

Do nada ao vazio: narrativas do silêncio

Cláudia Bechara Fröhlich

Uns nasceram para cantar, outros para dançar, outros nasceram simplesmente para serem outros. Eu nasci para estar calado. Minha única vocação é o silêncio. Foi meu pai que me explicou: tenho inclinação para não falar, um talento para refinar silêncios. Escrevo bem, silêncios, no plural. Sim, porque não há um único silêncio. E todo o silêncio é música em estado de gravidez. Quando me viam, parado e recatado, no meu invisível recanto, eu não estava pasmado. Estava desempenhado, de alma e corpo ocupados: tecia os delicados fios com que se fabrica a quietude. Eu era um afinador de silêncios.

(Mia Couto)

A cada edição de nosso curso,¹ os participantes do NUPPEC² reiteram o compromisso de alargar suas margens, dando contornos mais nítidos aos elementos que vêm se constituindo como os princípios norteadores de uma formação continuada dirigida a professores de alunos identificados como com transtorno global do desenvolvimento (TGD), tanto no atendimento educacional especializado (AEE) quanto na sala de aula. Em meio a discussões acadêmicas dissonantes sobre a modalidade, a identidade e a qualidade dos saberes técnicos que essa formação deveria assumir, apostamos na queda de uma profusão técnico-didática para que o saber e a implicação do professor em formação se estabeleçam como o coração da experiência, condição de possibilidade para a invenção de novas práticas na escola.

1 O curso de Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva consiste na experiência de experiência de ensino, pesquisa e extensão abordada no Capítulo 1. Tal curso, em suas edições I e II, 2013 e 2014, foi desenvolvido em virtude da parceria FORPROF/UFRGS e SECADI/MEC.

2 Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura-UFRGS/CNPQ.

Alinhados a essa aposta, encontramos na literatura – e em seu modo ousado de amarrar as palavras, em estabelecer um campo de jogo entre leitor/escritor, em revirar a memória –, aliado inestimável dessa diferenciada proposição formativa. É com esse ingrediente do literário que temperamos outra construção ainda mais inusitada em nosso curso: *O nada* é diferente do *vazio*! Mais do que a produção de uma diferença, essa construção convida os professores participantes a um deslocamento da posição do olhar sobre seu aluno identificado com TGD: de um nada que cega e paralisa para um vazio, mínimo de condição de aprendizagem que pode vir a ser potência criativa, campo do jogo do ensinar-aprender. A maneira como inserimos a literatura, como fazemos o convite a esse deslocamento, os textos e palavras que escolhemos para determinado encontro presencial – sempre de forma compartilhada com a equipe – são, também, fios importantes com os quais tecemos essa proposição formativa. Assim, o texto que aqui compartilhamos – sobre o deslocamento do nada ao vazio³ – acompanha o modo como o fazemos em nosso curso. Longe de ser uma prescrição, é um convite a debruçar-se sobre os silêncios vivenciados no cotidiano do trabalho com o aluno, ao aparente nada que insiste em se instaurar nas salas de aulas. Um convite não à quebra desse silêncio, mas na produção de um olhar sensível à sua potência.

O nada e a cegueira

Não é raro encontrarmos entre as linhas dos livros de literatura aquilo que vivenciamos na vida real. A sensação de estranho-familiar produzida na leitura de *A história sem fim*, de Michel Ende, nos permitiu articular muito sobre o nada encontrado em nosso trabalho no AEE das escolas do sul do País. Na ficção de Ende, o nada é uma entidade, algo sem forma, responsável por devorar uma terra mágica chamada Fantasia. Sem trégua, o nada destrói tudo sem deixar rastros, anulando as experiências do campo da imaginação e ameaçando o mundo de Fantasia. O modo aniquilador e sem rosto do nada nos pareceu afim com muitas vivências que temos e escutamos de professores, tendo como efeito a diminuição da possibilidade de sonhar, criar, e inventar no campo da escola.

3 Neste curso, a construção sobre a travessia do nada ao vazio iniciou a ser tecida no ano de 2012 pela contribuição de minha recente entrada no grupo, além de Luciane Pandini e Melina Benincasa, ambas anteriormente integrantes da equipe.

- Tudo começou quando, certo dia, o lago desapareceu... pela manhã, não estava mais ali. Compreendem?
- Quer dizer que secou?, perguntou Ukuk.
- Não, respondeu o fogo-fátuo. Se assim fosse, haveria ali um lago seco. Mas não foi assim. No lugar onde havia o lago não havia nada... Nada mesmo, compreendem?
- Havia um buraco?, rangeu o comedor de rochedos.
- Não, não havia um buraco. O fogo-fátuo parecia cada vez mais atrapalhado. Um buraco ainda é alguma coisa. E ali não há nada.

(ENDE, 2010, p. 43)

No início da história criada por Ende, um menino, Bastian, ao ler o livro *A história sem fim* é tragado para dentro de sua trama. De leitor à protagonista, Bastian é convocado a salvar a terra de Fantasia antes que seja devorada de vez pelo nada. Na trama, o nada é algo tão devastador, tão devorador que absolutamente nada resta em seu lugar quando ele se aproxima. Nada fica, nem mesmo uma marca, um vestígio de que alguma coisa esteve ali antes de sua passagem. O nada é tão poderoso que o menino leva 172 páginas para entender a que fora chamado e a assumir a responsabilidade por tentar salvar o reino de Fantasia. (CORSO; CORSO, 2011)

Bastian é um menino em cuja vida não lhe faltam problemas. Perdeu a mãe, seu pai está depressivo e na escola é motivo de piada entre os colegas. Como poderia imaginar que fora chamado para algo tão difícil e importante? Como seria possível um leitor ser responsável pelos destinos dos personagens de uma história? Pois é à moda de Ende que em nosso curso temos convocado os professores a ocuparem um diferenciado jeito de serem leitores de seus alunos, mesmo que o tempo para isso seja o de muitas páginas desse percurso formativo.

Como leitores de muitas histórias vividas em escolas, temos percebido o quanto a expressão *nada* é repetida frente aos não progressos do aluno, seja nas falas dos protagonistas desse cenário, seja nos escritos sobre os alunos deixados na escola (pareceres, bilhetes, fichas de encaminhamentos). O nada surge, muitas vezes, como a única palavra que emerge diante de tentativas e estratégias que aparentemente não resultaram em nenhum índice de aprendizagem: *ele não quer fazer nada!, não fez nada o ano inteiro!, nada de progressos!* A presença devoradora do

nada no cotidiano das salas de aulas comuns e/ou sala de recursos foi expressa da seguinte forma em edições anteriores de nosso curso:

Há nada!

É um branco, de informações, de palavras!

Na pasta do aluno só o laudo, nenhum registro, nenhuma palavra!

Constatamos que quando o nada se instaura desse modo, o olhar reenvia o foco sempre para o mesmo lugar, e nenhum detalhe consegue ganhar relevo, nenhum vestígio é reconhecido como matéria de trabalho, nenhum silêncio pode ser lido como algo *em espera*, como potência criadora.

A princípio, o que sumia era muito pequeno, uma coisa de nada, do tamanho de um ovo de galinha. Mas esses lugares foram aumentando. Se alguém, por descuido, pusesse o pé num lugar desses, o pé desaparecia também... ou a mão... ou tudo que lá entrasse. Não doía... mas de repente a pessoa ficava com um pedaço a menos. *Algumas pessoas atiravam-se de propósito lá para dentro, ao verem que o nada se aproximava demais. É que o nada exerce uma atração irresistível, tanto mais forte, quanto maior é o lugar.* (ENDE, 2010, p. 75, grifo nosso)

O empuxo ao nada é tão forte que, muitas vezes, uma escola inteira é consumida e paralisa-se diante de crianças que têm menos recursos para dar retorno sobre os caminhos pelos quais percorrem seus processos de aprendizagem. Conhecemos a alta incidência desse fenômeno entre os alunos com TGD, autismo e/ou psicose, justamente porque o olhar foi formado/formatado para focar naquilo que se espera ver. E se ali não está, é como se não existisse. Mesmo a escola toda reunida pode não conseguir reajustar o foco do olhar, isso porque o nada exerce uma atração realmente irresistível, acomodando os olhares à desistência. Modo de ver que não dói.

- E que aspecto tinha então esse nada?, perguntou o gnomo noturno.
- Exatamente isso é que é tão difícil de explicar, replicou o fogo-fátuo com um ar infeliz. Na verdade, não se parece com coisa alguma. É como... como... Bom, não há palavras para explicar!
- É como se uma pessoa ficasse cega, quando olhasse para esse lugar, não é?

(ENDE, 2010, p. 84, grifo nosso)

Olhar para o nada é como se uma cegueira paralisante impedisse em ver progressos, apontar caminhos, buscar parcerias de trabalho. Como se o olho somente pudesse ver/ler, todos os dias, as mesmas dificuldades, a mesma deficiência, a ressonância de um diagnóstico. Posição de leitura que não privilegia os detalhes, os silêncios ou, como refere uma professora do curso, “as pequenas conquistas”:

A profe do ano passado disse que o aluno não tinha avançado nada. Mas na ficha de encaminhamento estava descrito que ele pegava um brinquedo, ia para o fundo da sala, e ficava girando olhando para o boneco e sacudindo-o. Fiquei pensando que este é um grande avanço, estar mais apropriado do seu lugar de aluno. Às vezes as pessoas não conseguem valorizar as pequenas conquistas se estas não estão dentro de suas extensas listas de objetivos pedagógicos. (CADERNO de J.S.M, 2012, grifos nossos)

Estranha cegueira que em *A história sem fim* é disparada não somente pelo desaparecimento da imaginação, da fantasia, mas também pelo seu excesso. Muitas vezes, o excesso de informação sobre um aluno como as infinitas repercussões de seu diagnóstico, as certezas médicas, seus problemas familiares, os dizeres de professores anteriores, podem direcionar o olhar para a doença, diminuindo as chances de alargar o olhar para além das dificuldades. Temos, assim, um paradoxo: tanto mais informação sobre o diagnóstico e as dificuldades, menos possibilidades de leitura sobre o sujeito-aluno. No dizer de Steiner (2003), é possível que as luzes estroboscópicas da imediatez possam cegar nossas últimas reservas de visão, entorpecendo nossas possibilidades criativas. O liberalismo do século XIX e o positivismo científico apostaram todas as fichas numa difusão em massa da escolaridade, do conhecimento, da produção científica e tecnológica. A aposta era de que um grande volume de ciência acarretaria numa melhora concreta da civilização. Entretanto, a ciência avançou como nunca, mas as promessas não foram cumpridas.

Podemos ler sobre esse paradoxo no livro *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago (1995), ficção em que os personagens são surpreendentemente acometidos por uma cegueira branca, estranha doença que não se encontra nos catálogos da medicina. *A cegueira branca* parece emblemática de nosso tempo. Cegueira que se instala por um excesso de luminosidade, subtraindo os matices do dia a dia, desvanecendo os contrastes, nos levando a nada ver.

[...] se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis. (SARAMAGO, 1995, p. 16)

Percebemos que professores-leitores de novas publicações, ou ouvintes de cursos de capacitação, podem operar m o olhar de uma forma a não evitar ser ofuscado por uma leitura que somente (re)encontra o nada. Desse modo, nosso percurso de formação continuada deseja marcar certo giro necessário na posição do leitor. Está em jogo o convite a um ajuste de foco. Queremos produzir certo afastamento desse excesso como condição de possibilidade para a leitura do aluno. Para tanto, pedimos ao professor participante que deixe cair um diagnóstico e narre, por escrito, seu aluno a partir de seu encontro com ele, estando atento a – qualquer momento – um detalhe sobre esse encontro ganhar relevo, sem receio dessa narrativa mudar o tom. Inclusive, incentivamos uma escrita inserindo diferentes cores, texturas, imagens, num jeito diferente de amarrar as palavras – ou melhor –, de desarrumar as palavras, no dizer de Manoel de Barros. Acreditamos que certas histórias podem não ganhar existência se não encontrarem um leitor, se não forem escritas.

Gostaria de saber, disse para si mesmo, “o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque, quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda espécie de aventuras, feitos e combates – e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países e cidades exóticos. *Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. É preciso lê-lo para o saber, é claro.* (ENDE, 2010, p. 86, grifo nosso)

Aluno, professor e uma história – a narrativa desse encontro – começam a ganhar corpo textual, existência, quando nos propomos a esse afastamento do nada, da *cegueira branca*, por esse outro modo de ler/escrever a escola. Generosidade de escrita e posição de leitura raros nos dias de hoje e que nos conduz a tecer um ensaio sobre outro modo de olhar, intervir e de se responsabilizar por aquilo que inventamos. Trata-se, portanto, de tecer uma história no cam-

po arenoso da criação. Como no caso de Fantasia, “O reino não está ali para ser visitado, ele está à espera de ser imaginado, criado a cada vez”. (CORSO; CORSO, 2011, p. 310)

O convite à escrita criativa no curso surge como forma de ampliar o horizonte de leitura do aluno, dando outro estatuto ao silêncio, deslocando o nada de seu lugar. São registros de “mentiras que parecem verdades”, no dizer de uma professora:

Assim somos nós, muitas vezes limitados e enclausurados a conceitos estabelecidos por uma lógica de possibilidades ou impossibilidades [...] Cada um dos alunos atendidos na SIR traz consigo uma história como se fossem uma enorme tela pintada por muitas mãos e pincéis de espessuras diferentes e a cor, as cores, depende da incidência da luz e do ângulo e olhar de que a admira. Por isto, o registro diário dos encontros e a impressão do momento, da escuta do silêncio que muitas vezes domina a fala; da recusa do corpo quando é dominado pela agitação psicomotora, do olhar que ultrapassa o limite finito do outro, da mentira que parece verdade, da compensação na contenção do abraço quando tenta a fuga. (CADERNO A.G., 2013, p. 8)

O vazio e a magia

Harry é filho de um casal de bruxos corajosos e virtuosos nas artes da magia, inimigos do representante das trevas, Voldemort, aquele cujo nome não deveria ser pronunciado. Essas poucas linhas são suficientes para que saibamos de qual menino estamos falando e qual a sua história. Com essa obra, Rowling, sua autora, mostrou ao mundo que as crianças da geração das mídias ainda tinham um bom relacionamento com a letra impressa e podiam ser leitoras vorazes (CORSO; CORSO, 2006). Mas qual seria o elemento descoberto por Rowling para capturar crianças e adolescentes para essa leitura? Para espanto de todos – e contradizendo a profecia de que a letra escrita e impressa estava em extinção –, a autora de Harry Potter parece reencontrar uma temática cara e há muito esquecida: a magia!

Com a obra de Rowling houve uma proliferação de outros títulos, muitos vertidos em filmes, todos tendo a magia como tema central, embora Potter tenha sido o primeiro herói de uma nova safra de feiticeiros. Com isso, lembramos que não se tratam de fantasias, magias e feitiçarias ocupando o lugar

da realidade. A fantasia “potteriana”, comenta Fischer (2004), jamais deixa de oferecer uma boa dose de crítica da realidade atual. A série não arranca o leitor do solo firme da realidade para levá-lo ao reino da fantasia, mas quase ao contrário, a história compartilha com o leitor uma visão fantasista da vida, típica da infância, oferecendo-lhe um caminho seguro para transitar dela para a dura vida do mundo adolescente. A magia retomada nessas histórias parece oferecer um bom caminho para transitarmos nos momentos de passagens, nas dificuldades da vida.

Em Harry Potter há uma divisão em dois mundos capaz de nos ajudar a pensar: Há o mundo dos *bruxos*, repleto de magia e infinitas possibilidades, e há o mundo dos *trouxas*, aqueles que vivem ignorantes da magia que existe a seu redor. Nós, leitores adultos e atentos àquilo que as crianças já descobriram, somos os *trouxas*. Seriam esses livros um convite contemporâneo para que façamos uma passagem para esse outro mundo – o da magia e dos bruxos – há tanto tempo esquecido?

Outro grande personagem da trama de Rowling é a Escola de Hogwarts. E esse parece ser um dos grandes méritos da obra: em Hogwarts, o conteúdo é outro. Lá se ensina e se aprende sobre magia. Nessa escola, é no embate com seus mestres bruxos que os alunos parecem encontrar condições para crescerem. E crescem amparados na sabedoria enigmática do diretor Dumbledore, na justa rigidez da professora Minerva, na humanidade brincalhona de Hagrid. Crescem, operam travessias, permeados pela magia e apoiados na sabedoria dos mais velhos.

A invenção de Voldmort como um nome a não ser pronunciado, nos remete a nosso tempo de infância; momento especial da vida, em que a magia nos habitava; em que apostávamos, fortemente, no poder que as palavras carregavam com elas. Poder de fazer surgir algo pelo gesto mágico de pronunciar algumas palavras. Assim, é desse modo que desejamos que no curso o texto literário encontre seu lugar: a literatura como passaporte de travessias, disparador de memórias, retomada de um tempo em que a magia contribuía para os deslocamentos difíceis, e a palavra tinha a potência necessária para inocular mudanças no mundo. O uso e desuso da palavra como tecnologia, e a magia como conteúdo de uma formação continuada.

Os contos de fadas – narrativas universais que resistem à passagem do tempo e muito embalaram nossa infância – são textos preciosos para o convite

à memória, ao jogo da palavra, um modo de visitar um tempo em que fomos construídos por essas histórias fantásticas. Carregamos um tanto delas conosco, cada qual com uma diferente pulsação.⁴ Desse modo, o conto de *A bela adormecida* ganhou lugar especial no curso, maneira singular de fazermos o convite aos professores a se debruçarem sobre sua posição diante do aluno identificado como TGD. Não é um convite para que o conto “sirva” para ser “usado” com seu aluno, nosso intuito não é elegermos um conto de fadas como algo utilitário. Interessa-nos pensar, por meio de seus efeitos, o modo como as palavras nos formam, a magia que nos constitui, assim como a relação das palavras proferidas com os destinos.

Lembremos esse conto:

Num reino distante viviam um rei e uma rainha ávidos por terem filhos. Após muitos anos é anunciado o nascimento de uma menina, Aurora. Para o dia do batizado, 12 fadas benevolentes foram convidadas para ofertar seus dons à princesa. Entretanto, uma 13.^a fada foi deixada de fora da festa. Afinal, o rei não tinha mais do que 12 pratos de ouro! Em meio aos festejos, os dons começaram a serem ofertados pelas madrinhas: beleza, talento musical, inteligência, entre outras bênçãos. Entretanto, momentos antes que a 12.^a fada pudesse ofertar o seu dom, irrompe no salão a 13.^a fada despeitada e sobre a princesa lança seu dom/feitiço: aos 16 anos Aurora picaria seu dedo numa roca e morreria. Após desespero no reino, a 12.^a fada, que não tinha o poder de desfazer o feitiço, mas poderia suavizá-lo, enuncia seu dom: ao ser picada por uma roca Aurora não morrerá, mas cairá num sono profundo até ser despertada pelo beijo de um verdadeiro amor.

Pensando nas palavras quando ditas sobre o berço do bebê, Cabassu (1997) toma o conto de *A bela adormecida* sublinhando o poder desses ditos iniciais. Numa certa dimensão de desconhecimento, muito é falado *sobre* e *para* uma criança a partir de seu nascimento, mas pouco se pensa que essas palavras a marcam como tatuagem, conduzindo os rumos de seu destino. Tantas vezes escutamos do médico, professor, pai, mãe, vizinho, palavras-tatuagens como “não tem cura”, “é autista”, “não vai falar”, “não vai aprender”, “não aprende nada!”. É provável que muitos conheçam fadas despeitadas e que, cegas para a responsabilidade de seus atos, tentam borrar nossa visão, profetizando palavras de morte, nos tatuando também com a marca da impossibilidade.

4 No dizer de Cortázar (2006), todos seriam capazes de evocar seus contos prediletos: há alguns que se cravam na memória e são como pequenos grãos de areia no imenso mar da literatura que continuam pulsando em nós. Alojamos-nos nas dobras da memória, no dizer de Calvino (2007), recôncavo em que a experiência coletiva e a individual fazem marca.

Com *A bela adormecida* precisamos lembrar que talvez não estejamos no lugar do príncipe salvador, mas, como profissionais que emprestam seu saber à infância, estamos mais próximo de sermos convocados a ocupar a posição da 12.^a fada, aquela que não tem o poder de apagar o feitiço, os ditos que vieram antes e conferiram um lugar de morte a uma criança, mas tem a possibilidade de ofertar de tantas outras palavras capaz de amortizar, suavizar seus efeitos e mudar o curso de uma história. Com a psicanálise, percebemos que uma criança não é um acontecimento biológico somente. O sujeito é uma construção, feito com a matéria-prima da linguagem, alinhavado com palavras, olhar, toque, muitas canções de ninar, contos de fadas e algumas atrapalhões, é bem verdade. O limite orgânico, um diagnóstico grave na infância, são limites a serem considerados, mas nunca serão impeditivos eternos desse sujeito vir a se construir na linguagem. Há sempre brechas, detalhes antes não percebidos, momentos em que apesar de determinado comprometimento da criança podemos ofertar um gesto, uma palavra, um silêncio. Gesto sensível que talvez os poetas e escritores criativos tenham mais a nos ensinar do que muitos textos conhecidos como do campo da ciência. Nesse sentido, um mago das letras, Carlos Drummond de Andrade, nos leva a pensar sobre a suposta existência das coisas, a questionar o estatuto do nada:

*Existem as coisas
Sem serem vistas?
O interior do apartamento desabitado,
A pinça esquecida na gaveta [...]
nós, sozinhos
no quarto sem espelhos? [...]
palavra rascunhada no papel
que nunca ninguém leu?
Existe, existe o mundo
apenas pelo olhar
que o cria e lhe confere
especialidade?
(ANDRADE, 1980, p. 35)*

Drummond considera o equívoco no jogo do olhar: há sempre que mantermos no horizonte a ideia de um olho enganador, de um ouvido falso, diante

da aparente concretude das coisas. Nesse sentido, tocados pela magia de muitos poetas – e de seu modo diferenciado de ver e narrar o mundo – acreditamos na proposição de que o nada e o vazio são modos de ver/ler diferenciados. Investimos na potência do vazio e de sua possibilidade de criação, ou seja, apostamos que um deslocamento do nada ao vazio pode acontecer ao longo do percurso formativo dos professores participantes. Um deslocamento da posição do olhar sobre seu aluno identificado com TGD: de um nada que cega e paralisa para um vazio, mínimo de possibilidade, que pode vir a ser potência criativa, campo no qual o jogo do ensinar-aprender pode se estabelecer.

No nada, não há absolutamente nada, coisa alguma, aquilo que simplesmente não existe. Coisa alguma vive, sonha, habita neste, nessa não existência. É um modo de ver/ler que reenvia o olhar para a doença, o diagnóstico, para ali onde não há esperança. Com a ajuda de um dicionário inventado, encontraremos no verbete *vazio*, a seguinte definição: que não contém nada, ou *quase* nada, ou contém algo em pequena quantidade, algo que uma vez ali estava, mas foi despejado. Com essa ideia de vazio, encontramos um *quase* nada, um algo que estava ali, mas sumiu; algo que sente falta. Se soubermos olhar/ler, há sempre vestígios de algo para trabalharmos, um *quase* para intervirmos. Uma pequena brecha, um detalhe pode parecer pouco, mas *isso*, muitas vezes, pode ser muito. E como 12.^{as} fadas, ou 12.^{os} magos, precisamos investir nessa brecha, nesse *quase*, nesse vestígio, para construirmos a seu redor, conferindo contornos à experiência, sentidos e estatuto pedagógico. Nesse pequeníssimo vão, tendo como recurso os “admiráveis mecanismos usados nas relações” professor/aluno, podemos encontrar espaço suficiente para a invenção de um sujeito e a criação de práticas pedagógicas singulares e consistentes.

[...] quando escrevemos sobre alguém na escola, parece que temos o compromisso de descrever veementemente suas competências, habilidades, inaptidões ou dificuldades. A SIR, ultrapassa essa barreira didática da avaliação, descreve aspectos importantes como as diversas parcerias no processo de aprendizagem, a trajetória das conquistas, as possíveis razões dos fracassos, os admiráveis mecanismos usados nas relações; tudo isso, aprimora a avaliação comum transformando-a em uma análise mais encantada deste sujeito. (CADERNO de A.G., 2013. p. 29, grifo nosso)

Atentos a essa dimensão das palavras – capaz de criar, ver o que ali parecia não estar, não ser – em nosso trabalho, podemos, muitas vezes, tatear no escuro. Entretanto, no próprio ato de recortar uma cena com o aluno, narrá-la, e a partir dela construir uma história, dando contornos a uma prática, já não estamos mais na paralisia do nada, mas no campo de possibilidades disparado no encontro com o vazio. Sabemos que o Vazio diante de um aluno pode ser uma sensação difícil, sofrida e solitária, mas comporta essa dimensão de possibilidade, de poder conferir contornos, cores, texturas e forma ao nada. A construção de um aluno, pela narrativa, é o que oferece as condições necessárias para que nos afastemos desse nada, dando lugar e contornos ao vazio. Deslocamento do nada ao vazio que se opera com a pulsação do tempo, parcerias de trabalho, olhares menos curiosos e mais implicados; com os fios invisíveis da relação, possibilidade de jogar com as palavras para além de sua condição de dicionário; todos elementos que permitem, pelos meandros da ficção, depositar palavras de futuro, de vida, de aposta

...ele ainda não fala. Eu sonho que ele fale, nos meus sonhos ele fala comigo. Mais isso já não é mais um impossível. No nosso silêncio, há um aluno e há uma professora. (CADERNO DE F.M, 2012)

*Algo aconteceu... comigo e com o meu aluno...
Ele mudou, eu mudei... será que fizemos isso juntos?
(CADERNO DE C.D, 2013)*

Para dar forma à potência do vazio, Lacan (1997), apoiado em Heidegger, nos remete à imagem de como é construído um vaso de barro. O oleiro ao esculpir o vaso com as mãos o faz a partir de um buraco, um vazio. É somente pela presença inquietante do buraco que o oleiro pode contornar e criar o vaso. O vazio, nesse caso, está como causa, é o que dispara e oferece condição de produção, molda um contorno, lapida silenciosamente as paredes do vaso. Interessamos no curso, o vazio como potência, aquilo que pode fazer as vias de plataforma de lançamento para uma construção e, muitas vezes, é do campo das artes que colhemos os ingredientes para tanto. A literatura e seu dizer indireto, enigmático, recheado de pontos cegos, parece carregar um tanto dessas pitadas de silêncio que conduz o leitor/oleiro/olheiro a construir seu vaso.

A imagem do vaso evocada por Lacan pode ser pensada ao lado de outra, a de pessoas ao redor de uma mesa, proposição de Jerusalinsky. Quando uma equipe de trabalho – seja da saúde, da educação, ou da assistência social – se reúne em círculo, como numa roda de conversa, onde todos estão dispostos a discutirem uma questão em comum, um caso, por exemplo, o que está em seu centro é sempre um buraco. Esse furo, esse vazio, no dizer do autor, está lá como o representante da ignorância de todos, é o que move seus participantes na construção do caso a que se debruçam. É conversando e discutindo em equipe, em torno desse vazio, que se contorna o não saber, construindo, com o poder da palavra, uma criança, um aluno, um contexto, uma estratégia para ele ainda não pensada.

Formação e narrativa do silêncio

A magia e a ficção dos contos de fada, assim como as histórias contemporâneas tais como *Harry Potter*, *Rei leão*, *Senhor dos anéis*, etc., encantam crianças e adolescentes não somente pela estética de sons e cores, movimento, ou velocidade de suas imagens. São narrativas despreocupadas do tom informativo, e cujas temáticas acertam em cheio nos corações de sujeitos em construção, ainda desamparado de palavras que ofereçam uma sustentação simbólica. Essas histórias estão recheadas de palavras/dons – um modo nobre de narrar a vida – que ajudam as crianças a nomear seus medos, a amparar suas angústias, a encontrar seu lugar numa família, numa cultura, além de mobilizar conflitos psíquicos inconscientes. Nesses textos, as diversas possibilidades da linguagem interessam a criança em sua travessia ao mundo dos grandes, e a ajudam a compor o repertório imaginário do qual necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo. (CORSO; CORSO, 2006)

Freud, um dos mais antigos bruxos a nos guiar por esses mares da infantil, afirma que o mundo da fantasia, da magia, não desaparece quando chegamos ao mundo adulto, apenas sofre modificações. Apesar de a contemporaneidade nos empurrar para as margens da técnica, da ciência dura, Freud acredita que quando crescemos o campo do jogo, da magia, se nutre de outro modo. O quintal de brincadeiras do adulto está na possibilidade de devanear, “construir castelos no ar”, e essa construção pode advir a partir de uma boa leitura ou do jogo da escrita. Com Barthes (2004), Freud talvez dissesse que uma boa leitura

se encontra nas tramas da literatura, lá onde as palavras têm sal e sabor. Nutrir-se dessas leituras como matéria-prima para a escrita é um modo de manter em aberto certo portal para o mundo da fantasia, da imaginação. Isso porque a capacidade de criar bebe na mesma fonte que o devanear.

Assim, percebemos na literatura um ingrediente fundamental que tempera essa escritura: um “saber” que é sempre indireto, oblíquo, sobre o humano, e que está lá como convite a tecer um saber, sempre singular.

[...] como se um punhado de ciências estivesse presente no monumento literário; entretanto, esses saberes não estão ali por inteiro ou apresentam-se como derradeiros. O saber que a literatura mobiliza não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, que sabe algo das coisas, “que sabe muito sobre os homens”. (BARTHES, 2007, p. 18, grifo nosso)

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é, no mínimo, precioso. (BARTHES, 2007, p. 18, grifo nosso)

No texto literário, a “sensibilidade” do leitor é tocada com mais precisão, justamente porque esse modo de escritura está mais solto do caráter informativo, concentrando-se na dimensão evocativa que fissa o leitor no registro do desejo, da corporeidade, da memória. É como se o texto ressoasse como timbre e harmonia no corpo do leitor, no dizer de Barthes (2004), numa sonoridade em que o conteúdo não é somente o que reverbera. O *como* se conta uma história, a forma, também produz efeitos e convida ao jogo das letras, a tecer um saber, a construir-se nas margens da experiência. Nesse sentido, tomando como inspiração muitos elementos presentes na leitura do literário – e na escrita criativa por ela suscitada –, é que convidamos os professores participantes do curso a se debruçarem na leitura de um aluno, deixando-se afetar pela sensibilidade que realça algo do humano. Leitura acompanhada de uma escrita sobre esse gesto de leitura, nas margens da invenção, da criação, quando os devaneios são bem-vindos e a ficção convidada de honra.

...percebo que aprendi a ensinar o Diego de uma maneira mais relevante para suas necessidades, não tento fazê-lo entender sobre a sintaxe e a morfologia das palavras, pois hoje tenho outro olhar sobre essa realidade e foi ele quem

me ensinou, ele me conduziu quando me aproximei, quando passei a ouvi-lo mais e falar menos, quando deixei de ser a professora de português que tem que vencer conteúdos, para ser um instrumento de organização de ideias, ou seja, quando aprendi que as palavras dançam, então, descobri que é através do lúdico que devo trabalhar com o Diego. Se ele gosta de música é com isso que vou trabalhar, se as cores lhe dizem algo, é por meio delas que irei juntar palavras para ver formar um texto... (PROFESSORA D.B, 2011)

Nesse processo, acreditamos que essa narrativa – menos comprometida com o informativo e mais próxima da ficção – possa ser forte poção mágica contra o feitiço do nada. Poção mágica não no sentido de resolução de todos os conflitos num passe de mágica, mas ao contrário, poção de magia que toma o vazio como ponto de partida para a leitura e escrita. É um poeta que avança para nós esse quesito:

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar
(...) Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.
(MANOEL DE BARROS, 2006, O apanhador de desperdícios)*

Ao modo de Manoel de Barros, convidamos os professores a uma *invencionática*, a se questionarem sobre os tons que a escrita sobre um aluno assume na escola, sobre o excesso da *informática* que invade os registros e reduz as chances de leitura. É um convite à escrita que inclui os registros dos silêncios, o aparente não movimento do aluno como um tempo de gestação das aprendizagens.

O tom da informação é palavra fatigada de informar.

O tom da narração é coisa que serve para ampliar o mundo.

Numa narrativa, pelas vias da *invencionática*, temos afastamento da descrição pura, de excesso de informação, para nos aproximarmos da invenção de um aluno, da criação de uma nova prática escolar. Na escola, raras vezes a escrita nesse tom é reconhecida, valorizada, legitimada como pedagógica. Isso porque, se não é um registro inserido nas margens da *informática* não é mais do que NADA, é como se não contasse. Apostamos que no gesto do professor recolher, pinçar, cenas do cotidiano com o aluno e registrá-lo de forma inventiva, constrói uma narrativa que permite ampliar, abrir possibilidades de outros

modos de ver, de ser professor, de ser aluno e de estar na escola. Muitas vezes, uma cena em que, à primeira vista, nada acontecia, nada se movimentava, é justamente por sua escrita – num modo de costurar as palavras, muito singular –, que é possível, mais adiante, ler nessas zonas de silêncio movimento antes não percebido.

Conhecê-lo através do seu silêncio foi um dos mistérios que adorei desvendar. Lembra o quanto eu ficava observando-o, ficava imaginando se era de uma profunda melancolia, um vazio, tinha tantas curiosidades de saber o que se passava em meio a tanto silêncio, enquanto seus colegas tinham tantas coisas para falar, você parecia viver em um mundo à parte. Mas quando eu o escolhi para realizar esse trabalho passando mais tempo contigo, dividindo conhecimentos, sim dividindo conhecimentos porque você foi a chave que abriu as portas da minha ignorância para entender melhor todos os alunos, não somente aqueles que têm alguma deficiência. E sabe por que meu querido amigo? Não há diferença entre vocês, mas há diferença no olhar de quem os olha. Agora faça uma reflexão com calma e percebo que você e o curso me ensinaram a enxergar e te confesso que enxergar é bem melhor que olhar... (CADERNO PROFESSORA C.S, 2011)

Sobre o olhar e registro do silêncio, é o poema *O fotógrafo*, também de Manoel de Barros, que nos convida a pensar:

*Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto: [...]
Eram quatro da manhã.
Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.*

Em meio ao barulho, à inércia, à movimentação estereotipada do corpo, ao nada que insiste em se alojar e acomodar o olhar, está o convite a fotografar o silêncio, um *quase*, algo invisível e aparentemente inútil. E pedimos essa foto no

curso para juntos encontrarmos os pontos cegos, as potências que residem nos detalhes. Uma foto de palavras cuja máquina é muito particular ao fotógrafo de plantão. Um desses fotógrafos, que conhecemos na edição de 2013, e que costumava tirar fotos do espaço da SIR, fotografava sempre munido de ainda outro instrumento de trabalho: um “tritador de certezas” (CADERNO DE A.S., 2013). Desse modo, recebemos os textos escritos pelos participantes não em sua dimensão gramatical, mas como campo potencial de jogo das letras, fotografia de palavras, como quintal de um brincar constante de desacomodar as frases, os sentidos, os lugares. A cada nova página recebida, ergue-se um aluno deslocando-se de um diagnóstico. Em cada frase postada, um professor/leitor/escritor se ensaiando nesse jogo de narrar, de interrogar a realidade pela ficção. Texto que, com Barthes (2004), pensamos carregar uma verdade que não é nem objetiva, nem subjetiva, mas lúdica e móvel.

Acreditamos que escrevemos quando nos afastamos um tanto da “realidade” do aluno, da escola, do cotidiano. Durante nosso curso, por meio dos escritos, fóruns, bate-papos virtuais e, sobretudo, das rasuras, buscamos criar vazios, produzir e sustentar afastamentos. Nosso reiterado convite para a escrita não busca a informação sobre o aluno, mas a inscrição da experiência e invenção de uma perspectiva. Investimos na leitura do vivido e na escrita da experiência como dispositivos importantes para o atendimento educacional especializado na perspectiva da inclusão escolar. Dispositivos capazes de produzir um reposicionamento do professor-leitor perante as desmesuras de alunos-textos considerados, inicialmente, como ilegíveis ou mal traduzidos. Desejamos que nesse movimento se (re)delineie um professor de SIR, de AEE, de SR, de SRM, com a certeza de que ele não está tão sozinho nessa empreitada, mas acompanhado pelas margens de seu texto, de suas fotos, de suas invenções. É nas dobras da leitura de um aluno que um professor pode vir a tornar-se autor, protagonista de sua história, agente de um generoso encontro. Inscrevendo, assim, alguns capítulos a mais de sua formação continuada, embora saibamos que a formação é uma história sem fim.

Lemos, entre as linhas de *O conto da ilha desconhecida*, de Saramago (1998), aquilo que pensamos sobre uma formação, em especial sobre esse curso que compartilhamos. O conto é sobre um homem que vai ao rei pedir um barco para ir à procura de uma ilha onde ninguém havia chegado antes. A discussão travada entre o homem e o rei evidencia a viagem rumo ao desconhecido que

temos em frente numa travessia de formação. E ainda, que o ponto-final e o ponto de chegada podem estar em descompasso:

Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma [ilha] onde nunca ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei quando chegar lá, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega [...]. (SARAMAGO, 1998, p. 27)

No conto, Saramago, abdicando de alguns *pontos-finais* como sinais de pontuação, parte em busca de uma ilha não catalogada, onde ninguém jamais desembarcou. O protagonista não está preocupado com a chegada, mas com a busca, com o ponto de partida. Não seria a travessia de formação a singularidade de um começo no tempo e a sua trajetória, a narrativa delineadora desse percurso único? Trajetória na qual se busca algo do desconhecido? Se seguirmos nessa trilha, afastamo-nos bastante da ideia de formação com que a ciência costuma assentar suas propostas, ao prever um ponto de chegada e, talvez, um final apaziguador. No conto, há justamente certo avesso dessas. Nele, o destino parece ponto de partida e o tempo ponto de vista. É da seguinte forma que o *Conto da Ilha Desconhecida* termina:

Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher [que com ele embarca nessa empreitada] foram pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma. (SARAMAGO, 1995, p. 62., grifo nosso)

Formação que bem poderia ter o contorno de um conto, narrativa breve que termina com uma busca. Término que é sempre um novo começo. Como a natureza dos contos, este termina, mas é como se uma reticência seguisse para o leitor. O ponto-final é o leitor quem decide como irá posicionar. A formação, assim, poderia ter tal itinerário cujo ponto-final não está dado. A formação segue com o trilhar da vida e confunde-se com o próprio caminhar.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A suposta existência. In: _____, **A Paixão Medida**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas – a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de Janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CABASSU, Graciela. Palavras em torno do berço. In: **Palavras em torno do Berço**: intervenções precoces bebê e família. Daniele de Brito Wanderley (Org). Salvador, BA: Ágalma, 1997.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CORTAZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: _____, **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CORSO, Diana Myriam Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORSO, Diana Myriam Lichtenstein; CORSO, Mário. **A psicanálise na terra do nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.
- ENDE, Michael. **A História sem Fim**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FISCHER, Luís Augusto. Os sete segredos de Harry Potter. Revista Superinteressante. **Editora Abril**, n. 196. jan. 2004.
- FREUD, Sigmund. (1908) Escritores Criativos e Devaneios. In: _____. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- LACAN, J. [1959-1960] **A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- STEINER, George. **Gramáticas da criação**. São Paulo: Globo, 2003.