



---

## Experiência e escrita na pesquisa com crianças

---

POR MARIA REILTA DANTAS CIRINO  
Y EDNA OLÍMPIA DA CUNHA

mariareilta@hotmail.com  
dinha2rj@hotmail.com

### **Aproximando vida, palavra e escrita**

A escrita tem sido presente em nossas vidas desde as lembranças mais remotas – na infância - quando então a escrita nos chegava como forma de marcar os objetos, imprimir um sinal que poderia significar diversas coisas: propriedade de um brinquedo, demarcar o lugar de alguém, os acontecimentos de uma história contada a partir das marcas escritas em um livro ou gibi, entre outras. A escrita presente na vida como forma de relação com o outro. Não nos perguntávamos sobre o que era a escrita, apenas a acolhíamos das mais diversas formas nas quais ela nos chegava. Seria essa uma forma infantil de relação com a escrita? Acolher a escrita e deixar que ela nos acolha, potencializando a relação entre escrita e vida. Uma escrita talvez considerada menor, mas que tem a vertigem dos inícios, dos começos..., no dizer de Leite (2011, p. 12) “... inaugura um ‘território infância’, um ‘texto infantil’ que não pretende apresentar nem representar, um texto que não fecha questão sobre qualquer assunto, mas que abre: linhas de fuga, inúmeras possibilidades.”

Nos espaços escolares a escrita adquire formas, regras, certezas, tentativas de escrever e de erros tantos, que em muitos casos, trazem dificuldades de nos relacionarmos com a escrita e de fazer brotar a escrita em nós. Lançar um olhar, rememorar as formas de relações que temos estabelecido com a escrita - *cenar e cenários* da/na escola - talvez nos leve a compreender as nossas dificuldades de escrever e a de nossos alunos nos espaços escolares. Como escrever? Como fazer emergir, brotar a escrita? De qual escrita estamos falando? A escrita acadêmica? Seria essa a escrita a qual teríamos dificuldades de fazer nascer?



Observamos que em alguns espaços escolares não há ausência de palavras: o parque, o pátio, o ginásio de esportes, os banheiros infantis, as rodas de conversas sem a tutela dos adultos... Momentos de sorrisos, de movimentos motores, de linguagens inventadas. Há nesses espaços uma vibração que é da ordem do *acontecimento* (LAROSSA, 2002), dos perceptos<sup>1</sup> e dos afectos<sup>2</sup>, da trama das relações que fogem aos padrões pré-estabelecidos e de controle dos corpos e dos sentidos. Como então captar essa vibração, levar esse “tom” para o contexto de sala de aula e construir formas de fazer vibrar essa vida na escrita?

São dessas relações e desses questionamentos que nos acompanham diariamente em nossas práticas escolares com crianças e adultos que nasce a ideia desse texto. Porque temos tantas dificuldades em escrever? Porque nossos alunos, adultos e crianças manifestam tantas dificuldades em escrever? Quais escritas têm sido suscitadas em nossas práticas como professoras em diferentes níveis?

Ondjaki (2012) insinua em sua estória sobre um menino que quer ganhar uma bicicleta, mas que para isso tem que escrever uma estória e enviar ao presidente de seu país, que para escrever, é preciso ter uma ideia, e que tendo a ideia, as letras, os acentos, os pontos estão todos aí, fáceis de serem colocados no papel. Desse modo, na busca de ganhar a bicicleta e com a ludicidade de sua imaginação, o menino descobre que o seu Tio Rui guarda/possui uma caixa com “restos de letras” e “restos de frases” que caem de seus bigodes quando esses são escovados. Contudo, mesmo tendo acesso à caixa do Tio Rui, o menino, não consegue escrever porque lhe falta a ideia.

Assim, o menino prossegue na tentativa de descobrir como escrever, e percebe que é preciso parar para ouvir a ideia, pois ela chega quando nada acontece em nós: “... acho que nas províncias não acontece nada. Isso pode ser bom. Eles devem ter mais tempo

---

<sup>1</sup> Definição apresentada por Deleuze como sensações e percepções emaranhadas nos acontecimentos que transbordam no sujeito, que estão para além daquele que a sente.

<sup>2</sup> Os afectos, de acordo com Deleuze estão ligados aos perceptos, é algo da ordem do devir. “São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso. Será que a música não seria a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão?” (PARNET, 2014, p.2).



para ter boas ideias.” (ONDJAKI, 2012, p. 44). Então, o caminho da escrita estaria em nós mesmos, bastando deixarmos escutar a voz das palavras que está em nós? Uma escrita-experiência, uma escrita-acontecimento no sentido apontado por Larrosa (2002, p. 24) quando nos diz que a experiência é algo da ordem do acontecimento que requer de nós uma interrupção:

... parar para sentir, sen- tir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Não seria “esse acontecimento” que ocorre nos espaços-tempo de infância? Vêm à tona *cenias* de momentos nos quais percebo nos espaços escolares essa vibração, de transbordamento de corpos, de silêncios que falam: “Tio Rui, os silêncios afinal servem para quê? Para as pessoas estarem umas com as outras. Não basta estarmos sentados no mesmo lugar? Não. [...]. É preciso olharmos para o outro. Tás a olhar para mim, tio Rui? Estou.” (ONDJAKI, 2012, p.63).

Em nossas práticas de pesquisas temos nos envolvido com nossos alunos em situações de escrever! Quais os caminhos da escrita? “Primeiro pensa, depois fala em voz alta e depois é que escreve.” (ONDJAKI, 2012, p.15). Esse é o caminho apontado pelo personagem de Ondjaki. Já Rebecca, aluna do terceiro ano do ensino médio, envolvida com a escrita de textos para contar a experiência de ser bolsista em um projeto de pesquisa na universidade<sup>3</sup> nos remete a uma escrita que emerge de uma relação que se estabelece na troca de experiências entre pessoas e que essa relação cria uma *condição*, na perspectiva de Rebecca, que potencializa a escrita, a qual ela tenta traduzir em palavras:

E assim, a cada encontro, o que as pessoas aqui no grupo diziam, era sempre uma coisa a mais para eu colocar no meu texto ... o que eu dizia a elas também ... não sei bem como era ... (pausa), mas aquilo clareava minhas ideias e eu ia lá e escrevia... era um aprendizado a mais. Então, posso dizer que a escrita se tornou

---

<sup>3</sup> Projeto de Iniciação científica – PIBICEM/CNPq, desenvolvido no período de 2012-2013, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Filosofia, Campus Caicó, envolvendo alunas do 3º ano do ensino médio, com orientação da professora Maria Reilta Dantas Cirino.



mais fácil por esses encontros que eu tive ... (Transcrição n. 004, de pesquisa de campo em desenvolvimento)<sup>4</sup>.

Rebecca tenta mostrar com palavras, nas pausas, no olhar que brilha, nos gestos corporais que tentam traduzir sua experiência de escrita, a qual era facilitada não por exercícios de escrever, mas pela relação de diálogo que se estabelecia nos encontros e que a levavam a “clarear a escrita”. Uma escrita acontecimento? Uma escrita que tem haver com a inspiração que a experiência de ser e estar em presença<sup>5</sup> em um grupo no qual lhe era dada a possibilidade de ter sua própria voz, foi “ensinando” uma forma de relação com a escrita?

... minha relação quando eu tinha que fazer redação, produzir textos, eu não gostava muito... era assim, quando mandavam era que eu ia com muita dificuldade, é que eu fazia. Mas, depois quando eu vim aqui... para o projeto, melhorou bastante quando eu ... a partir do que vocês me mandavam ... e eu ... num sei não... acho que era algo que acontecia aqui nos encontros ... (pausa) que eu tinha mais facilidade de escrever. Eu me tornei bem mais crítica, vocês me ensinaram bastante isso nos encontros ... não ter assim ... há aquela resposta já tá ali prontinha pra mim, não eu tenho que ir buscar, eu ir atrás, eu ir pesquisar, entendeu? E, ler! Leitura!!!

Assim, entre diversas coisas que podem potencializar a escrita, Rebecca encontra alguns caminhos que em outras situações de escrita podem ser indicados como descaminhos: exercícios de falar, ouvir, argumentar, não ter/dar respostas prontas, identificar coletivamente diversas possibilidades de conceitos, leituras. Seriam os caminhos encontrados por Rebecca, caminhos de escrita? Vejamos:

E quando você lê, você tem mais facilidade de escrever! Você tem mais argumentos pra você colocar nos seus textos e foi assim ... um divisor de águas!! Porque eu melhorei bastante, não melhorei cem por cento porque a gente sempre tá melhorando, melhorei, muito, muito, muito. Agora, não é tanto assim, quando se diz: “vamos elaborar um texto!” É bem mais fácil do que era antes, porque na escola eu me prendia somente aquilo, aquele tema, daquela redação. Aqui não, com vocês, cada tema era um aprendizado maior, e eu tinha mais argumentos para escrever melhor...Era bem mais crítica a cada encontro quando eu saía daqui. Então, eu considero que melhorou bastante e é um pouco de tudo isso... mas principalmente esse negócio de cada um poder falar... acho que é isso!

<sup>4</sup> Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação-PROPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, DINTER em Educação, UERJ/UERN. Orientanda do professor Dr. Walter Omar Kohan.

<sup>5</sup> Biesta (2013) propõe que a educação saia de um paradoxo de reprodução e de adaptação para um processo de criação de situações nas quais possam emergir formas singulares de ser e estar no mundo.



A *cena* acima nos revela nuances de uma experiência de escrita que ocorre no cenário de uma relação entre a escola básica e a universidade. De espaços que experimentam, ensaiam, inventam, erram, acertam... Revelam-nos, também, a imbricação de nossa experiência na experiência do outro. A complexidade envolvida no ato de escrever, a qual desmistifica alguns paradoxos no sentido de que escrever não tem a ver somente com o domínio da sintaxe, mas tem também a ver com a experiência do acolhimento, do sentido de ser valorizada, de ter voz... Como nos diz Biesta (2013, p. 141) ao nos alertar à atenção ao outro, aos nossos próprios inícios e aos inícios dos outros no mundo: "... o reconhecimento do fato de que sempre agimos sobre seres que não só são capazes de suas próprias ações, mas cuja vinda ao mundo depende tanto de nossa resposta como nossa vinda ao mundo depende das respostas deles."

Ainda no cenário dos encontros entre universidade e escola básica, as experiências filosóficas, chamadas de experiências de pensamento, numa escola pública<sup>6</sup> de periferia tem dado muito a pensar sobre a relação que temos cultivado com a escrita no desdobramento de nossas práticas. As experiências de pensamento com as crianças, durante esses anos, têm provocado, sem cessar, uma inquietação profunda sobre as verdades que temos ajudado a construir, que nos mantêm adormecidos para a beleza dos pequenos gestos, dos rastros de resistência que não cessam de brotar nos acontecimentos, em *cenar* do dia a dia da escola... Nesse cotidiano, há a zona luminosa de uma lógica explicadora<sup>7</sup>, do esclarecer pela palavra do professor, há também uma certa zona, onde os contornos não estão nem na claridade, tampouco na escuridão, mas numa penumbra misteriosa, crepuscular, estranha, enigmática... Seria esse o lugar da filosofia na escola, desse saber sem conteúdo, desse saber não-saber? Que desdobramentos poderão surgir quando a filosofia atravessa nossa relação com a

---

<sup>6</sup> A Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, localizada no município de Duque de Caxias/RJ, abriga, desde 2007, em parceria com a UERJ, o projeto de pesquisa e extensão **Em Caxias, a filosofia en-caixa: a escola pública aposta no pensamento**. Coordenado por Walter Omar Kohan, Fabiana Beatriz Olarieta e Vanise de Cássia Dutra Gomes.

<sup>7</sup> Termo utilizado por Jacques Rancière, em *o Mestre Ignorante* (2013), para contar uma experiência de aprender sem a necessidade da explicação por parte do professor.



escrita, uma relação carregada pelas verdades dos discursos das disciplinas, sobretudo da Linguística, em sua didatização nas práticas pedagógicas?

As experiências de pensamento têm posto em questão o próprio sistema de ensino enquanto ritualização da palavra, qualificação e fixação dos papéis para os sujeitos que falam, potencializando outras maneiras de pensar a escrita. Uma escrita fora dos planos, traçando outros desenhos, acolhendo o imprevisto, buscando outras relações com a palavra, com o silêncio... Um gesto? “Uma escrita sem escrita?”<sup>8</sup>. Uma escrita se inscrevendo na impossibilidade do escrever sem escrever.

Em mais um encontro com crianças do quinto ano<sup>9</sup>, participantes do projeto de pesquisa e extensão *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*, foram levantadas questões que potencializam nosso pensamento em torno da relação que temos mantido com as palavras, com a escrita. O encontro iniciou-se com a leitura, de forma lúdica, que fizéramos com o livro *Mania de Explicação* (2001), de Adriana Falcão. O livro, uma espécie de dicionário poético, combina definições inusitadas de algumas palavras com ilustrações repletas de cores vivas, marcantes. A ideia inicial era de que pudéssemos experimentar com as crianças uma leitura diferente, que transcorresse com a participação de todos os grupos envolvidos na experiência, de modo a experimentar os sentidos inusitados que aquelas palavras pudessem provocar. Cada grupo, formado por quatro ou cinco estudantes, havia recebido uma cartela com algumas palavras que constavam no livro. O desafio seria tirar, dos envelopes fixados no quadro, as tirinhas nas quais se encontravam algumas das definições inusitadas criadas pela personagem da história, a menina que gostava de “pensar pensamentos”. Os grupos deveriam tentar relacionar o conteúdo escrito nas tiras às palavras das cartelas. A leitura estaria encerrada quando algum grupo conseguisse fazer, pelo menos, quatro associações, em linha vertical, horizontal ou diagonal. A brincadeira foi barulhenta, muito animada, muitos queriam dar a sua contribuição e, ao mesmo tempo, isso provocou uma certa

---

<sup>8</sup> Expressão usada pelo professor Giuseppe Ferraro, da Università di Napoli, em correspondência eletrônica.

<sup>9</sup> As crianças e os fragmentos citados no texto são parte da pesquisa de mestrado realizada por Edna Olímpia da Cunha/UERJ/PROPED, com orientação do professor Walter Omar Kohan, na turma 501, da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, localizada no município de Duque de Caxias/RJ, período 2012-2013.



confusão. A professora da turma, Adriana Costa, ajudou na coordenação, as crianças falavam, estavam, sem parar...

Não esperávamos que, no encontro seguinte, as crianças trouxessem tantas perguntas. No entanto, foi o que aconteceu, e, naquele momento, nos vimos diante dos impasses que envolvem uma pesquisa com crianças, na quase impossibilidade de conciliar a nossa temporalidade adulta com a temporalidade travessa, intempestiva delas.

Aqui pensamos no quanto a escola, com seus tempos demarcados, é capaz de acolher a temporalidade das crianças, a intensidade do infantil. Nesse caminhar, recuperamos também outras *cenar*s, em nosso percurso formativo, em que não acolhemos essa temporalidade singular e intensiva em nossa prática, muitas e muitas vezes interrompendo a beleza de acontecimentos fecundos... O que podemos aprender sobre esse modo singular de viver a infância quando decidimos por uma pesquisa com crianças, no entrelaçamento da universidade com a escola básica?

Viver a experiência de pensamento com elas nos confronta com um tempo ainda por ser desvendado, em que somos levados por acontecimentos em que a transitoriedade das coisas convida-nos a um esvaziamento, a um outro olhar. Cenários são construídos e desconstruídos, novas personagens se constituem... Surgem outros dos outros, outros de nós mesmos... Uma trama tecida ao sabor do que nos escapa, no instante misterioso entre o encher e o esvaziar. O saber e não saber. Nessa trama misteriosa, o que fisga nossos sentidos? O que e por quê algo nos toca, colocando-nos em estado de atenção?

Foi justamente o que a personagem do livro *Mania de Explicação* não soube explicar ou definir que chamou a atenção de algumas crianças. A personagem, uma menina, não conseguiu explicar a palavra amor. Julia também diz que o que chamou sua atenção foi o amor, “porque ela não conseguiu explicar [...] porque o amor é muito grande, é bom, faz ficar alegre. Mas também não é só esse tipo de amor também. Tem amor de raiva... tem muitos amores”. Luan também põe a amizade junto ao amor: “O amor não tem como explicar direito e a amizade também”. Eduardo concorda, dizendo que “não tem como explicar”.



O que não se tem como explicar parece despertar a curiosidade das crianças, elas acolhem o desamparo das palavras que nos põe num limite, na fronteira entre o dizível e o indizível. “De tanto falarem em amor, eu não acredito mais”. A declaração de Leonardo já nos confronta com a palavra que se banaliza em alguns discursos, perdendo sua força. A desconfiança dele nos aponta para a verborragia, que tira a palavra da poesia da vida, transformando-a em discurso estéril. Ele não acredita no amor ou na palavra amor e nas máscaras que essa palavra pode adquirir? Sua descrença provoca inquietação no grupo, chovem perguntas depois de um momento de silêncio provocado por alguém descrente no amor. Outra criança tenta entender as palavras do colega, dizendo que “pensar e sentir são coisas diferentes”. Caio tenta transformar a declaração inquietante de descrença no amor em uma pergunta e lança: “Isso é uma pergunta? Você não acredita no amor? O que você acha que acontece quando uma pessoa não acredita no amor?” Íris arrisca: “Eu acho que ele disse isso porque nunca sentiu essa sensação [...] Se ele falou isso, é porque nunca teve isso”. “Uma palavra também não é uma charada?” Júlia reforça a ideia de que as palavras não podem dizer tudo. Ela desconfia da onipotência das palavras, da sua capacidade de traduzir sentimentos, acontecimentos intraduzíveis: “... A pessoa não soube explicar porque nunca sentiu [...] Palavras, só sentindo mesmo, porque falar, explicar essas coisas, eu acho impossível”.

As crianças apontam para uma certa fragilidade em nossa experiência com as palavras, com a linguagem. Os vários momentos de silêncios durante essa experiência talvez estivessem nos lançando numa região abismal, zona desconhecida entre o que pensamos sem palavras... O que elas disseram, nessa experiência, põe radicalmente em questão um discurso de onipotência, verborrágico, sustentado pela ilusão de que tudo pode ser explicado, informado, revestido de uma opinião. As crianças descortinam pensamentos, abrem outros cenários dentro daqueles que já habitávamos.

Entre as palavras e seus silêncios, nas perguntas lançadas pelas crianças, subjazem outras perguntas: O que pode uma palavra? O que é uma palavra? O que seria sentir uma palavra? Ou mesmo, o que pode o silêncio, o indizível das palavras? Agamben (2012, p.48) nos interroga sobre a existência de uma “experiência muda”:





Uma teoria da experiência que desejasse verdadeiramente colocar de modo radical o problema do próprio dado originário deveria obrigatoriamente partir da experiência ‘por assim dizer ainda muda (situada aquém daquela expressão primeira)’, ou seja, deveria necessariamente indagar: existe uma experiência muda, existe uma *in-fância* da experiência? E se existe, qual é sua relação com a linguagem?

Num contexto do som estridente das palavras, da necessidade de tudo explicar, pensar numa “experiência muda” soa como um paradoxo, uma impossibilidade. As crianças, no entanto, transitam como numa dança, essa fronteira entre o dito e o inaudito... Trazem a infância, uma outra relação com a linguagem.

Nesse sentido, que relação haveria entre, o que, de acordo com o pensamento de Bárcena (2004, p.164) emerge na diferença entre o que pode “ser visto” e “ser mirado”; “silêncio incômodo” e “mutismo”? Abismo? Desamparo? Infância?

Entre olhares, palavras e silêncios, Íris parece estar numa luta, impasse consigo mesma, talvez experimentando seu próprio abismo... De repente, se diz tocada pela definição de “tristeza” como uma mão que aperta o coração”. Ela gesticula na tentativa de reproduzir a imagem, quando tento recordar com a turma alguns momentos do encontro anterior. Alguém sussurra que era “forte” a imagem, “como se matasse uma pessoa”... Ela está com seus pensamentos, sua imaginação, entregue ao acontecimento...

Adriana, a professora da turma, está visivelmente tocada pelo que as crianças estão trazendo para discussão. Ela, fisgando a atenção de toda a meninada, narra uma história de amor e de morte:

... vou contar um exemplo, uma pessoa pegou uma doença grave, viveu 30 anos do lado da outra e na hora que ela estava fazendo a passagem, ou seja, que estava morrendo, essa pessoa, a esposa dele, cuidou dele, durante os últimos meses doente, ele virou pra ela, na hora que estava morrendo na frente das outras pessoas que estavam no quarto do hospital, enquanto ele morria, ele disse assim pra ela, ‘eu vou morrer sem saber definir o que é o amor, mas eu quero que você saiba que eu amei você do meu jeito’. Ou seja, até naquele momento, tanto ele quanto ela, estavam em dúvida se um tinha amado o outro, ou não naqueles anos todos... (momento de silêncio).

A narrativa da professora é seguida de um profundo silêncio, estamos todos paralisados, aturdidos. Tão no interior de nós, saímos de nós mesmos. Uma história de



amor e de morte nos atira em silêncio profundo... Estamos todos aqui no limite de nós mesmos? Por que pensar sobre as palavras nos levou a uma narrativa de amor e de morte? Impossibilidade, desamparo, silêncio... Estamos constrangedoramente nus, expostos uns aos outros. Pensar sem pensar, palavras sem palavras. Não sabemos... Palavras, silêncio, experiência, infância. Que relação misteriosa haverá nesse entrelaçamento? Seria o convite a habitar o “inefável”, um “antes da linguagem” (AGAMBEN, 2012 p.60)? Mas o que estaria “antes” não compõe, por assim, dizer a própria linguagem? Esse “antes” não se trata aqui de uma dimensão cronológica, mas de uma descontinuidade intensiva, misteriosa, pois,

O inefável é, na realidade, infância. A experiência é o *mystérion* que todo homem institui pelo fato de ter uma infância. Este mistério não é o juramento de silêncio e de inefabilidade mística; é, ao contrário, o voto que empenha o homem com a palavra e a verdade, também a linguagem constitui a verdade como destino da experiência. (AGAMBEN, 2012, p.63).

As crianças, durante a experiência, parecem buscar esse lugar de mistério e, ao fazê-lo, nos levam a balbuciar, gaguejar, a acolher um certo fracasso, uma fragilidade potente, a reencontrar a nossa infância... Leonardo insiste, traz também uma pequena narrativa em que a morte, as palavras, a linguagem, numa dança misteriosa, mais uma vez mergulham todo o grupo num silêncio profundo:

Às vezes tem pessoas que morrem, não sei como dizer, várias pessoas que eu conheci já morreram e eu não sei como, como meu avô... Ele não deveu nada a ninguém, mas teve um dia que tava eu e meu pai, e meu pai recebeu a notícia que meu avó tomou um tiro, mas ninguém teve palavra, como explicar por que ele morreu. Eu fiquei sem palavra nenhuma. Ninguém soube explicar, até hoje. (Momento de silêncio).

Kethelyn, que é sempre muito falante, diz surpresa: “Estou sem palavras!”. Da leitura de um livro que tentava pela voz de uma menina dicionarizar as palavras de um “jeito poético”, o pensamento das crianças parece apontar um desvio, a impossibilidade de explicação com as palavras, em situações que nos surpreendem, nos assombram, situações-limite, que nas palavras de Foucault (2010, p. 291) “... tem por função arrancar o sujeito de si próprio, de fazer com que não seja mais ele próprio ou que seja levado a seu aniquilamento ou à sua dissolução.... Ainda, em suas palavras, seria uma “... empreitada de dessubjetivação”?



É, pois, um defrontar-se com o esvaziamento, o limite da linguagem, do pensamento, quando as palavras escapam, colocando-nos no limite de nós mesmos, marcando uma fissura no tempo, criando outro tempo... Tempo de morte e nascimento? Pensar e esvaziar-se, encontrar as palavras, suspender a experiência, escutar o som das palavras, transbordar e esperar a chegada de algo que possa preencher ... Somos todos, tempo presente em presença uns dos outros, fragilidade potente das palavras, dos silêncios que as habitam... Seria essa a chegada, o encontro com a escrita?

Kethelyn, quase se erguendo totalmente do lugar onde está sentada, coloca as mãos espalmadas no rosto, com inquietação visível, faz um convite inesperado: “A gente precisa escrever sobre isso!”. Acolhemos seu convite infantil para seguir pensando, escrevendo...

### **Infância: outros cenários de nós mesmos**

Rememorando nossos encontros, as *cenar* aqui recuperadas, nos vem à tona a experiência de Símon Rodríguez, estrangeiro, arrebatado pelos acontecimentos de sua experiência com o pequeno Thomas, que o faz inventar, profanar outras formas de escrita. Seria essa a condição de escrita como vida, apontada por Kohan (2013)? Uma escrita como acontecimento, elo com a experiência, no sentido de envolvimento intenso com algo que nos afeta e nos provoca a comunicar, a dialogar com outros, a falar do que nos atravessa por dentro? Uma escrita que transforma e que se torna experiência em palavras? “É a hora do rascunho, de escrever, de apagar e reescrever, de ensaiar uma escrita em sintonia com o novo pensamento e uma nova vida.” (KOHAN, 2013, p. 65).

Desse modo, nessa escrita–acontecimento, afetado por suas viagens, através dos cenários de uma vida, e por seu encontro com o pequeno e irreverente Thomas, Símon Rodríguez, transborda essa experiência em sua escrita: “... a lição de Thomas se reflete, em primeiro lugar, na escrita de Rodríguez: escreve, em sentido forte, para todos, como um professor de verdade faz escola para todos.” (KOHAN, 2013, p. 69). Assim, Rodríguez, através de Kohan (2013), como o menino de Ondjaki (2012), como Rebecca/PIBIC/UERN e como as crianças na escola de Caxias/RJ nos dão pistas de como



escrever: “A escrita tem a ver com pensar e com o estar no mundo. [...] defende que as crianças aprendam a pensar, [...], porque aprendendo a pensar poderão aprender todas as demais coisas e, em particular, a conviver uns com os outros.” (KOHAN, 2013, p.69).

Temos tido essa experiência pessoal em nossas práticas, em nossas pesquisas, de buscar a escrita, quando as palavras nos faltam, quando temos a impressão que nada mais tem para ser dito/escrito, quando sentimos o desamparo da não-palavra. Então, chegamos à escrita como experiência, na qual não nos permitimos mais escrever da mesma maneira, mas sim escrever a própria experiência de ser e pesquisar de outras maneiras. Nesse sentido, necessitamos de um processo de esvaziamento de nós mesmos, de nossas amarras de escrever e pensar, de olhar e ouvir os sons que inspiram a escrita. Esse sentimento de desamparo e vertigem também é percebido na escrita de Leite (2011, p. 23) quando nos diz que “... desde que comecei a pensar sobre experiência e infância, as palavras me escapavam, ficavam isoladas, soltas, avulsas, não havia sequência, lógica ...”

Uma escrita-experiência de ser e habitar o mundo de outras maneiras. A experiência identificada com o sentido proposto por Larrosa (2014, pp.21-24) que a identifica como *acontecimento*, “A experiência é o nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”. Contudo percebe, entraves que impossibilitam a vivência da experiência: excesso de informação, “... a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário [...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.”; excesso de opinião, “... a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”; falta de tempo; “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.” ; e, excesso de trabalho, “... porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.” Assim, a experiência como *acontecimento* tem um sentido de reinvenção, de encontro, de suspensão do dinamismo das atividades, de esvaziamento, de exposição do indivíduo da experiência ao ainda não conhecido: “... algo como um território de passagem, [...] uma superfície



sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, [...] alguns efeitos.” (LARROSA, 2014, p. 19).

No interrupção do *acontecimento* surgem outros cenários, outros de nós mesmos...



## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras**: ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Heder, 2004.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LARROSA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: [educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03](http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03) Acesso em: 13/03/2014.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

PARNET, Claire. **Abecedário**: entrevista feitas a Deleuze. Disponível em: [stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze](http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze) Acesso em: 13/03/2014.