

QUEM É ESSE MENINO QUE FAZ DO MUNDO OUTRO MENINO? *

Carmen Lúcia Vidal **Pérez** – UFF

César Donizetti Pereira **Leite** – UNESP

Agências Financiadoras:

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo

Resumo

O texto se funda nas investigações com crianças das escolas públicas de ensino fundamental por onde transitamos como pesquisadores aprendentes. Falar de educação é falar da diferença. Falar de educação de crianças com ‘necessidade especiais’ é investir, nas potências que, quem sabe poderão nos oferecer na e pela diferença uma outra educação. Na pesquisa assumimos a produção das imagens como potência criadora e criativa. Imagens que singularizam a individuação do pensamento: desconhecidos traçados no mundo-cérebro que engendra novas conexões, novas trilhas, novas sinapses para novas composições. Ao nos dobrarmos sobre as imagens produzidas pelas crianças constatamos que muito pouco sabemos sobre elas e, são as crianças com as quais pesquisamos que têm nos ensinado a compreendê-las. Em nossas andanças encontramos William aluno de inclusão que não apresentava nenhum interesse em estar na sala de aula, mas se encantava com a câmera e passou sem que percebemos a protagonizar nossas ações na escola e, foi com grande surpresa que constatamos que a pesquisa *aconteceu* a partir de sua presença.

Palavras-chave: Alteridade, Diferença, Experiência, Imagens, Pesquisa com crianças

QUEM É ESSE MENINO QUE FAZ DO MUNDO OUTRO MENINO? *

*De que vale ter voz
se só quando não falo é que me entendem??
De que vale acordar
se o que vivo é menos do que o que sonhei?
(Mia Couto)*

O *textoimagem*¹ ora em tela é um ensaio. E como tal se apresenta como uma escritura ‘outra’, de uma investigação ‘outra’ com crianças e imagens cotidianas no mundo da escola, em um mundo escola. Como Barros (2010) catamos desperdícios para compor nossa *pesquisaensaio* com crianças, uma pesquisa infantil. As investigações parceiras se apresentam como um mosaico – cacos e fragmentos espalhados sobre o papel, efeitos de escrita que produzem imagens outras sobre o *aprenderensinar* na escola das crianças das classes populares. Investigações que produzem uma *escritaefeito* de um texto transgressor em que imagens e textos transbordam as margens das linguagens. Como a placa² fixada no interior de uma loja de mosaico nos adverte:

PREZADO CLIENTE

É muito difícil organizar um trabalho
que é desorganizado pela sua própria origem,
pois trabalhamos com aquilo que não existe.

Desculpe nossa falha.

A Gerência

O *textoimagem* que produzimos é composto por palavras mosaico que como arte - do mosaico e da escritura - estão impregnadas de experiências e de possibilidades inventivas. Palavras mosaico que expressam uma concepção de escrita como deslocamento da própria escritura. Trata-se da dimensão da escrita como experiência, palavras reconfiguráveis na e pela experiência (sempre singular e ao mesmo tempo coletiva) de apropriação e captura, uma escrita como experiência e singularidade só pode surgir de uma pesquisa também experiência, que experimenta, que vai pelas bordas, pelos contornos, que delinea, demarca.

*O título do artigo é uma captura (e apropriação nossa) da pergunta de Mia Couto no poema *O Menino que fazia versos. A esse respeito ver O Fio das Miçangas*. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

¹ - Articular palavras que numa episteme clássica nos remetem a uma relação causa e efeito, por exemplo, implica fraturar sentidos e significados fixados inventando um novo termo, que inclui movimento e fluxo e, nos obriga a pensar outras possibilidades para o concebido /vivido. A esse respeito ver Alves, Nilda e OLIVEIRA, Inês B. de Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001.

² - Apropriação da epígrafe utilizada por LIMA, Fernanda Ratto, in: *A Experiência do Cuidado de Si. A Clínica entre o cuidado do tempo e o tempo do cuidado*. Niterói. EDUFF, 2012, p.15

A imagem que engendra a apresentação de nossas investigações tem como referência o conto do escritor moçambicano Mia Couto (2009) *O menino que escrevia versos*. O menino é inadequado, na escola e na família, apresenta uma grande disfunção que precisa ser regulada e à família cabe providenciar o conserto: *ele escreve versos!*

O menino é encaminhado ao médico, que rapidamente identifica que não é um caso hereditário, não há antecedentes na família, pelo contrário, a mãe é uma inocente dona de casa e o pai um “*mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias*” (p.32), não apresentavam aparatos genéticos, nem culturais, que justificasse tal anomalia. Os versos rabiscados em papéis espalhados pelos recantos da casa revelavam que algo de muito sério havia com aquela criança. O que se passava: *mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?* (p.32). A mãe não quer o filho sem escola, o pai exige: “*o médico que faça revisão geral, parte mecânica, parte eléctrica*” (p.32), o sangue deve ser afinado, os pulmões calibrados e o nível do óleo minuciosamente observado e medido. A urgência é acabar com aquela vergonha familiar.

— *Dói-te alguma coisa?*
 — *Dói-me a vida, doutor.*
 — *E o que fazes quando te assaltam essas dores?*
 — *O que melhor sei fazer, excelência.*
 — *E o que é?*
 — *É sonhar.*” (p. 33)

O conto de Mia Couto nos convida a pensar em uma educação que é atravessada pela diferença do outro, uma educação que habita um território de um pensamento por vezes fragmentário, estilhaçado, restos de um pensar, pensamentos interrompidos o tempo todo pela presença do outro, um outro conhecido ou não, que te desloca, te suspende, pois ele te faz necessariamente habitar um não sei, um não sei de partida e de chegada, um ‘não sei ao certo o que fazer’, o que falar, o que pensar, o que sentir. Uma educação que habita um espaço da ausência de saberes dados, certos, definidos de nossas práticas educativas, de nossas práticas com o outro, que sempre produz em nós e no outro uma necessidade da semelhança, que produz em nós, o desejo de educar em torno do mesmo, que produz em nós o desejo do aniquilamento da diferença, do pensar diferente, do ser diferente.

Ou ainda podemos dizer que falar de educação seja uma forma de falar da diferença, daquilo que por ser outro jamais poderá ser mesmo. Então, nos parece que falar de educação, é necessariamente habitar em nós esta alteridade. Assim, falar de uma educação de crianças com ‘necessidade especiais’ seja pensar em modos de suprir uma falta, uma ausência. Nos parece que falar deste tema, de uma maneira menos violenta seja falar em dar visibilidade a esta “falta”, a esta “ausência”, não por que ela seja marca definitiva de um “funcionamento deficiente”, mas, talvez por que seja marca da própria condição humana de todos e de cada um de nós.

Nesse sentido, falar de inclusão no espaço escolar, de crianças com necessidades especiais é investir, assim como deveria ser de toda a educação, não na falta, na ausência, mas nas potências, naquilo que ainda ‘não sendo’ é: multiplicidades, singularizações, acontecimentos que, quem sabe poderão nos oferecer na e pela diferença uma outra educação, uma educação que possa ser outra.

ACHADOUROS: *primeiro eu encontro depois eu procuro.*

Em nossas investigações trabalhamos, como Clarice Lispector, com achados e perdidos. Achados muitas vezes perdidos no cotidiano da escola. Como pesquisadores (e narradores) que somos, nos aproximamos da figura do trapeiro³, que recolhe cacões, restos e resíduos de gestos, linguagens, olhares, movimentos e ações de alguma coisa que não é: a infância na escola.

Clarice Lispector, em *A descoberta do mundo*, pergunta: *Como conhecer jamais o menino?* E responde: *Para conhece-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance (1999-240-41)*. Na pesquisa buscamos desdobrar o sentido da escola colocando-o pelo avesso. Trabalhamos com a deterioração da infância – projeto hegemônico na/da escola, que educa para o vir-a-ser, para o tornar-se (adulto) a partir de um traçado previamente delineado, como se a educação de um modo geral e

³ - Para Benjamin, o narrador também seria a figura do trapeiro, do lumpenproletário, do catador de sucata e de lixo, personagem das grandes cidades, que recolhe os cacões, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder, de não deixar nada ser esquecido. Figura estandarte da miséria humana, recolhendo tudo aquilo que a sociedade rejeita. Ver BENJAMIN, Walter. *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, Walter, *Obras Escolhidas. Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1993.

a escola de modo particular tivesse o propósito de tirar a criança da infância e a infância da criança. Buscamos capturar os resíduos de uma infância que está sendo, “*a infância não é uma coisa que passa, mas uma duração...*” (SKLIAR,2014, p.166). A infância e seu tempo. A infância e suas experiências. A infância e suas linguagens.

Neste sentido, poderíamos dizer que pesquisar com crianças é um convite à abertura, ao deslocamento de lugares e tempos. Pesquisar com crianças é, em certo sentido inaugurar uma condição, ou ainda como dito por Skliar acima ‘inaugurar uma duração’. Desta forma, podemos pensar que, pesquisar com as crianças é experimentar em outro *espaçotempo*, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ir aos des-encontros dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos, ou como diz Agamben (2005) desse projeto que funda a ciência moderna.

Na pesquisa assumimos a criança (e suas diferentes infâncias) como protagonista e narradora (por vezes também des-narradora). As crianças, como o trapeiro e o poeta, colecionam sobras, cacos, fragmentos ou destroços e os renovam, ressignificam e (re)inventam a experiência do mundo: percebem, dialogam, transitam e transcriam o mundo pela linguagem. Produzem imagens, criam perceptos (conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente e afectos, devires que excedem as forças daquele que passa por eles, Deleuze (1992). Crianças poetas e narradoras que fazem da linguagem um acontecimento, que segundo Skliar é “*disforme, é problema, é um legítimo, mas sobretudo implacável. Não existe antes, durante e depois, naquilo que fazem as crianças*” (2014: 166).

Assim, os tempos infantis, os tempos infâncias que povoam as pesquisas na escola nos contam a história das coisas não em uma linearidade cronológica e atravessada por sentidos prévios, dados, cristalizados por uma linha de tempo cheia e plena de sentidos, que talvez só tenha a nos dizer o que já é dito, já é dado, já é previsto, mas as pesquisas com crianças e escolas se apresentam na descontinuidade, nas cesuras, rupturas, fraturas dos tempos, espaços e corpos.

Como *achadouros*, tais formulações exigem que nos dobremos sobre nosso próprio fazer investigativo – dobra que se desdobra em novas formulações. As crianças sabem claramente o que desejam para si. As crianças sabem! E o dizem muito bem! Esta constatação assombra, tanto a nós – adultos que lidamos com as crianças –, quanto ao sistema de poder que se espraia pelas redes sociais e encontra na escola o *locus* privilegiado de ação sobre a criança. As crianças possuem linguagem, sintaxe e lógicas próprias das infâncias que as engendram. Na escola habitam diferentes e desiguais

formas de viver a infância. As crianças vêm o mundo com outros olhos – um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante.

Levar as crianças a sério, praticar uma escuta sensível⁴ aos seus desejos e anseios, considerar suas dúvidas e perguntas, suas hipóteses e formulações, acreditar em suas potencialidades e, respeitar seus modos singulares de produzir conhecimento, traduz o desejo de pesquisar *com* as crianças, segundo outro paradigma de *produção/invenção* do conhecimento: a procura não se dá pela busca por leis gerais do desenvolvimento ou sistemas de classificação, mas por partilhar *com* as crianças suas andanças e presenças no mundo.

Para a criança, o pensamento é uma experimentação. A criança problematiza a experiência – pergunta, estranha, experimenta, sente e ressignifica o vivido, agenciando sentidos para o conhecimento e para o mundo. A criança pensa a partir de sua experiência. Em seu *pensamentear*⁵ percebe e elabora o mundo e sua existência no mundo. Perceber é conhecer. Perceber é encontrar. Para a criança, o ato de perceber confunde-se com o conteúdo do percebido: ato e conteúdo dão forma ao conhecimento do mundo. A criança conhece o mundo pela *percepção/invenção* que emerge da ação guiada pela percepção e materializada na experiência. A criança vive a experiência do pensamento, seu pensamento é nômade, caótico, virtual, inventivo e sensível, ela pensa com o corpo inteiro, vive o *pensamentear* e engendra modos singulares de compreender sua experiência e existência.

Porém, a experiência não é algo que se acumula, algo que se tem e se constrói durante uma vida. Ao contrário, a experiência é algo que escapa à vida, é algo passageiro, que não cabe em uma técnica ou em uma palavra, e que não se encerra em um sentido. É algo que escapa ao sentido, que escapa à palavra, algo que não sendo técnica, não pode ser reproduzido. Algo que é único, singular. Assim, experiência não é experimento, não generaliza verdades, não pode ser provocada, causada, não se

⁴ - Trata-se de um *escutar/ver*. O ouvinte sensível deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos. A *escuta sensível* pressupõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em “seu lugar” começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de liberdade e de imaginação criadora. A *escuta sensível* aceita surpreender-se pelo desconhecido que anima a vida. É mais uma arte que uma ciência - pois toda ciência procura circunscrever seu universo e impor seus modelos de referência. É como a arte de um escultor sobre a pedra, que para fazer aparecer a forma, deve antes passar pelo trabalho do vazio e retirar todo o excesso para que a forma surja. Barbier, R. *A escuta sensível na abordagem transversal*. São Carlos. Editora UFSCar, 1998.

⁵ -Barembliitt, em O Pensar dos ou Pensamentear nos apresenta o *pensamentear* com um convite. Capturamos o conceito, ressignificando-o na prática da pesquisa, buscando articular o convite de Barembliitt com os diferentes *pensares* das crianças.

programa em um mapa de causalidades e efeitos, certezas. Uma educação e uma existência que se apresenta como experiência é sempre espaço onde predominam aberturas onde circulam palavras, sentidos, possibilidades, onde se produz narrativas.

Experiência e existência constituem noções fundamentais à compreensão das lógicas da(s) infância(s). A formação do conceito de existência representa um ganho cognitivo, pois atribui força ao sujeito e integra de maneira potencial o campo das relações humanas. A incorporação da experiência e das condições de existência de cada criança ao cotidiano da sala de aula, conduz a formulação de um outro emocional de *experiências existências* coimplicadas e compartilhadas, que potencializam a capacidade da criança de descobrir outra ordem de funcionamento do mundo e das coisas do mundo. Para Benjamin é no mundo das coisas que as crianças produzem o seu mundo e a sua cultura, com resíduos que *surgem na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria* (1993, p.23), resíduos que compõem uma constelação de correspondências sensíveis, que marcam suas experiências singulares.

A pesquisa com as crianças tem nos ensinado que a experiência sustenta o conhecimento, o nosso *saberfazer*, pois, como apontam Maturana e Varela (2002) “*todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer*” (p.31). A percepção do coengendramento *sujeitoconhecimento* (entre o si e o mundo) nos possibilita ultrapassar uma concepção de cognição fundada em esquemas de assimilação (apreensão do real) e adaptação (do sujeito ao meio). Tal percepção promove a ruptura com um determinado tipo de condição cognitiva, ou seja, com a *lógica da apropriação do real mediante a construção de objetos*. A ruptura obriga à assunção do caráter cultural e subjetivo do ato de conhecer e orienta nossas investigações para as lógicas próprias da(s) infância(s).

Ao nos dobrarmos sobre as imagens produzidas pelas crianças no decorrer das investigações, constatamos que muito pouco sabemos sobre elas. Para nós, as crianças e suas infâncias ainda constituem um mistério e são elas, as crianças com as quais pesquisamos que têm nos ensinado a compreendê-las – aprendemos com as crianças a compreender suas infâncias.

Parafraseando Maturana (1998), afirmamos que as crianças *vivem no conhecimento e conhecem no viver*. Ao nos debruçarmos sobre as narrativas visuais das crianças, enfrentamos o desafio de *compreender o seu compreender*. Para tanto, abandonamos uma abordagem investigativa que busca explicar a criança e sua realidade (universo) e, nos deixamos levar, por elas, por caminhos *multiversos*. Concordando com Bakhtin (2006), que afirma a impossibilidade de analisar objetivamente o sujeito,

assumimos o diálogo como matriz investigativa. Conversar com as crianças é uma forma de conhecê-las e nos dar a conhecer – é no diálogo com o outro que o sujeito se revela para o outro e para si mesmo. As conversações, coletivamente tecidas, têm permitido nos aproximar das crianças e de seu languagear⁶.

Ao longo de nossas investigações vimos colecionando perguntas; as respostas são poucas em relação a profusão de interrogações que se colocam e, as aproximações que julgamos traduzir respostas ou soluções aos nossos dilemas desdobram-se em novas questões. O movimento de *dobradesdobraredobra* que marca o *estilo cognitivo* singular das crianças (de cada uma em particular), nos coloca diante do desafio de enfrentar o doloroso processo de apagar as tatuagens que marcam o olhar da escola sobre as crianças e suas infâncias.

As filmagens realizadas pelas crianças nos mostram como elas sorvem o mundo, produzem perceptos e engendram outros afectos e afecções a partir de sua experiência de mundo. Produzem imagens pelo prazer de fazê-las, a câmera desliza num *planoefeito* de uma imagem pura que se desprende da narrativa, um *opsigno*⁷, que permite aos sentidos experimentar a liberdade na relação *tempopensamento*.

As crianças não aceitam o sentido dado às coisas, experimentam, imaginam, criam. A cognição infantil está ligada a ação – as crianças conhecem os objetos usando-os criativamente, produzindo outros sentidos para eles. As crianças aprendem *na* e *pela* invenção, o que do ponto de vista cognitivo engendra outras possibilidades de significação para a pedagogia e a educação escolar.

Compartilhar com as crianças suas narrativas visuais tem nos permitido reafirmar que suas interações com o mundo são de caráter criativo e inventivo. Encontrar as crianças em sua corporeidade (em suas elaborações, pensamentos, práticas e invenções) exige a busca no mistério, nas zonas de invisibilidade produzidas pela modernidade.

Agamben (2005) ao incorporar na relação linguagem e infância a questão da experiência, nos ajuda a elaborar algumas aproximações *teoricometodológicas* no que

⁶ - “Languagear”, segundo Maturana, requer aprender uma determinada dinâmica de recursão, incluindo relações e consensualidades que indicam diferentes ações ou maneiras de funcionar na linguagem. Tal apreensão não é de modo instintivo, requer aprendizagens específicas no fluxo do languagear – “em cada criança durante sua co-ontogenia com os adultos com os quais ele ou ela cresce” (MATURANA, 1998, p.131).

⁷ - Deleuze refere-se a situações puramente ópticas (e sonoras) é fundamentalmente distinta das situações sensoriomotrizas da imagem ação e do antigo realismo, que levam a imagem para além do movimento

se refere à pesquisa com as crianças: longe de procurar decifrar o mistério da infância ou de circunscrever a criança num tempo cronológico idealizado buscamos, em nossas investigações, nos colocar diante – e junto com a criança – da experiência de constituir a si na linguagem. Os encontros com as crianças e suas imagens tem nos permitido aprender com as impressões produzidas por quem habita as margens – crianças vistas como incapazes, com dificuldades de aprendizagem, desatentas, caladas, surdas, cegas, autistas, pobres, etc. Das margens para as conexões, movimentos da linguagem (e da câmera), enigma, que reside num círculo no qual “a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância” (p.59).

Encontros: *quem é esse menino que faz do mundo outro menino?*

Uma câmera na mão das crianças nos surpreendeu, não por que fosse uma novidade, pelo contrário, pelo fato de não se constituir novidade para elas. As crianças muito à vontade com as câmeras registravam o que viam, ou escolhiam ver. As crianças daquela escola pública estavam sempre as nos surpreender: a novidade agora é o contato com a própria produção, o prazer de descobrir que aquelas filmagens eram suas, o espanto e a alegria em ver suas imagens ampliadas pela projeção.

De um modo geral podemos dizer que a criança, pelas imagens produzidas, pelas imagens que produzem, nos oferecem um movimento de abertura. Ao ver as imagens produzidas pelas crianças estamos sempre postos em um movimento de abertura pois elas (crianças e imagens) sempre nos deixam algo em aberto, sempre ficamos esperando mais, as imagens inauguram um mundo de perceptos e afectos, as imagens acontecem, nos acontecem pois os cortes, propositais ou não, acidentais, produtos de olhares rápidos que despregam das coisas, que despregam as coisas, olhares cheios de perguntas, sem técnicas, povoados de ecos, sons, imagens que nos deixam esperando e nos fazendo perguntar ‘o que vem depois?’.

Após uma sessão de filmagens no pátio da escola encontramos William - que diferentemente das outras crianças ainda não tinha retornado à sala de aula – sentado num canto. Nos aproximamos, mas William não nos deu atenção. Ignorados pelo menino passamos a conversar sobre as imagens produzidas pelas crianças, que circulavam em nossas mãos através das câmeras. Um olhar fixo nos chamou atenção. William nos olhava curioso. Um dos pesquisadores lhe ofereceu a câmera que ele

rapidamente aceitou. Olhando com curiosidade, num gesto de imitação aproximava-a dos olhos. O pesquisador se abaixa e lhe explica como fazê-la funcionar. William ri e rapidamente já está familiarizado com o objeto e seu uso.

Em poucos minutos o menino corria pelo pátio capturando o que lhe interessava registrar. O movimento de William nos levou a registrar esse momento singular. As imagens, registro de seu olhar, nos apresentou uma perspectiva desconhecida, por nós: o medo da árvore (longamente capturada), o impulso de correr atrás dos pombos, as pequenas folhas caídas ao chão, objeto de atenção e cuidado. Conhecemos William através de suas imagens - parece que as imagens não representam nada, mas nos apresentam mundos, possibilidades, movimentos, tempos, infâncias.

William, aquela criança com sérias dificuldades (diagnóstico não confirmado de autismo atípico ou TID)⁸, aluno de inclusão, que não apresentava nenhum interesse em estar na sala de aula, mas se encantava com a câmera e nos recebia com um sorriso à espera da novidade, passou sem que percebemos a protagonizar nossas ações na escola e, foi com grande surpresa que constatamos que a pesquisa *aconteceu* a partir de sua presença.

Esse menino que faz do mundo (da escola) outro menino, nos conduziu por inusitadas veredas, suas imagens e registros, vias bifurcantes e desviantes, nos ensinaram que na pesquisa *com* as crianças o desvio é o método. Skliar (2014) nos fala que a relação com as crianças é uma relação de alteridade. De estranheza. De mistério. De temor. De perplexidade. De perturbação” (p.177). Relações que experimentamos com William, quando a indiferença deu lugar a aproximação; a estranheza à curiosidade – que impulsiona e fortalece a aproximação - o mistério à descoberta – que potencializa e cria desejos - o temor à segurança afetiva – o pedido de colo e o abraço espontâneo; a perplexidade à experiência – que agencia outros sentidos para a prática escolar.

William é um *experimentador* de uma outra escritura, uma escritura imagética, em que a imagem, a imaginação, a experimentação e a criação de “aquis e agoras”, recriam o mundo, as coisas do mundo e o mundo das coisas, a partir de uma percepção livre e “selvagem”. Com a Câmera nas mãos, William produz um fluxo sensível, conjunto de percepções que engendram suas *imagensexperiências* demarcadas pela

⁸ - Autismo atípico ou TID – Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, difere do autismo infantil por evidenciar-se somente após aos 3 anos de idade. Refere-se a um desenvolvimento “anormal” e surge, mais frequentemente, em indivíduos com deficiência mental profunda, ou com graves transtornos específicos no desenvolvimento da recepção da linguagem. Por não ter uma causa específica definida é chamado de síndrome – apresenta um conjunto de sintomas – e como qualquer síndrome o grau de comprometimento varia do mais severo ao mais brando.

câmera que se constitui como corpo em movimento de *corposcâmeras*, e de um corpo que se filia, se mistura com a câmera como uma experiência imagética que pulsa em *câmerascorpous*.

As imagens que William produz⁹ são multiplicidades concretas e intensivas, plano de composição de pensamento em que a intuição afirma a diferença no jogo do atual e do virtual. Na pesquisa assumimos a produção das imagens como potência criadora e criativa e, abandonamos a concepção de conhecimento como representação do mundo por imagens mentais. Para nós as imagens são multiplicidades que singularizam a individuação do pensamento em cada dobra do mundo: desconhecidos traçados no mundo-cérebro que engendra novas conexões, novas trilhas, novas sinapses para novas composições do singular– dobra do cérebro sobre si mesmo que potencializa o múltiplo e produz singularidade, pela atualização do virtual¹⁰.

É como se o corpo pensasse, como se pensássemos pelo corpo. Pensamentos sem sentidos, rotineiros e ameaçados. Há sempre uma ameaça de corpos e movimentos, sons, pernas, pés, rostos, invadindo lógicas, certezas. As imagens de William nos invade e nos desloca de nossas certezas, verdades. São imagens, movimentos e corpo produzindo pensamentos vertigens, produzindo pensamentos de um *corpo cotidianos* “*como isso que põe o antes e o depois no corpo, o tempo no corpo, o corpo como revelador do termo*” (DELEUZE, 2007. p. 227) –

É como um pensamento que experimenta com a pesquisa, com a criança, é um pensamento que experimenta ‘com’, que ensaia, que põe a prova, que não diz o que é a criança, o que é a infância, mas que compõem com as crianças modos de pensar uma educação da infância, de apresentar a infância e seus contornos, é como se a infância, a infância “especial” de William nos convocasse a uma forma de pensar com ela, em torno dela. É como se a infância e a educação precisassem ser outra, precisassem do outro, da alteridade. Talvez como a pesquisa alterada pela infância, pela alteridade da infância, seja pura curvatura, pura interrogação, seja provisória, nos arraste de uma

⁹ - Não apresentaremos uma descrição dessas imagens. Estas serão apresentadas caso a comunicação seja aprovada.

¹⁰ - A relação entre o atual e o virtual que Deleuze nos apresenta-“*a atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade construída*” (in ALLIEZ, 1996, p.56) – sustenta as aproximações que buscamos fazer *com* e *a partir* das imagens produzidas pelas crianças e, aqui particularmente, das imagens produzidas por William. A imagem como emergência do novo e o novo como virtual - o virtual é o sujeito e o ato é um complemento, um produto.

pretensão do saber, de saber, mas que se apresente nos gaguejos de um não sei de partida e de chegada.

EXPERIMENTAÇÕES: possibilidades das coisas imprevistas

Skliar (2007) provoca o pensamento ao questionar os sentidos da inclusão como política e como prática educativa, ao apontar a inclusão não como reverso da exclusão, não como redução de sentidos, mas como negociação de outros sentidos que engendram ou podem engendrar (essa é a nossa aposta) uma política cognitiva que nega os diferencialismos¹¹ e afirma a diferença como relação. Tomando como fundamento a perspectiva da *hospitalidade hostil*¹² que Skliar nos apresenta, buscamos na pesquisa com as crianças e, no caso específico com William, instaurar outros sentidos para o dizer (o dizer das crianças) e outras possibilidades de fazer (o fazer da escola).

As imagens produzidas pelas crianças nos aproximam de seu *pensamentear*, que na prática da pesquisa se traduz como exercício da expressão de suas vozes silenciadas e das “identidades achatadas” daquelas que a política da inclusão marca com figurinhas autoadesivas de “especiais”.

Para além do discurso da diferença vimos investindo em nossas investigações no exercício do desentendimento, no sentido que Rancière (1996) atribui ao termo: abandonando binarismos, preferimos pensar o fazer com as crianças um *estar sendo* no mundo da escola – como multiplicidade de sentidos e significações.

William (e suas imagens) desafia a prática da pesquisa e a prática educativa a: (i) *exercitar a diferença*, como acolhida incondicional o que implica abertura a alteridade - sentir o outro, fazer-se outro na relação com esse outro, pensar o outro na sua diferença, na sua singularidade, não como efeito da reduplicação do mesmo; (ii) *dialogar com discursos intraduzíveis* expressões de um *pensamentooutro* que agencia sentidos e linguagens, sensações e percepções que engendram uma ética e uma estética da diferença, não uma economia do diverso; (iii) *romper com a padronização da linguagem* nas práticas escolares cotidianas operando com o simbólico e abandonando a

¹¹ -Skliar chama de diferencialismos, práticas engendradas por uma política de inclusão que não distingue diferença e diferentes. Tais práticas ao ressaltarem as diferenças como atributo de sujeitos ou grupos de sujeitos em particular produzem diferencialismos que determinam quem é o outro, quem é o diferente. A esse respeito ver SKLIAR, Carlos. La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos. Buenos Aires/Cidade do México. Editora Noveduc, 2007, p. 240.

¹² Skliar chama de hospitalidade hostil práticas de inclusão fundadas numa hospitalidade que longe de ser acolhedora aprisiona o outro deixando-o na condição devedor, (idem, p.238).

representação - uma economia do olhar que, ao questionar o olhar de quem olha, prioriza o olhar de quem é olhado (no caso a criança) e produz na mistura de sensações e códigos o conhecimento de algo que não é o *mesmo*.

Com William vivemos a pesquisa como experiência e, como nos lembra Larrosa (2014) experiência é o que nos acontece – produção coletiva que envolve paixão, atenção, escuta, disponibilidade, sensibilidade na produção de sentidos com o outro. Dessa forma, podemos afirmar que vivemos, com William, a *pesquisaexperiência*, um acontecimento investigativo (que se atualiza em sua singularidade, que não separa o sensível do inteligível e o atual do virtual) extraordinário, surpreendente e único. Com William vivemos os limites de nosso saber e aprendemos, que fazer pesquisa com as crianças é, pensar, falar e escrever em *nome próprio*, com alguém - por isso esse texto é escrito a quatro mãos - e para alguém: para *esse menino que faz do mundo outro menino*.

“E se digo a você que ‘gostaria de poder falar com você’ é também porque não sei em que língua, porque teremos que procurar uma língua que esteja entre nós, uma língua da qual a única coisa que sei é que não pode ser nem a sua nem a minha, que nunca poderá ser a própria de nenhum de nós, mas na qual, talvez, trataremos de nos falar, você e eu, em nome próprio”
(Jorge Larrosa)

Referências Bibliográficas

- AGAMBEM, Giorgio. Tempo e história – crítica ao instante e ao contínuo. In: AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.
- ALLIEZ, Eric. Deleuze e a Filosofia do Virtual. São Paulo. Editora 34, 1996.
- ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês B. de. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001.
- BAKTHIN, Mikail. Estética da criação verbal. São Paulo. Martins Fontes, 2003, 4ª ed.
- BAREMBLITT, Gregório, F. O Pensar dos Pensares ou Pensamentear. Notas dispersas ou inconclusivas para pensamentear os pensares produzidos durante as práticas autogestivas e auto analíticas. In: BASTOS, Rogerio Lustosa. *Psicologia, Microrrupturas e Subjetividades*. Rio de Janeiro. E-papers Editora, 2003.
- BARROS, Manoel. O Apanhador de Desperdícios. In: BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo. Editora Leya, 2010.

BARBIER, René. *A Escuta Sensível na Abordagem Transversal*. São Carlos. Editora UFSCar, 1998.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas. Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1993.

COUTO, Mia. O menino que escrevia versos. In: COUTO, Mia. *O Fio das Miçangas*. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem Tempo – Cinema 2*. São Paulo Brasiliense, 2007

_____. *Cinema 2. Imagem-Tempo*. São Paulo. Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FILEÍ, Valter (Org). *Escola e Tecnologia. Máquinas, o Sujeitos e Conexões Culturais*. Rio de Janeiro. Editora Rovel, 2011.

LARROSA, Jorge. *Tremores. Escritos sobre Experiência*. Belo Horizonte. Autêntica, 2014.

LIMA, Fernanda Ratto, in: *A Experiência do Cuidado de Si. A Clínica entre o cuidado do tempo e o tempo do cuidado*. Niterói. EDUFF, 2012.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro. Editora Rocco, 1999.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

_____. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Dar a escrever: reaprendendo a ler as escritas docentes. IN: *Linha Mestra*, Ano VIII. No. 24 (jan.jul.2014). Campinas – SP. Editora da ALB. Disponível em: <https://linhamestra24.wordpress.com/2014/07/18/revista-linha-mestra-ano-viii-no-24-jan-jul-2014-issn-1980-9026>

RANCIÈRE, Jacques. *O Desentendimento. Política e Filosofia*. São Paulo. Editora 34, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a Linguagem*. Educar, Belo Horizonte. Autêntica, 2014.

_____. *La educación (que es) del outro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires/Cidade do México. Editora Noveduc, 2007, p. 240.

