais, como a AMA, as APAES (Associações de Pais e Amigos de Excepcionais) e a AUMA (Associação dos Amigos da Criança Autista).

### **A volta ao aprofundamento pedagógico: a singularidade de uma experiência polifônica em permanente construção**

A exposição de uma parte da matéria sobre o autismo teve o objetivo mostrar um pouco do texto que foi lido e discutido por nós nessa ocasião. Mas, na verdade, esse tema já havia sido debatido em nosso grupo por conta dos desafios que a idéia de inclusão tem trazido para as escolas com bastante frequência.

Naquela ocasião anterior, nossa discussão teve como ponto de partida um material preparado por uma neurologista que atendia a um dos nossos alunos, o qual tinha um diagnóstico de Síndrome de Asperger. Esse material apresentava algumas modalidades de comportamento, características dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento<sup>120</sup>, como o transtorno autístico, por exemplo.

É interessante comentar que essa discussão, por sua vez, dava seguimento a um momento bem anterior em que nós, partindo um vídeo, debatemos o tema da

---

<sup>120</sup>Esse material, traduzido do inglês, aborda as dificuldades acadêmicas e sociais características dessas crianças, além de explicitar o papel vital que o professor desempenha na mediação entre elas e a rotina diária, tanto em termos de aprendizagens formais como em termos de relacionamento com os colegas. Particularmente, esse material contém sugestões muito concretas para envolver as outras crianças no mundo, geralmente, mais distante dessas crianças e tirar partido das situações em que as experiências se dão entre as crianças, ou seja, em grupo.

inclusão. O vídeo mostrava pontos de vistas variados sobre esse tema, ao colher depoimentos de mães, professores e especialistas que se posicionavam em relação a ele, não apenas de forma teórica, mas, também, focalizando experiências com crianças portadoras de necessidades especiais que já estavam acontecendo em algumas escolas e eram de grande importância pelo que representavam em termos de possibilidades reais. Nossa discussão "pegou fogo" porque, entre nós, como no vídeo, os argumentos não eram consensuais: ora pendiam para as possibilidades de acolhimento que concretamente enxergavam no ambiente da escola, ora pendiam para o "despreparo" da escola frente a mais esse desafio que se juntava a tantos outros. Naquela ocasião, nossa discussão não se encerrou, absolutamente, apenas começou mais formalmente, ainda que, no dia a dia, ela já tivesse se iniciado por conta de algumas crianças que vínhamos recebendo. Naquele momento, porém, para mim foi importante constatar que apesar de o grupo já estar trabalhando com algumas crianças cujas necessidades nos fizeram caminhar bastante, a percepção das professoras focalizava a questão do despreparo com muita ênfase, o que, apesar de me intrigar, não podia desconsiderar. Mas no próprio vídeo a que assistimos, num depoimento a favor da inclusão, uma especialista abordou a questão do "preparo" como algo que acontece à medida em que se deixa a criança entrar na escola, o que parece indicar que cada criança com as suas necessidades reais e variadas nos convidam a buscar esse "preparo" que, por sua própria natureza, nunca se completa...

No começo da nossa discussão, relativa ao texto atual, as professoras começaram a lembrar de algumas das nossas crianças<sup>121</sup> por conta do que tinham em comum com o que dizia a matéria. Aos poucos, porém, ao falar seus nomes, nossas lembranças foram revelando o quanto eram diferentes umas das outras. Nesse sentido, é importante dizer que a nossa experiência se enriquece muito mais ao lidar com as diferenças que podemos perceber do que com o que, recorrentemente, constatamos que se repete. Assim, ao relembrar as transformações pelas quais as vimos passar, foi impossível não recordar de suas famílias, particularmente de suas mães, que também se apresentavam para nós de modos tão diversos. Como suas histórias de vida eram muito diferentes, suas

---

<sup>121</sup>Dessas crianças, algumas tinham o diagnóstico de Síndrome de Asperger. Outras, apesar de não haver um nome específico para o que apresentavam, fora dos casos de déficit de audição e comprometimento motor importantes, precisaram de um olhar especial.

crenças e expectativas também assim se mostravam, inclusive quanto ao que acreditavam que deviam buscar como possibilidade de desenvolvimento para os seus filhos. Na verdade, essas crianças e suas famílias, cada uma a seu modo, foram nos cativando e nos envolvendo com o compromisso em relação ao que a nós cabia pelo fato de trabalhar com elas.

É igualmente sempre muito importante a interlocução com os vários especialistas que acompanham as nossas crianças, não só por conta de algumas orientações muito úteis que nos dão, como também pelo que nos transmitem em termos de expectativa em relação ao papel da escola. Como foram e são vários, também podemos perceber o quanto são mais ou menos críticos em relação ao seu campo específico de conhecimentos.

No momento dessa escrita, não pude deixar de me lembrar que, há alguns anos atrás, pensava que poderia ser um ganho não saber o nome de nenhuma síndrome por que isso poderia proteger as crianças, principalmente aquelas mais diferentes, de uma série de representações que, de uma certa forma, chegaria antes que ela tivesse um tempo maior para se apresentar. Hoje, minha compreensão é diferente, até porque os nomes têm sido amplamente divulgados, sem falar na avalanche de síndromes que surgem a todo momento. De todo modo, precisamos preservar o espaço em que os encontros entre as pessoas acontecem como oportunidade de experimentação, invenção e descoberta e, assim, frear o ritmo dos discursos que pretendem explicar e prever tudo. Mas como fazer frente a esse verdadeiro desafio?

Quando constatamos que a subjetividade infantil vem se apresentando nos discursos, muitas vezes marcada pelos rótulos dos *transtornos*<sup>122</sup>, o que nós da escola, por exemplo, temos a dizer? É interessante pensar que o melhor que teríamos a dizer é fruto do nosso "não lugar" de especialistas. A riqueza da nossa experiência consiste em trabalhar com as crianças em grupo e isso nos conecta com situações incríveis em termos de imprevisibilidade e criatividade, em função das inúmeras tarefas concretas que desempenhamos no dia a dia, sem falar nos vínculos de afeto que se fortalecem no convívio diário.

---

<sup>122</sup>A nomenclatura realmente impressiona. Há o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, o Transtorno do Humor Bipolar e o mais recente, Transtorno Desafiador/Opositor. A partir desses nomes, divulga-se a idéia de que é preciso intervir precocemente, o que implica, às vezes, em ingestão de remédios.

O espaço da escola, em que as crianças recebem muitas orientações e precisam se organizar diariamente para cumprir uma rotina de atividades (físicas, lúdicas, de trabalho intelectual), nos abre um campo de observação imenso e, nele, vamos encontrando brechas para intervir, para tirar partido das situações de grupo, para disparar vários processos e propiciar algumas conquistas. Nesse sentido, muitas das situações que vivemos no dia a dia desmentem os discursos que teimam em pontificar, fora das circunstâncias reais em suas nuances e detalhes...

Penso que os grandes encontros sobre o tema da inclusão, por exemplo, na forma de congressos, simpósios, palestras etc. podem ser interessantes, na medida em que trazem à tona o debate, alimentam a nossa própria reflexão e, sobretudo, revelam o jogo de forças que estão embutidos nos vários discursos. Mas, para além disso, precisamos nos deixar interpelar pelos casos concretos das crianças com as quais nos deparamos. São elas que podem nos informar sobre a qualidade das nossas ações e intervenções, além de servir para avaliar a consistência dos discursos que pretendem nos explicar aquilo que vemos na realidade cotidiana do nosso trabalho. Por outro lado, a singularidade do processo de cada criança precisa ser contemplada e esta encontra respaldo em discursos que não têm a pretensão de apreender essa experiência numa palavra definitiva, mas, sim, de suscitar a reflexão por parte de quem nela reconhece a complexidade dos encontros entre pessoas que, na vida, ocupam lugares diferentes. Nesse sentido, assim nos fala Jobim e Souza:

“Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. O território interno de cada um não é soberano; é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Tudo que diz respeito a mim, chega à minha consciência por meio da palavra dos outros, com sua entoação valorativa e emocional. [...] Ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentido que o outro lhe transmite, a criança acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam” (Jobim e Souza, 1995 b, p. 66).

Esse fragmento, seguido de outros, constou da segunda parte do nosso aprofundamento para fazer justiça à realidade dialógica e inapreensível do nosso trabalho com crianças. Assim, a partir da perspectiva filosófica, ele questiona a visão essencialista da realidade subjetiva, além de nos lembrar a responsabilidade do nosso lugar de adultos frente à experiência infantil. Em nosso afã de preparar as nossas crianças, em que medida pensamos em nos preparar para lidar com elas?

Em que medida cuidamos da qualidade dessa interlocução, que não se dá somente entre crianças e adultos, mas entre as próprias crianças e seus pares?

“Em cada pessoa, há um potencial de sentido que necessita ser desvendado. O outro ‘precisa chegar a ser palavra’<sup>123</sup>, quer dizer, iniciar-se num contexto verbal e semântico possível para se revelar. Restaurar o espaço do sentido significa, portanto, devolver ao sujeito não apenas o seu discurso, mas a autoria da sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade” (Jobim e Souza, 1995 b, p.52).

Essa palavra tira a infância de um lugar estabelecido, quer seja pelos discursos médicos, quer seja pelos discursos que naturalizam essa etapa da vida, quer seja pelos discursos que a vêem como um espelho da cultura contemporânea. Nesse sentido, as variadas circunstâncias dos encontros que acontecem entre as crianças e os adultos, guardam, concretamente, a possibilidade de singularização na linguagem, na experiência sem fim de construir sentidos e expressar desejos. No entanto, mesmo como adultos, só podemos garantir a "autoria da palavra" das nossas crianças se reconhecemos, na nossa própria palavra, um trabalho subjetivo de conquista e produção...

“Ao observarmos as crianças no seu dia a dia, percebemos que elas brincam, sonham, inventam produzem, estabelecem relações sociais que, muitas vezes, escapam à lógica do enquadramento cultural normatizado; contudo, mais cedo ou mais tarde, acabam aprendendo a categorizar essas dimensões no campo social padronizado, isto é, sucumbem a uma certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida...[...] Nessa perspectiva, a questão fundamental é como evitar que as crianças se prendam aos discursos dominantes, a ponto de perder, muito cedo, toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão” (Jobim e Souza, 1995 b, p. 22).

O cotidiano do nosso trabalho com crianças pequenas nos faz escutar essa palavra com especial interesse e atenção. Ao comentar esse fragmento, uma professora se lembrou de um diálogo que havia se dado, recentemente, entre uma criança e um adulto na sala de coordenação. Nessa sala, temos uma maleta cujo conteúdo nos dá condições de cuidar de problemas variados, desde que não sejam graves. Na ocasião, a menina veio até a sala porque seu olho ardia e lacrimejava sem parar. Na conversa, a professora que a recebeu perguntou: — O que será que

<sup>123</sup>Como nos diz Ganebin, "a 'infância' não remete primeiro a uma certa idade, mas, sim, àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais, a ausência de fala (do verbo latim *fari*, falar, dizer e do seu participio presente, *fans*). A criança, o *in-fans* é primeiro aquele que não fala, [...] no sentido preciso de que não tem nem rugido, nem canto, nem miar, nem latir, como os outros bicos, mas tampouco tem o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada" (Ganebin, 1997, p.172).

aconteceu com esse olho? A menina, com a maior tranquilidade, respondeu: — Eu não sei, mas a minha mãe acha que é "conjunto de ite".

Para além do quanto possamos rir, as crianças pequenas nos mostram, em seus tateios na linguagem, ou mesmo quando se calam, o que a crítica filosófica de Walter Benjamin<sup>124</sup> nos convida a perceber: a infância não é propriamente o território da inocência ou da ingenuidade, mas, por vezes, a inabilidade ou desorientação das crianças se contrapõem à segurança que os adultos costumam apresentar. Nesse sentido, como nos diz Ganebin (1997), essa inabilidade infantil é preciosa porque lembra a nós, adultos, o nosso desajustamento em relação ao mundo, a nossa insegurança primeira, enfim, a nossa não soberania.

“Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade; portanto, a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. Mas se em seus jogos as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. Isso porque as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões” (Jobim e Souza, 1995 b, p. 148).

Ao brincar, as crianças nos mostram os sinais do nosso tempo, não só em função dos brinquedos que possuem mas, também, no modo como se organizam para atuar, no cantinho da família, na brincadeira de loja, de restaurante, de DJ... Porém, o fragmento acima menciona também a dimensão da brincadeira infantil que, na interpretação do real, se conecta com os desejos e necessidades de cada criança. Quanto a esta, nada melhor que deixar Manoel de Barros seguir dizendo... Ele, para quem fugir do *mesmal* é preceito de criança e poesia:

---

<sup>124</sup>Os fragmentos autobiográficos de Walter Benjamin (1995), em *Infância em Berlim em 1900*, nos mostra o seu olhar de adulto voltado na direção do passado. Em sua escrita, não encontramos um paraíso idealizado ou a intenção de guardar lembranças felizes mas, sim, a tentativa de elaborar uma experiência de um certo tempo do início de sua vida. Essa experiência não é lembrada tal como realmente foi, e, sim, com os olhos do presente projetados para o passado. A qualidade dessa reflexão descobre, na infância que passou, signos, sinais que o presente, ao revisitar, encontra caminhos que podem ser retomados, pois, no passado, foram apenas possibilidades que não se concretizaram. Nesse sentido, a experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter se passado de modo diferente e, ao relembrar, a compreensão adulta do presente faz uma releitura crítica.

De modo singular, a volta crítica de Benjamin ao passado traz à tona a experiência cultural e coletiva das pessoas que viveram em um determinado período da história humana.

"Tenho um livro sobre águas e meninos.  
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.  
 A mãe disse que era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele  
 para mostrar aos irmãos.  
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
 O mesmo que criar peixes no bolso.  
 O menino era ligado em despropósitos.  
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos  
 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio  
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.  
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
 Porque gostava de carregar água na peneira  
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na  
 peneira.  
 No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo  
 ao mesmo tempo.  
 O menino aprendeu a usar as palavras.  
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
 E começou a fazer peraltagens.  
 Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.  
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
 O menino fazia prodígios.  
 Até fez uma pedra dar flor! (Manoel de Barros em *Exercícios de ser  
 criança*, 1999)

A delicadeza da palavra do poeta, para além de nos encantar, nos faz pensar na qualidade das aprendizagens que oferecemos para as nossas crianças, sem falar no quanto, infelizmente, temos que lutar para preservar algo que deveríamos cultivar como oxigênio para o nosso próprio pensamento.

Numa entrevista, Manoel de Barros enaltece a forma de pensar da criança porque ela ignora as prescrições e essas ignorâncias subtraem as crianças dos regulamentos, do sério. Para ele, a ignorância da criança em relação ao comportamento das coisas a põe "ao ponto de poema".

“Quando a criança experimenta o momento de criação da linguagem, ela atualiza, nessa passagem da natureza para a cultura, seu potencial expressivo e criativo, e inicia um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas. O mundo em que a criança vive suas relações como outro é um claro escuro de verdade e engano. Nesse mundo, a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; a verdade é algo que se faz constantemente nas relações sociais e por meio delas. A linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem. Portanto o sentido plural da palavra é o caminho para o resgate da criança e do adulto como sujeitos da história” (Jobim e Souza e Ribes, R. 1998, p. 36).



Esse fragmento nos convida a perceber a linguagem como experiência de produção, na medida em que o sentido das palavras não são fixos e, sim, se constroem sem cessar nas relações entre as pessoas. Se, por um lado, como adultos, temos responsabilidade de fazer a criança ingressar num mundo que teima em buscar padrões, metas etc., ela, em contrapartida, nos faz vislumbrar a esperança num mundo que ainda guarda promessas...

Nesse capítulo, a intenção de falar sobre algumas experiências que propiciam a reflexão dentro da escola foi quase uma consequência natural que se seguiu à elaboração teórica que desenvolvida nos capítulos anteriores.

Ao contar um dos nossos mais recentes aprofundamentos pedagógicos, a intenção foi mostrar, mais concretamente, os desdobramentos do tema sobre a construção experiência subjetiva vinculada ao pensamento de Wittgenstein e Bakhtin, autores que validaram o meu olhar para a complexidade da experiência que acontece na escola, o meu campo de trabalho. Estes filósofos da linguagem me ajudaram a reconhecer as características singulares desse campo na experiência de formação da subjetividade, na qual se revela uma espécie de tensão entre duas forças opostas, a comunhão e a solidão.

Por tudo que já vimos, esse autores fogem da idéia de que a subjetividade está ligada à essência, à busca pelo que "verdadeiramente se é". Assim, nesse capítulo, tentei mostrar que a dinâmica coletiva da escola não é incompatível com a experiência subjetiva e única em sua singularidade, na medida em que esta é vista como produção inacabada: ela se constrói incessantemente porque vivemos experiências concretas e partilhadas que nos constituem, e estas, por sua vez, também mostram a dominância das idéias do nosso tempo como um momento histórico particular. Podemos construir, contudo, em espaços coletivos de interlocução, possibilidades de devolver a esse tempo a compreensão do nosso próprio olhar, bem como as marcas de nossa própria voz que se expressam em percepções, ações e transformações...

## Um encerramento provisório

"Qualquer idéia que te agrade,  
Por isso mesmo... é tua.  
O autor nada mais fez que vestir a verdade  
Que dentro em ti se achava inteiramente  
nua".

(Mário Quintana)

Nesse estudo, busquei desenvolver o tema da singularidade da experiência subjetiva e sua construção na linguagem como forma de vida, tendo como base teórica o pensamento de Wittgenstein e Bakhtin.

Vendo o próprio estudo como uma experiência de linguagem, na introdução apresentei o meu campo de trabalho por entender que ele, em sua dinâmica polifônica e complexa, desestabilizou minha compreensão, ao provocar inúmeros questionamentos e oferecer, ininterruptamente, material para reflexão.

No primeiro capítulo, na tentativa de contemplar o tema, procurei mostrar a singularidade da vida e da produção filosófica de Wittgenstein, tendo como pano de fundo as características de uma experiência cultural e coletiva que aconteceu num certo período histórico. É interessante comentar que, ao conhecer melhor as características do contexto cultural em que o filósofo viveu, redimensionei a minha compreensão quanto à originalidade de sua contribuição, a qual antes era vista como genial, num sentido, talvez, mais ingênuo e independente. Mais adiante, por estar envolvida pelas particularidades do pensamento e da rica experiência coletiva que aquele tempo produziu, cheguei a percebê-lo como mais um dos participantes que tiveram a linguagem como eixo para o desenvolvimento de suas idéias. Quando, no entanto, mergulhei mais fundo no conhecimento de sua vida, voltei a perceber a força singular de sua proposta que, ao se desenvolver, perseguiu uma coerência entre pensamento e forma de vida, sem falar no convite ao exercício de pensar feito pelo filósofo a cada interlocutor. De certo modo, Wittgenstein se apresentou a mim, de novo, como um gênio, que se construiu, porém, na realidade particular de um determinado contexto cultural.

Ao desenvolver o segundo capítulo, procurei explorar ao máximo a singularidade das idéias de Wittgenstein e Bakhtin para que estas, ao se mostrarem numa espécie de diálogo, em suas semelhanças e diferenças, pudessem enriquecer o tema da subjetividade como experiência de produção. Nesta parte do

trabalho, a especificidade do conhecimento ligado às ciências humanas se mostrou mais claramente a partir de uma base teórica que, ao se pronunciar sobre o conhecimento, a ética e a estética, aproximou-se, principalmente, da literatura, uma forma de arte.

De um certo modo, o esforço para apresentar os vários conceitos desenvolvidos por cada um dos filósofos, a partir de suas filosofias em relação à linguagem, possibilitaram a construção do terceiro capítulo, em que procurei dar voz à experiência que já há alguns anos o meu trabalho na escola vem me permitindo construir. Nesse sentido, a intimidade com as idéias de Wittgenstein e Bakhtin foi marcando meu entendimento quanto ao que vivia na escola e, ao reconhecer nelas uma referência, compreendi minha própria experiência como a de alguém que está dentro, mas que luta para guardar distância daquilo que faz. Tal distância me permite declarar a admiração por um cenário que, ao promover tantos encontros, oferece o desafio de que, em meio a tantas "vozes", não nos descuidemos de ouvir a própria voz....

Quando olho para trás, vejo que o meu esforço para compreender o pensamento de ambos incluiu a admiração e a surpresa. E assim, Bakhtin, com seu respeito pela palavra do outro, bem como Wittgenstein, com suas inúmeras e sugestivas perguntas, acabaram por "validar o meu olhar" e a me "devolver a palavra", juntamente com a consciência de uma grande responsabilidade.

Dentre muitas outras coisas, com Wittgenstein aprendi que a linguagem cria uma realidade, no sentido de que a *descreve* de uma certa maneira:

“Você deve dizer alguma coisa nova e ainda assim tudo será velho.

De fato você deve se restringir a falar coisas velhas — e, *todo o mesmo*, deve ser algo novo!

Diferentes interpretações devem corresponder a diferentes aplicações.

Também um poeta tem que constantemente perguntar a si mesmo: ‘mas o que eu estou escrevendo é realmente verdade?’ — e isto não significa, necessariamente: ‘é como acontece na realidade?’.

Você teve que juntar pedaços de material velho. Mas numa *construção*” (Wittgenstein, 1984, pág. 40).<sup>125</sup>

<sup>125</sup> “You must say something new and yet it must all be old.

In fact you must confine yourself to saying old things – and *all the same* it must be something new!

Different interpretations must correspond to different applications.

A poet too has constantly to ask himself: ‘but is what I am writing really true?’ – and this does not necessarily mean: ‘is this how it happens in reality?’

Yes, you have got to assemble bits of old material. But into a *building*.—”

Também Bakhtin, ao descrever a realidade dialógica da língua, diz que o próprio falante conta com uma reação como consequência da compreensão em relação a sua palavra: espera uma contestação, um consentimento, uma participação etc. Mesmo porque, ele mesmo "não é um falante primeiro, o qual tenha interrompido pela primeira vez o silêncio do universo" mas, sim, *dialoga* com enunciados anteriores com os quais estabeleceu relações (Bakhtin, 1985, p. 285). Pode-se ver que, para Bakhtin, nenhuma voz fala sozinha.

Bakhtin e Wittgenstein, cada um a seu modo, problematizaram o modelo de razão absoluta, atemporal. Assim, de uma certa maneira, nos libertaram dos discursos que "correm" na frente das particularidades possíveis e desejáveis da nossa própria experiência. Não se trata, porém, de abdicar de toda e qualquer razão: somos convocados por eles para o exercício da razão do tipo dialógico, a qual se constrói e reconstrói em permanente abertura no trabalho contínuo de explicitar razões, em função da imensa variedade de circunstâncias com as quais nos deparamos e que marcam a nossa existência. Em sintonia com essa idéia, esse estudo propõe que a experiência subjetiva seja pensada como produção incessante, indeterminada, surpreendente e inacabada, justamente porque, como seres linguageiros, transitamos em meio a tensão de pertencer e guardar a marca de um tempo determinado na história e na cultura e construir nele uma experiência absolutamente singular. Nesse sentido, a linguagem como possibilidade, nos convida também a um trabalho de conquista em que, numa espécie de flutuação entre enunciados conscientes e inconscientes, vamos construindo nossa história ao lado de muitos outros que fazem com que nos mostremos, inclusive, para nós mesmos.

Esse trabalho não se encerra com uma palavra final. Na verdade, em toda fala/ texto há um inacabamento permanente onde o sentido é algo também a ser construído pelos que a escutam/lêem. Assim, será no encontro com outras falas que as possibilidades de concordâncias, discordâncias, novas idéias ou propostas de ação poderão nascer e, quem sabe, dar continuidade a uma conversa que é praticamente infinita...