

ENSAIANDO ESCRITAS NOS RASTROS DO COELHO PENSANTE

Cristiana Callai¹
Marcelly Custodio de Souza²

Resumo: Este texto surge da tentativa de fazer da escrita, resistência e vida. Do encontro, com os sujeitos da educação que teimam em criar outros mundos possíveis, buscando inspirações na literatura. Ao buscar adentrar as linhas que escrevemos, somos convidadas a inscrever-nos em outros modos de pensar, as lógicas que nos habitam. Que experiências nos atravessam quando costuramos as palavras? Clarice Lispector nos desperta a atravessar tais questionamentos com o livro *O mistério do Coelho Pensante*. A partir daí, múltiplas vozes tecem esta escrita-ensaio e nos convidam a habitar a escola para além do já dado. Como recurso metodológico utilizamos a cartografia, que nos permite dar a ver outras estéticas da existência.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar; Escritas; Literaturas.

A WRITING EXPERIMENT ON THE TRAILS OF “O COELHO PENSANTE” [THE THINKING RABBIT]


Abstract: This text comes from the attempt to make writing, resistance and life. From the encounter with the subjects of education who insist on creating other possible worlds, seeking inspirations in literature. In seeking to penetrate the lines we write, we are invited to inscribe ourselves in other ways of thinking the logics that inhabit us. What experiences cross us when we sew the words? Clarice Lispector awakens us to go through such questions with the book *The Mystery of the Thinking Rabbit*. From there, multiple voices weave this writing-essay and invite us to inhabit the school beyond what has already been given. As a methodological resource we use cartography, which allows us to see other aesthetics of existence.

Keywords: Daily School; Writing; Literatures.

O que nos une nesta escrita é pensar os desafios que enfrentamos na escrita da vida. Destacamos ler, pensar e escrever para além do já dito. Como ensaiar escritas outras se fomos formadas dentro de instituições escolares? Observamos que muitas práticas pedagógicas desde a Educação Infantil ainda preveem um percurso único para todos, sem considerar que habitamos o mundo de formas diferentes. É, no interior dessa lógica que aprendemos a ‘dar’

¹ Universidade Federal Fluminense. (criscallai@gmail.com)

² Rede Municipal de Educação - Miracema/RJ. (marcellysalvini@hotmail.com)



a resposta certa, quando submetemos diferentes crianças a atividades únicas para que elas aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e no viés monológico.

As estratégias de dominação do ler, pensar e escrever se traduzem em formas de controle e disciplina, especialmente na escola, instituição social voltada às crianças por excelência, em que as subjetividades infantis são conduzidas através de processos de disciplinarização, baseados em um pretensão conhecimento objetivo, para que elas se tornem no futuro, dóceis cidadãos cumpridores de seus deveres.

A cultura escolar investe em práticas e discursos que reiteram determinadas normas e valores sociais, com diferentes dispositivos institucionais destinados às crianças, que as educam enquanto (com) formação social.

Que sujeitos estamos formando, quando negamos os direitos das crianças à expressão de suas linguagens? Quando em práticas cotidianas, entregamos o trabalho de decalque, com a cor específica e com o lugar certo para a escrita? Ou, indicamos com dedo onde iniciar a leitura?

Os comportamentos adequados aos espaços escolares passam pela internalização de dispositivos de controle: distribuição dos indivíduos no espaço, controle do tempo, vigilância sobre a produtividade, penalidades, entre outros instrumentos pensados para a ortopedia do corpo infantil. A escola que construíram para nós e que, ainda, muitas vezes, construímos para os recém-chegados foi pensada a partir de modelos que tentam homogeneizar as diferenças. Nela, há a necessidade de ordenar o ler, o pensar e o escrever... Felizmente, os corpos escapam...Deslizam por entre tentativas de aprisionamento... Inspiram-nos a inaugurar palavras com sentidos desgastados.

Nesse contexto, nos propusemos a pensar o cotidiano da escola não apenas como uma comprovação das teorias pensadas no universo da academia, mas, ao contrário, nos dispomos a dialogar com os sujeitos e com a micropolítica. Colocamo-nos à disposição do inesperado, apostamos nos encontros e no que eles potencializam.

Para tanto, utilizamos como metodologia a cartografia sob inspiração de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). Os autores, a apresentam como uma espécie de mapa aberto, não previsto, povoado de intensidades. Assim, a cartografia toma um sentido contrário dos métodos que pretendem desvelar uma realidade a partir de procedimentos previamente definidos.

Kastrup ao abordar as especificidades do método cartográfico, fala em “atenção sensível” (2015). O pesquisador necessita cuidado ao observar, para que não se detenha apenas ao que quer ouvir e ver. Necessita “ler nas entrelinhas” das situações, atentar para o desconhecido e não somente naquilo que já conhece. A atenção na prática cartográfica é uma espécie de “acionamento no nível das sensações” (KASTRUP, 2015, p.42). Esse método traz a ideia da pesquisa-intervenção em que o pesquisador entra no campo, acompanhando os percursos do grupo, mapeando os processos que está pesquisando, podendo intervir e trazendo sua experiência. Dessa maneira, com as experiências no cotidiano da escola, tecemos essa escrita dialogando com o conceito de *rizoma*.

No *rizoma* visualizamos suas linhas, estratificações, (des)territorializações e fugas. Essas linhas não param de se remeter umas às outras, como princípios da cartografia. O modelo “árvore-raiz” reproduz em série decalques de um campo, enquanto o olhar rizomático traça uma cartografia, apresentando contornos, entornos e desvios. Uma das características mais importantes do rizoma, talvez seja a de ter múltiplas entradas, contrariamente ao decalque que sempre volta ao ‘mesmo’ (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Deslizando entre as mãos de uma professora-cartógrafa e uma cartógrafa-professora este texto se desenrola. É criado com o desejo de compor outra forma de habitar o espaço entre a escola e a universidade. Esboçamos mapas no plural. Seguimos pistas do cotidiano de uma professora da educação básica que nos intervalos, também se arrisca a desenhar esse texto. Com diferentes rotas descobertas pelo diálogo, as pluralidades de uma cartógrafa docente da universidade atravessam a experiência e nos impulsionam a escrever...escrever para pensar, para sentir o que nos atravessa.

RESPIROS NECESSÁRIOS À ESCRITA: PORQUE ESCREVEMOS?

A inspiração é a incógnita da equação, a musa que assola na hora oculta. As setas voam e não se percebe o impacto, nem se percebe que todo um elenco de catalisadores, uns independentes dos outros, reuniu-se de modo clandestino para formar um sistema singular, dissolvendo o indivíduo com as vibrações de

uma doença incurável - ao mesmo tempo profana e divina (SMITH, 2018, p. 9).

t.

Escrevemos, a partir de intensas provocações. Escrevemos com múltiplas mãos, como relata Patti Smith, em seu livro *Devoções*, em que apresenta as fases do seu processo criativo. A cada encontro com os textos, aumentamos os nossos catalisadores de escritas. E, assim lançamos palavras nos papéis da vida, setas sem trajetória de voo, doenças que não podem ser curadas.

Talvez possamos ousar dizer que o profano da escrita reside na resistência, na não aceitação, na subversão, e na mesma proporção o divino da escrita abriga o que nos salva. E, assim essa doença da escrita tenta nos tornar imunes (ou ao menos resistentes) às outras doenças que assolam nossos tempos. Lemos e escrevemos para não cair no fundamentalismo, na certeza, no fascismo, e também para abrir possibilidades de vida.

O que mais pode a escrita? Até onde ela nos salva do caos? Pensando, principalmente no aspecto divino dessa doença, apresentamos uma narrativa de Nina Ratchítskaia, sobrevivente da Segunda Guerra Mundial, lembrando sua infância:

No último dia... Antes da retirada, os alemães puseram fogo na nossa casa. Mamãe ficou parada, olhando para o fogo, não tinha uma lagriminha no rosto. Nós três corríamos e gritávamos: “Casinha, não queime! Casinha, não queime!”. Não tivemos tempo de tirar nada de casa, só peguei minha cartilha. Eu a salvei por toda a guerra, protegi. Dormia com ela, sempre a deixava embaixo do meu travesseiro. Queria muito estudar. Depois, quando fomos para o primeiro ano, em 1944, minha cartilha era a única que havia para treze crianças. Para toda a turma (ALEKSIÉVITCH, 2018, p.75).

Com todas as mazelas da guerra, Nina, com apenas sete anos, não salvou nenhum brinquedo, não procurou nenhuma roupa que protegesse seu corpo do frio, não procurou nenhum alimento, apenas salvou e cuidou de sua cartilha. O que guardava esse livro que mais tarde seria partilhado com a sua turma? Acreditamos que guardava a esperança de não queimar suas memórias. Talvez, Nina buscasse salvar a escrita (ou suas possibilidades de dizer de si) para que a escrita também a salvasse do horror da guerra.

E nós, quantas guerras temos vivido? Talvez precisemos salvar nossas escritas de outros incêndios, de outros ataques e censuras a que estamos

submetidos cotidianamente. Entretanto, não se trata apenas de lutar pela salvação da escrita sob uma perspectiva heroica, onde há uma figura superior e externa, que realiza uma espécie de “missão” e em seguida abandona a vítima em busca de outros perigos a livrar o mundo. Não se trata desse tipo de salvação. Salvar a escrita representa salvar a si mesmo e as possibilidades de escrever-se nas linhas da vida.

Torna-se importante salientar que salvar a escrita não comporta a ideia de escondê-la dos incêndios. A escrita não precisa/pode ser guardada. Talvez, salvar a escrita seja compartilhar com ela os perigos. Dar o corpo, correr o risco, encontra-se com a infância do mundo.

Entre Infâncias e encontros, dialogamos também com Bruno e Shmuel, em ‘O menino do Pijama Listrado’, conversamos sobre o protagonismo das crianças na arte literária e cinematográfica. Bruno, tem sua vida radicalmente modificada com a transferência de seu pai, um oficial nazista, para Haja-vista, campo de concentração em Auschwitz, em plena Alemanha da década de 1940. Uma janela em seu quarto atrai o interesse do menino para o que ele denomina fazenda. Segundo ele, o lugar onde todos vestem pijamas é esquisito.

Bruno pergunta a Shmuel, o menino de pijama, a razão das vestimentas, os tais pijamas, ele explica que suas roupas foram tomadas pelos soldados. As crianças acabam trocando as informações sobre as profissões dos pais. O meu é um relojoeiro que agora só conserta botas, conta Shmuel. Bruno diz que seu pai é um soldado diferente, do tipo importante.

Ao convidar Shmuel para jantar qualquer dia em sua casa, Bruno escuta que ele não pode ir, por causa da cerca. Estranha o fato, para ele o arame era para segurar os animais, não os fazendeiros. Questiona: “Você não pode sair? O que você fez?” Ao que, o menino do pijama, do outro lado da cerca responde: “Sou Judeu”. Sem entender Bruno pergunta à sua irmã Gretel, o que significa ser judeu, e ela responde que “são inimigos”. Bruno lembra-se de Shmuel, seu olhar, seu corpo, definitivamente ele não pode ser o inimigo.

Dizer o avesso do mundo parece especialidade do menino Bruno, parece ofício de criança. Brincar com seus restos e assim apreender o mundo. Encontrar com o outro, com a vida e imaginar, permitem que Bruno desmonte a imagem do inimigo, sem explicações, sem defesas, no exercício de uma infância.

Nesse sentido, as infâncias inventadas entre guerras, mesmo sem falar diretamente sobre a escrita, escrevem o mundo com o olhar do cuidado e do

encontro. Nos inspiram a seguir pistas de como pensar a escrita como forma de vida e resistência entre incêndios, cercas e prisões. Escrever entre guerras, escrever para encontra-se com o outro, escrever para cuidar de si na escrita. Salvar para compartilhá-la, para que outros possam contagiar-se dessa doença incurável. Escrever para ressuscitar os vivos. Sim... Vivos, mas anestesiados... Faltam-nos os sentidos, aqueles conectados à vida que pulsa, impulsiona, inspira. Skliar (2010) em seu artigo *Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita)* provoca-nos a pensar no gesto inicial,

Um gesto, apenas um gesto: abrir um livro, ou seja, deixar o olhar, deixar esquecido o olhar, deixá-lo quase abandonado, ao redor de algo que não é seu e que, talvez alguém lhe tenha dado. Dado a você, e é melhor não ver essa mão, que a mão não se mostre, que a mão desista de revelar-se como a origem. Porém, que deixe mais ou menos perto, amorosamente, insistentemente, um livro, o gesto de dar a leitura, de dar a ler (SKLIAR, 2010, p.17).

INFÂNCIAS, LITERATURAS E FORMAÇÃO

Nessa perspectiva, nos propusemos a pensar a literatura como parte integrante da educação. Nossa intenção é pensar e potencializar os laços existentes entre a formação e as leituras, para além de uma faixa etária, adentrando a infância que habita cada um.

Habitar o espaço entre pesquisa e ensino não é uma tarefa simples, que pode ser romantizada, mas comporta em si os percalços de um caminho com dupla desvalorização. A pesquisa cartográfica na prática docente, considerada como não legítima ou menor por um saber acadêmico hegemônico, acontece entre os sujeitos que transitam no cotidiano da escola e ensaiam possibilidades outras de pensar a si e a escola.

Assim, entre os muitos sujeitos que povoam essa escrita, estão aqueles que, com seus fluxos, ajudaram a movimentar o pensamento e a costurar palavras. Poetas desconhecidos, frutos dos encontros que fazemos ao longo da vida, estes, apesar de não serem considerados teóricos pela academia, ou mesmo não constarem nas referências, são alguns dos que dividiram conosco a tarefa de escrever e inscrever-se nas infâncias plurais das palavras.

Ensaaios de escritas se entrelaçam e se inscrevem num balanço não linear de um tempo que acontece antes de acontecer. “Estou tentando escrever-te com o corpo todo enviando uma seta que se finca no ponto tenro e nevrálgico da palavra” (LISPECTOR, 1998, p.4). Uma escrita errante e andarilha. Experiências, leituras e sentimentos representados pelas palavras...

Quero escrever-te como quem aprende. Fotografo cada instante, aprofundo as palavras como se pintasse, mais do que um objeto, a sua sombra. Não quero perguntar por que, pode-se perguntar sempre por que e sempre continuar sem resposta: será que consigo me entregar ao expectante silêncio que se segue a uma pergunta sem resposta? (LISPECTOR, 1998, p. 6-7).

Assim, entre perguntas sem respostas, apresentamos algumas pistas que nos permitem pensar a relação entre infâncias, literatura e formação. Cartografamos a partir de cenas, uma espécie de fotografia do instante, mas que não está presa a ele. Iniciou-se em outras temporalidades e se estenderá ao porvir. Como essa escrita não possui viés histórico ou pretende prever o futuro, vamos pensar a partir da potência que nos toca no instante e nos leva a construir caminhos de pensamentos.

Uma das cenas, ocorreu em uma atividade da disciplina de Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos da Educação Infantil, curso de Formação de Professores em nível médio, na cidade de Miracema, interior do Estado do Rio de Janeiro. A temática da leitura encontra-se presente no currículo da disciplina, tanto com teorias, quanto com práticas que visam diminuir o hífen que tende a separar o que se aprende sobre educação e o que se faz na prática cotidiana.

Dessa vez, como professores cartógrafos, falávamos sobre o currículo da Educação Infantil, sobre saberes e a relação que se estabelece entre ensinar e aprender. Ao final da aula, a proposta era ler coletivamente, *O Mistério do Coelho Pensante* de Clarice Lispector e pensar diálogos possíveis com a educação.

Aconteceu, entretanto, que o momento ultrapassou os limites da aula. Ao ouvirem o sinal que determinava o fim de um tempo *Chronos*³, prontamente os

³O termo *Chronos* faz referência aos gregos antigos. A palavra se refere ao tempo sequencial, quantitativo, que pode ser medido. Para designar outras temporalidades não quantificadas, mas qualitativas, onde algo especial acontece, utiliza-se o termo *Kairós*. Há ainda o tempo *Aión*, que designa a intensidade, uma temporalidade não sucessiva.

alunos propuseram que continuássemos, pedindo a próxima professora um tempo adicional. Assim fizemos, ultrapassamos o tempo da outra aula com Clarice e seus questionamentos acerca das aventuras de Joãozinho.

Pois olhe, Paulo, você não pode imaginar o que aconteceu com aquele coelho. Se Você pensa que ele falava, está enganado. Nunca disse uma só palavra na vida. Se pensa que era diferente dos outros coelhos, está enganado. Para dizer a verdade, não passava de um coelho. O máximo que se pode dizer é que se tratava de um coelho muito branco. Por isso é que ninguém nunca imaginou que ele pudesse ter algumas ideias (LISPECTOR, 1999, p.7).

Traçando um diálogo com o referido livro de Clarice, procuramos nos deslocar para um novo mistério que ronda os cotidianos: o do estudante pensante. Em sua obra, Clarice apresenta Joãozinho como um coelho normal, que em dado momento, pela necessidade, começa a ter ideias.

Coelho tem muita dificuldade de pensar, porque ninguém acredita que ele pense. [...] Durante dois dias Joãozinho franziu e desfranziu o nariz milhares de vezes para ver se cheirava a solução. E a ideia finalmente veio. Dessa vez, Paulo, foi uma ideia tão boa que nem mesmo criança, que tem ideias ótimas, pode adivinhar. A ideia foi a seguinte: ele descobriu como sair da casinhola. E, se bem pensou, melhor fez (LISPECTOR, 1999, p.11).

Nossas escolas estão repletas de Joãozinhos, estudantes como todos os outros, desacreditados por muitos, mas que por algum motivo (que desconhecemos) farejam ‘ideias’ fabulosas e acabam encontrando um modo de transpor as grades da escola que os reduzem e os separam. De que modo realizam esse feito? Assim, como Clarice nunca soube como Joãozinho farejou sua ideia, talvez nunca conheçamos as linhas de fuga que muitos estudantes traçam apesar das interdições que lhes são impostas. Mesmo assim, não podemos negar ou fechar os olhos a esse mapa de fuga.

Mas, Paulo, acontece que Joãozinho, tendo fugido algumas vezes, tomou gosto. E passou a fugir sem motivo nenhum: só mesmo por gosto. [...] às vezes também Joãozinho fugia só para ficar olhando as coisas, já que ninguém levava ele para passear. Nessa hora é que virava um coelho pensante. Foi olhando as coisas que seu nariz adivinhou, por exemplo, que a Terra era redonda. Só há dois modos de descobrir que a Terra é redonda: ou estudando

em livros, ou sendo feliz. Coelho feliz sabe um bocado de coisas (LISPECTOR, 1999, p.21).



Quantos não estão como Joãozinho, a descobrir outros caminhos, outras rotas que lhe são mais interessantes para aprender? Dessa maneira, voltamos à nossa cena, ao tempo criado pela literatura que extrapola os limites cronológicos da aula. Ao final, os alunos ficaram pensativos, uns disseram que: “o mistério tinha a ver com a escola”.

Pedimos que escrevessem sobre o que a obra inspirava. Naquela ilusão de que com a leitura chegaríamos à mesma ideia: os alunos fogem, driblam e buscam seus próprios caminhos. Isso não aconteceu. Talvez, porque justamente os alunos fogem, e nem mesmo a fuga pode ser prevista. Ou, talvez, porque simplesmente a literatura os tenha tocado de outra forma. Ou mesmo, porque o encontro ainda está no porvir.

Ao sair da sala, procuramos a outra professora, e, com o livro de Clarice nas mãos, agradecemos o tempo de aula cedido. Nesse instante, uma segunda professora, que acompanhava o desenrolar da situação se aproximou e perguntou “Vocês estão lendo com eles?”, a resposta foi afirmativa e logo em seguida ela continuou: “Vocês me emprestam pra eu ler com outra turma”?

Naquela cena, o livro se tornou o personagem principal. Assim, de maneira autêntica e cheia de surpresas ele se sobrepôs às nossas expectativas e a atividade que seria direcionada para os alunos do curso de formação de professores, serviu também para pensar a formação com os professores. Novamente, a literatura nos traz respiros necessários.

Que diálogos seriam potencializados com essas trocas de leituras? Que pontes construiríamos entre nós, que habitamos as escolas, se lêssemos no plural? Não há como quantificar, como mensurar tais expectativas, mas a partir de tal cena, podemos retornar ao fragmento de Clarice: será que consigo me entregar ao expectante silêncio que se segue a uma pergunta sem resposta? (LISPECTOR, 1998, p. 6-7).

Em um momento posterior, outra cena nos chamou atenção. Estávamos no recreio, quando ouvimos uma batida na porta da sala dos professores. Foi então que uma aluna, da mesma turma em que realizamos a atividade, entrou na sala e nos entregou uma folha delicadamente escrita. Era

um texto sobre a aula. Fugindo totalmente da nossa concepção de tempo e novamente surpreendendo em relação à expectativa da atividade:

t.

Leila compartilha sua escrita/pensamento:

Clarice Lispector no livro O Mistério do Coelho Pensante, conta uma história de um coelho muito esperto.

No livro ela está contando para o seu filho Paulo, mas me coloquei no lugar do Paulo escutando a história de como o Joaozinho poderia ter fugido da gaiola?

No meu ponto de vista, acho que ele usou as cenouras, como ele tinha demais, ele as usava para fugir, ou alguém abria a porta para ele, ou poderia abrir com o fucinho...mas isso é uma questão de interpretação, que ninguém sabe ao certo.

A literatura tem a ver com ficção, então o que seria a verdade?

Leila nos fez pensar. Ao tentarmos seguir aos rastros do coelho pensante nos deparamos com mais perguntas. O que nos afeta na literatura? O que nos provoca a percorrer caminhos outros na busca de sentidos? Qual a relação entre ficção e realidade? Tanto na literatura como na vida buscamos nossas fugas... traçamos rotas e seguimos desvios... a linearidade não acompanha o cotidiano vivido.

Pensamos a literatura, enquanto algo que nos tomba por inteiro, inscrita no corpo. Nos faz buscar reminiscências, marcas de quem somos, ao encontro com histórias que nos contam e histórias que contamos, e ao final, são fragmentos de memórias. Verdadeiras? E isso importa? O que nos constitui foge a racionalidade científica, do mesmo modo que o coelho pensante.. Afetados, farejamos traços, possíveis esboços de uma cartografia a fazer-se.

Leila, no gesto de dar a ler o seu escrito nos convida a pensar nos atravessamentos provocados, ouvi-la com todos os sentidos. Para Larrosa, na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida (2002, p. 138).

Concordamos que a experiência da leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode prever. A experiência da leitura é intransitiva: não é o caminho até um objetivo pré-visto, até uma meta que se conhece de antemão, senão que é uma abertura em direção ao desconhecido, em direção ao que não é possível antecipar e prever (LARROSA, 2002, p. 147).

Propusemos uma atividade dentre tantas outras realizadas e de alguma forma esperávamos um resultado na ordem tecida pelo *Chronos*, contraditoriamente ao que acreditamos, emanávamos o nosso *snobismo*, como bem define Larrosa:

Esse leitor arrogante que se resulta da formação ocidental mais agressiva, mais autoritária. É o homem que reduz tudo à sua imagem, à sua medida; aquele que não é capaz de ver outra coisa que não seja ele mesmo; aquele que lê se apropriando daquilo que lê, devorando-o, convertendo todo o outro em uma variante de si mesmo; aquele que lê a partir do que sabe, do que quer, do que precisa; aquele que solidificou a sua consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão (LARROSA, 2002, p. 137-138).

Até que ponto, nossa prática que busca um determinado ‘resultado’ tem sequestrado nossos Joãozinhos que teimam em fugir da casinhola? Leila fugiu pela janela, enquanto esperávamos uma fuga óbvia pela porta. Teve seu próprio pensamento e nos retornou com a escrita sugerida, no seu tempo, quando imaginávamos ter sido a atividade um fracasso. E quanto aos outros alunos? Talvez retornem em outras escritas, em outros tempos, em outros modos, porque as fugas não acontecem da mesma forma, não podem ser previstas, não nos trazem resultados exatos.

Assim como o coelho e as crianças, também as infâncias que nos habitam são danadas de espertas! Talvez nos reste, como profissionais que trabalham com/na educação, a tarefa de fazer da escola um local de abertura ao fabuloso do mundo, que não subestime seus sujeitos, mas abra possibilidades de criação de seus próprios mundos. Pensar o tempo não somente no futuro, mas no presente, na escola que é, e que pode ser. Para além de tudo que teima em nos reduzir a números, projeções, metas e interpretações com imagens estáticas.

Quantos sujeitos se perdem nesse caminho único do currículo oficial? Quantos saberes são subalternizados e compreendidos como menores? Quantos sujeitos se calam por não saberem dar a resposta certa? Quem são os (OUTROS) sujeitos da educação? Não, essa perguntada não está ‘dada’, precisamos ressuscitá-la!

O “outro” em nossa sociedade ocidental é entendido como o louco, a criança, o selvagem, o estrangeiro, o delinquente, o marginalizado, o deficiente, entre os outros que não

correspondem à norma desta sociedade. Temos a necessidade destes “outros”, pois “o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade” (LARROSA, 2004, p. 68).

Impossível ficar indiferente a tudo que vivemos com o coelho pensante, já não éramos mais as mesmas, a experiência de sermos afetadas pelos gestos, dar a ler, ler, ver, sentir... sentidos apurados, aguçados, estilhaçados... fagulhas provocados no encontro com o inesperado... A tensão entre a atenção e a intenção. Tínhamos uma intenção em uma atividade, mas fomos ressuscitadas pela atenção ao gesto.

Esse gesto é: a carícia, sim; a memória, sim; o deslizamento nem para fora demais, nem para dentro demais; o som, sim; o ritmo, sim; a voz, sobretudo, a voz. A voz que cada um deverá de ser... É, um gesto, sim, um gesto. Se faz com a mão, mas, sobretudo, com o rosto. E, uma vez estando ali, no rosto, tudo ocorre descompensadamente... (SKLIAR, 2010, p.23).

Constituímos nossas subjetividades nas relações que estabelecemos com os outros, nos contextos que habitamos, e também esses contextos sociais definem a identidade e a diferença, ou, melhor dizendo, a identidade é fabricada por meio da marcação da diferença.

Na relação entre adultos e crianças, vamos nos constituindo enquanto sujeitos que ocupam determinados lugares sociais. Os discursos também produzem saberes sobre os *outros*, buscando definir, classificar e enquadrar os sujeitos em categorias identitárias – nós e os outros. Walter Kohan ressalta que,

O dono da casa se autoproclama sabedor de uma verdade que o outro ignora, pretende constituir-se na própria voz do outro: ‘eu te conheço, eu te sei, eu te nomeio, eu te revelo’ [...] o risco de toda pedagogia; o próprio saber que não permite perceber o que o outro sabe; a imposição de ignorância ao outro, que não deixa ver o que é preciso ignorar em si mesmo (2007, p. 118).

A hospitalidade incondicional implica a acolhida do outro enquanto outro, o que deveria se pautar não só pela aceitação da diferença (social, cultural, moral) do outro, mas, sobretudo, pelo aprendizado que o contato com o desconhecido proporciona. Na tradução da diferença está a possibilidade de

terminar com a perturbação da ordem. A cada dia aumentam os estranhos e a cada dia surgem novas teorias, técnicas e explicações para que possamos entender e governar os *outros* (SKLIAR, 2003).

Derrida (2001) nos adverte sobre a questão da língua do hospedeiro e do hóspede. O estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua, pedimos ao estrangeiro que fale a nossa língua, e, ao acolhê-lo, apaga-se o *outro* que é sempre ameaçador. A “pedagogia do outro como hóspede” é a pedagogia que tenta “dar voz” ao *outro* e domesticá-lo para dizer o mesmo e ser sempre o mesmo, que hospeda de forma hostil. É, “uma pedagogia que hospeda, que abriga; mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética de hospedar, do alajar” (SKLIAR, 2002, p. 36).

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente (SKLIAR, 2003, p. 39).

Ao sermos conduzidas pelo coelho compreendemos que é necessário estranhar o que fazemos em educação de forma tão despreziosa, mas, ao mesmo tempo, tão carregada de sentidos. Essa situação vivida nos provoca a questionar o sentido do que estávamos fazendo naquele espaço e tempo de acontecimentos, quando ainda prevíamos caminhos únicos a diferentes sujeitos.

Esse encontro com os outros sujeitos da educação nos provoca a sentir diferente o cotidiano escolar, as gestualidades mínimas que nos ensinam a olhar para a sombra que projetamos, para o *mesmo*, para o reflexo do espelho. Fomos convidadas a pensar sobre o que ainda não havíamos pensado, encontrando saberes e fazeres que nos arrastaram para outros lugares, para outras perguntas, conduzindo-nos a outros caminhos... Enfim, outras possibilidade de olhar, falar, sentir, viver a educação. Talvez seja isso...explorar a outras territorialidades, colocar-se em risco.

Paulinho, essa é uma verdadeira história de mistério. É uma história tão misteriosa que até hoje não encontrei uma só criança que me desse uma resposta boa. É verdade que nem eu, que

estou contando a história, conheço a resposta. O que posso lhe garantir é que não estou mentindo: Joãozinho fugia mesmo. Você me pediu para eu descobrir o mistério da fuga do coelho. Tenho tentado descobrir do seguinte modo: fico franzindo meu nariz bem depressa. Só para ver se consigo pensar o que um coelho pensa quando franze o nariz. (LISPECTOR, 1999, p 31).

Talvez precisemos franzir nosso nariz também. Experimentar o risco da travessia. Sair de nossas posições cristalizadas e centralizadas. Estranhar nossas certezas. Essa maneira de estar na educação não trará a resposta aos infinitos mistérios que rondam os cotidianos, e talvez por isso seja tão necessária. Pensemos na educação com menos respostas prontas e mais entrega, menos grades e mais fugas, menos pontos finais e mais reticências...

REFERÊNCIAS

- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *As últimas testemunhas: Crianças na Segunda Guerra Mundial*. Tradução do russo Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- DELLEUZE, GILLES e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Ed.34, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Anne Duformantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2001.
- HERMAN, Mark. *O menino do pijama listrado*. Direção: David Heyman. Local: Reino Unido/EUA, ano: 2008.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *O Mistério do Coelho Pensante*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”*. Florianópolis: Ponto de Vista, 2003.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto de leitura (e de escrita). In: KOHAN, Walter O. *Devir-criança da filosofia: infância da educação (org)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SMITH, Patti. *Devoção*. Tradução Caetano W. Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Recebido em: 26/10/2018

Aprovado em: 15/04/2019