

conversações com  
um caderno docente:  
percursos autísticos  
e uma poética devir

thainan piuco

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRGS  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

Thainan Piuco

Conversações com um caderno docente:  
percursos autísticos e uma poética devir

Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais - Licenciatura  
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientação: Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi

Porto Alegre  
2018

**RESUMO:** Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura versa sobre o processo de formação docente a partir da experiência com a chamada educação inclusiva, mais especificamente, a partir do encontro com Carlos - aluno autista que dispara questões para se pensar, consonantes à ideia de uma educação menor, a produção de uma *poética devir*. Com uso de cenas, imagens e poemas, material retirado de um caderno docente, esse ensaio-delírio busca, em meio a um estar se fazendo docente, a aliança com devires minoritários. Devir-criança, devir-autista, devir-escrita e um (quase) professor que também entra em devir e assim cria um olhar-outro: a educação e a formação sob a ótica de uma poética.

**Palavras-Chave:** Docência; Educação Inclusiva; Devir; Educação Menor.

## **agradecimentos**

Agradeço a um montão de coisas, tempos, lugares e, sobretudo, gentes.

As famílias todas que me fizeram filho alguma vez, as de sangue ou não. Por ter feito morada em tantos corpos, e oferecido pouso a tantos outros: gratidão.

Ao meu pai, a minha irmã, e a minha mãe, taurina determinada, que ao não poder realizar o sonho de estudar, permitiu a mim que o fizesse. Todo homem precisa de uma mãe, diz a música.

Ao deus-de-cada-um e ao deus-de-mim-mesmo, força intensa de querereres.

À UFRGS pelas oportunidades acadêmicas, afetivas, profissionais: ponto de encontro de todos- tantos.

Ao Prof Cristian, pelas (des)orientações e por povoar em mim afetos potentes.

A todas as profes, do jardim à universidade.

Aos colegas de profissão.

Às escolas por onde passei, seja como estagiário, militante, palestrante, ou visitante.

Aos amigos, amigas e miguez especiais. Marcas indeléveis em mim.

Ao Marco Antônio, pela carinhosa contribuição na artistagem deste trabalho.

Às militâncias que me atravessaram, em especial o grupo G8-Generalizando, pelos múltiplos aprendizados.

Ao CuSeTa, por me ensinar Cultura, Sexualidade, Transversalidades e Antropologia.

Ao TransEnem, por ser amor coragem e resistência.

Aos múltiplos territórios que me compõem, da rua às salas de aula; da praça aos auditórios. Todos importantes a sua maneira.

A todos os corações de luta.

A todos que me acolheram e aos que acolhi.

Aos que sonharam meus sonhos, mesmo distantes.

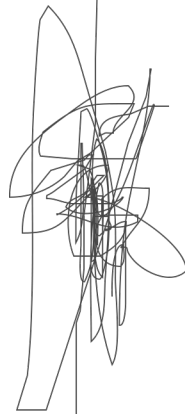
Aos que sonharam os sonhos de uma geração, sonhos coletivos.

Aos que sonham. É preciso sonhar.

## SUMÁRIO

era uma vez um caderno docente.....	6
ensaiando-se: apequenamentos inventivos.....	10
<i>professor, qual o problema dele?</i> sobre bordas e derivas .....	12
estética do indizível, poética devir.....	19
em meio ao caos, delirar.....	24
por fim, atravessar penhascos.....	29
referências.....	32

*aos meus alunos.  
ao carlos.  
a todos os carlos.  
à criança viada que fui.  
e à criança que todos (ainda) somos.*



*tudo o que não invento é falso (manoel de barros)*

## **era uma vez um caderno docente**

Céu aberto lá fora. Aqui dentro tempo fechado, uma confusão. Correria (ou correção?).

- cadê ele, cadê?
- já foi até a quadra?
- ele deve ter fugido.
- Carlos? aonde tu tá? já bateu!
- não dá para desgrudar o olho, que...
- carlos, eu não vou falar mais de uma vez.
- tu já foi lá em cima? corre lá ver!
- ai meu deus, todo dia é isso.
- carlos, chega de fazer cena.
- carloooooooooos!
- achei, achei. (suspiros). tava no matinho como sempre.

(caderno docente, maio de 2018)

As fugas diárias de Carlos me convocam a pensar rotas, a fim de achá-lo. É preciso estar sempre alerta, pois em um piscar de olhos, posso “perdê-lo” de vista. E perdê-lo de vista é perder o campo de visão - a onipresença professoral por vezes suplicada. Este, entre outros, é um dos meus deveres enquanto estagiário de um programa de inclusão em uma EMEF<sup>1</sup> de Porto Alegre.

O papel do estagiário de inclusão é dar apoio pedagógico, contribuindo no ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes autistas, com deficiência intelectual, síndrome de down, déficit de atenção, entre outras características. Lá, Carlos é um dos meus alunos “especiais” inseridos no ensino regular. Acompanho-o, junto de sua turma nas atividades propostas pela professora.

---

<sup>1</sup> A Escola Municipal de Ensino Fundamental em questão não terá seu nome divulgado por uma questão ética de preservação de imagem. Da mesma forma, ao mencionar alunos, professores, e outros personagens escolares, farei uso de nomes fictícios.



Seu caminho-perdição parece ser um jeito de se descobrir. Toda a “cena” que faz é uma cena no sentido mais potente da palavra, de encenação, invenção. O jogo sumiço-aparição nos provoca. Provocação em sua potência, em sua capacidade de mover as pecinhas do jogo do seu lugar. Como um quebra-cabeça, que ao fim, chega-se a uma imagem.

Carlos é autista. Um dos meus alunos autistas. Aqui, farei dele personagem. Como em uma história, com narrativa, ambientação, falas, cheiros, sons. E...escritor. Poderia ser Roberto, João, Henrique, ou qualquer outro nome. Certamente Carlos não é somente um, e não se refere a um somente. Ao fazê-lo personagem, admito o caráter ficcional de minha pesquisa e de minha escrita.

Assumo minha autoria e me coloco enquanto pesquisador-escritor. Admito não só que parto de um lugar - pois isso ainda me parece insuficiente - mas como se deu a confecção desse lugar. Mais: o processo de escrita como *locus investigativo* de fazer pesquisa, também como acontecimento, tal como os “da pesquisa” propriamente dita.

Há, em certo pensamento acadêmico hegemônico, a ideia de que certas pesquisas não são realmente científicas, mas configuram pseudociência. Já sabemos! Isso é porque, simplesmente, não se admitem outras formas de fazer ciência como possíveis, e como legítimas. Dessa *impossibilidade visual* (visualizar outras possibilidades), enxergo um grande medo, um medo de Si. Um temor que todos temos, eu e você, difícil de encarar, é verdade, pois se trata de um encarar-se.

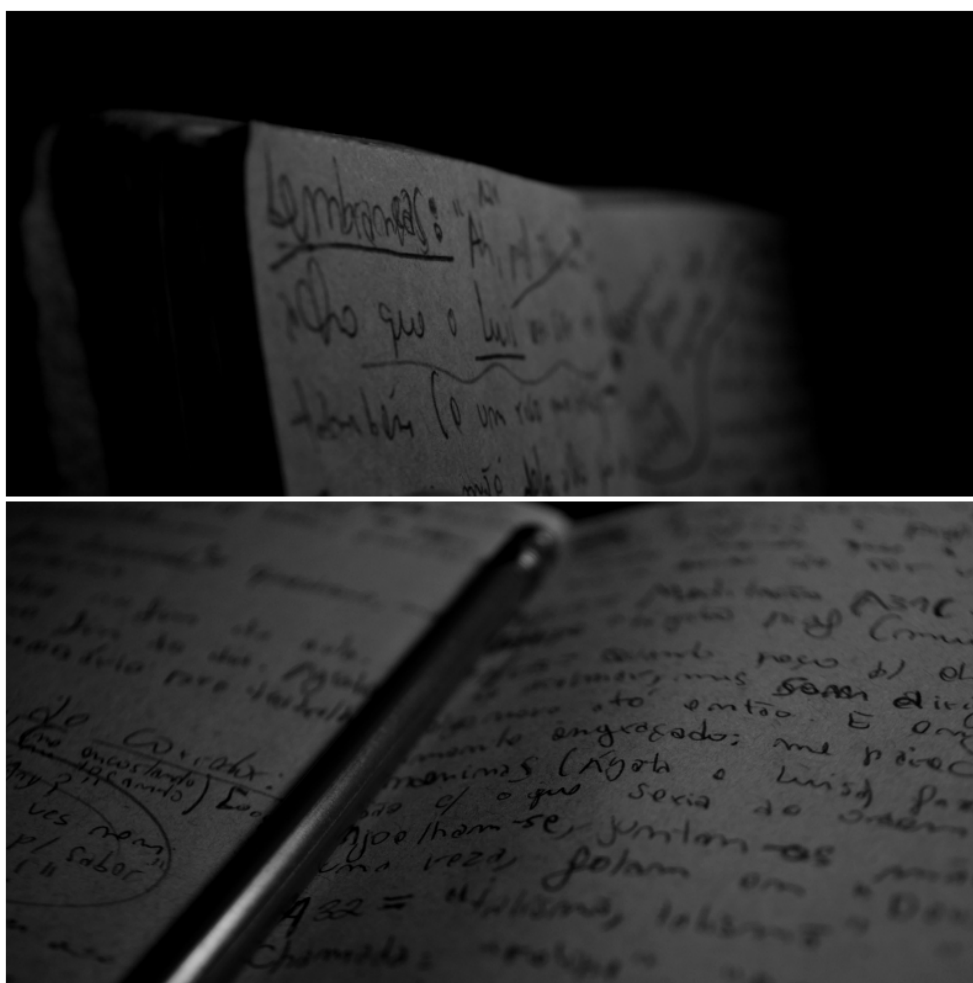
Nesse sentido, escrever uma experiência torna-se complexo, doído e torto até. Quase um escrevinhar deformado - mas aí mesmo, potente - já que operando cortes nas formas tradicionais. Um escrever *atravessado*, como no dito popular, que busca acusar alguém quando este é travesso, meio às avessas; ou até mesmo no sentido glossário: cruzado, transversado, traçado, permeado.

O que é a experiência senão aquilo que nos passa, nos atravessa, nos cruza e nos transversa? Mas isso que nos permeia não é “eu” exatamente, é outra coisa. É a aparição de alguém ou de algo estrangeiro, estranho, externo a mim mesmo que permite o atravessamento; não existe experiência sem esse “princípio de alteridade” (LARROSA, 2009).

A escritora e poeta Conceição Evaristo usa um termo belíssimo ao falar de seus trabalhos. Ela chama de “escrevivências” um escrever sobre e a partir do que se vive. Minhas

escrituras docentes vêm, em sua maioria, de um material produzido a partir de vivências. Manuscritos que irão atravessar todo esse trabalho, início-meio-fim.

O fragmento inicial que trouxe faz parte de um “caderno docente”, espécie de diário de campo com várias situações em que produzo certo *olhar etnográfico*, ainda que essa não seja uma pesquisa etnográfica *stricto sensu*. Confeccionado ao longo do ano todo, com memórias, imagens, diálogos, cenas, poemas (como os fragmentos de escrita inspirados por Carlos) - todos fruto de inquietações vistas e vividas, pensadas e sentidas. Um *caderneto* rabiscado e rasgado de tanto ver e mover rasuras-vivências.



*Caderno docente* (autoria própria; acervo pessoal)

Essa não é uma pesquisa-experimento, mas uma pesquisa-experiência. Uma pesquisa-experienciação, que não quer se esconder por trás de temores, como aquela pesquisa que, em sua descrição, almeja algum tipo de decretação. Pelo contrário, admitir que faço uma

pesquisa a partir da experiência, é admitir erros, frustrações, fracassos, precariedades e limites. As inúmeras vulnerabilidades, pois para transformar(-se) é preciso expor-se. Além disso, admitir que a pesquisa escreve e se inscreve e continua acontecendo na escrita, pela escrita e além-escrita, é conseguir visualizar um outro método que não passe pela ideia de uma representação (fiel à realidade).

Segundo Larrosa,

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p. 27)

É propósito do trabalho a busca por uma produção ético-estética a partir da profunda e marcante experiência com a chamada educação inclusiva. Como fiz dessa experiência, nova experienciação a partir de elementos além-campo. Como fiz da própria escrita, um segundo campo ou um campo outro, jogando com elementos da arte e fabricando novas práticas, inclusive de si, como trata Loponte (2013), ao propor - a partir de Nietzsche e Foucault - as artes como modo de pensar, de se conduzir em meio à vida e enquanto possibilidade de construção didática na docência, ou ainda, nas mais diferentes docências para além da disciplina específica.

Ao iniciar meu trabalho na escola, uma das primeiras “lições” a mim repassadas foi a de que, como estagiário, eu seria professor e aluno ao mesmo tempo. Para os professores da escola, formados-diplomados-autorizados: aluno. Para os alunos: professor. Um duplo estar ali que causou inúmeras situações curiosas, todas perpassadas por uma certa desconfiança. Se de um lado, eu deveria acatar todas as ordens vindas dos professores, seguindo a recomendação de ser “discreto, quase invisível”, por outro lado, eu era por diversas vezes questionado do meu lugar-docente: “tu não é meu professor!”.

Parto, pois, da ideia de que toda obra é conjunta, fruto de (con)vivências. Solitária também, mas uma solidão produtiva, e não maldizente. Não parto de pontos específicos (a ou b, x ou y), mas sim de entres. Entre-lugares, incluindo o meu próprio, na busca por uma entre-poética, das brechas, frestas, nuances, espectros, e uma estética dos cortes, rompimentos, deslizes. Quer dizer, a produção de uma ética, em sentido spinoziano (TADEU, 2002), de criar um conduzir-se atento (alerta, não vigilante), o que chamarei aqui de *poética*

*devenir*, ou seja, a produção de um olhar sensível, inevitavelmente afectado, e que se deixa afetar. Produzir uma poética a partir do conceito deleuziano de *devenir*, quer dizer,

[...] a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (DELEUZE; GUATTARI, p.64)

Assim, não é objetivo alcançar *um* lugar, tirando *n* conclusões. O texto corre como rio; o texto ao ser lido pelo Outro, será outro, terá nova queda/quebra/escorrer-se; ao ser relido, texto-outro. Devir-texto.

### **ensaiando-se: apequenamentos inventivos**

Ensaio, logo me encaro.

Esta escritura pretende-se ensaio pois não a vejo senão como *miragem*. Na expressão francesa traduzida como ver-se no espelho. Na Física que a explica como desvios da luz. Ou ainda, mera alucinação. Ensaio, pois alucino. Ensaio, porque a escrita é sistema (em) aberto, fluido, descontrolado e incontrolável, nunca sabemos até onde pode chegar, mas sabemos que pode, que é, portanto, uma potência. “Não como apropriação de outrem para fins de comunicação (...) mas como experiência modificadora de si” (FOUCAULT, 1998).

Por que ficção ao fazer ciência? E porque uma escrita ficcional? O método não deve ser científico? Mas o que é científico? E que escrita não é, afinal, ficcional? A fronteira entre “ficção” e “realidade” é borrada e deslizada pois entre campo e casa; entre leitura e escrita; entre uma frase e outra: muitas viagens (no tempo, no espaço, e no próprio corpo); velocidade e repouso; muitas des-invenções: constrói destrói reconstrói; entre o olhar e o escrever, avanço-recuo; entre o delinear e o colorir: ida-vinda em preto branco e azuis. Da realidade observada-absorvida, ficção e da ficção inventada, uma nova realidade.

Essa escritura quer ser alucinação pois nasceu de um lugar assim característico: a escola. A escola é um lugar alucinante, habitada não por loucos, mas por loucuras reais, em fluxo e contra-fluxo constante e descontínuo. É zona privilegiada de investigação poética pois ali pulsa a vida em graus elevados, pulsam muitas vidas múltiplas com seus tempos e intensidades. Multiplicidade. Vida.

Não buscarei aqui uma escrita *do* autismo ou *da* criança autista, perspectiva descritiva ou até mesmo problematizadora. Não encaro a pesquisa como a busca por um objeto, sua descrição e sua resolução, por fim. Aqui, não apresentarei “problemas”. Há, sim, problemáticas que se põem. Tomar a criança autista ou até mesmo o aluno em geral como aquele sujeito clássico da psicologia e das ciências sociais, me parece recair em neo-behaviorismos e reforçar velhas dicotomias que pouco ajudam na produção de cenários outros. Me parece mais potente pensá-la enquanto força, vibração, energia, intensidade ou fenômeno, mas um *fenômeno de borda* (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Aqui, tomo (e me embriago) da filosofia poética de Deleuze e Guattari, mais especificamente do conceito de devir-criança (1997) ou o que estarei trazendo como devir-autista. Tal como um devir-negro, devir-mulher, devir-criança viada<sup>2</sup>, e todas as outras crianças: devires minoritários pondo-se, compondo-se e decompondo-se junto a mim, docente em formação.

Por isso a escolha por *cenar*, foto-grafias desviantes e o uso de imagens disparadoras, não como meramente ilustrativas, mas criadoras (criaturas e criações, ao mesmo tempo). Uma pesquisa-menor questionadora à certa

Pesquisa Majoritária em Educação, ainda ligada a certo paradigma oriundo das pesquisas naturais e exatas, para as quais seria possível, através do olhar apurado do investigador – sempre apartado do objeto investigado e de um lugar de autoridade do saber –, diagnosticar realidades e oferecer soluções, excluindo o máximo possível de variantes e singularidades. (MOSSI; OLIVEIRA, 2017, p.125)

Contra diagnósticos precisos que buscam descobrir a verdadeira realidade - descobrir é, pois, inventar; ou a busca utópica por qual o melhor modelo - quando melhor ou pior são conceitos hierarquizantes e moralizadores e modelos (ora, tão inalcançáveis!), feitos para não serem possíveis; ou ainda qual o tipo ideal de aluno, professor e escola - idealizações que levam à culpas e frustrações.

Assim, alio-me à ideia de uma “educação menor” (GALLO, 2002), despreziosa, mas sobretudo desconfiada dos grandes projetos educacionais - aquela educação em maiúsculo, alto, e bom tom, mas autoritária e salvacionista, diz-se revolucionária e até mesmo emancipadora, no entanto, objetifica um “sujeito” que inventou para si mesma, a fim

---

<sup>2</sup> Tomo o termo emprestado da expressão que ficou conhecida, em um primeiro momento, a partir de uma página no *tumblr*, de mesmo nome, e depois a partir da obra de Bia Leite, reconhecida no episódio de censura ao Queermuseu.

de colonizá-lo, normalizá-lo, pô-lo em ordem e deixar tudo “sob controle”. Do contrário, faço aliança à uma educação nômade, não-sedentária. Rachada-exposta-marginal; em fissuras e fissurada; com frestas, cortes, brechas. Uma educação atenta aos micro-fascismos. Não-reprodutiva, mas inventiva. Produtora de micro-resistências. Habitada por seres em movimento; por seres “e” movimentos; coabitada, pluri-habitada, extra-habitada por múltiplas vidas, ou seja, por singularidades. Aberta e, portanto, repleta de aberturas que permitem o agir. Educação que percebe e ao mesmo tempo acontece no micro, pois só se pode devir nas bordas.

É das pequenezas e dos apequenamentos; é das miudezas, e não dos grandes investimentos; é de uma educação em minúsculo que faz sentido eu trazer para este trabalho minhas alucinações. Com cenas, imagens, e poemas, há aqui a busca - e por isso o ensaio - de uma singularização docente em pleno processo de formação, processo que em verdade, jamais cessará. Em seguida, múltiplos devires de um professor que faz aliança com diversas imagens e paisagens minoritárias para (de)compor(-se).

### ***professor, qual o problema dele?***

#### **sobre bordas e derivas**

Carlos circula de um lado para outro, parece não ter rumo. O sinal, estridente, acabou de bater. Em poucos minutos a aula iniciará. Barulho, há bastante barulho. A sonoridade recém disparada altera drasticamente a intensidade daqueles corpos infanto-juvenis. Agitação. Mudança de fluxo. Carlos põe-se a tapar os ouvidos, com força. Com força, mãos firmes querendo bastar-se. Pele enrugada, semblante aborrecido. “Já está desorganizado”, ouço da professora. “Sim, está”, respondo, pensando “inclusive ele”. E logo sou chamado para ajudá-lo.

Na sala, a aula é de teatro. Os alunos estão ensaiando algumas cenas, em que interpretam personagens selváticos, animais, monstros, seres da mata. A turma encontra-se em êxtase, agito natural para o formato daquela aula. Enquanto isso, Carlos está prestes a chorar. Esconde-se debaixo de uma mesa, e novamente tenta isolar-se do som, tapando os ouvidos. Inicia seu vaivém frenético: de uma cadeira a outra, do canto esquerdo ao canto direito, da sua carteira em direção à porta. Solicita sair, ir ao banheiro, tomar água ou

qualquer outra coisa, parece só desejar a fuga dali. “Não consigo não consigo não consigo” é o que ouço repetidas vezes.

- calma, carlos..
- me ajuda, professor, me ajuda.
- vamos tomar uma água.
- me ajuda a sair daqui, me ajuda professor.
- vamos respirar, car...
- me ajuda a fugir, me resgata daqui.
- enchendo o pulmão de ar e...
- a escola é pior pra mim.
- soltando... de novo, vamos lá!
- quero sair daqui.
- não, carlos, a escola é boa.
- (choro)
- eu tô aqui! tô te ajudando!
- eu não consigo, professor, não consigo, diz aos prantos, enquanto se movimenta “perdidamente”.

(caderno docente, julho de 2018)

Carlos às vezes “sai por aí”, sem pudor “e não volta mais”. Parece não entender as regras, não necessariamente as mais rígidas, mas aquelas ditas “sociais” e que julgamos simples se tomamos a nós mesmos como referência. Regramentos “sociais”, dizemos, quase como quem diz “natural” em uma concepção de *sociabilidade* dada, única, universal. Foge da aula, diz uma coisa e faz outra, bota a mão “naquilo”, perde-se em pensamentos, surta, desorganiza-se: algumas reclamações comuns de se ouvir. Carlos parece não se encaixar neste lugar que chamamos sociedade; tampouco naquilo que chamamos escola. Ele precisa?

O autista é comumente considerado como aquele que não se adapta socialmente, ou que está “à parte da sociedade” (DELIGNY, 2015). Embora cada vez mais se reforce a ideia de um grande espectro, daí o termo TEA (Transtorno do Espectro Autista) ser mais usado hoje em dia, ainda é bastante forte aquela *grande imagem* de um ser transtornado (voltado à

si ou fora de si). Claro que a palavra *espectro* é posta a fim de abarcar os diferentes autismos, mas ela pode, etimológica e metaforicamente, servir aqui como aparição, assombração - uma imagem fantasmagórica que causa medo, espanto, quase como um *gigante adamastor*<sup>3</sup>. Assim é a criança autista na visão de muitos: uma grande ameaça à ordem que “talvez fosse melhor não estar aqui” como ouvi repetidas vezes. Ou que fosse “melhor estar fora da sala, em outro ambiente”, ideia comum que eu mesmo reproduzi e tomei como alternativa em algumas circunstâncias, no intuito de suspender certo incômodo.

As retóricas acerca do que seria o autismo ou uma criança autista oscilam: há o preconceito claro, aquele facilmente detectável, e há também o mais sutil, cheio de “boas intenções”. Nesse tempo, ouvi desde “isso é falta de laço” - enunciado que prevê a violência como solução/correção; até outros discursos mais difusos que diminuem a condição autista a meras características de personalidade, como por exemplo, ao etiquetar a criança de “teimosa”, “preguiçosa”, “mal-educada”. Não que Carlos (ou Henrique, ou João, ou qualquer outra criança) não possa *também* ser isso tudo. No entanto, o estereótipo sempre opera no sentido da homogeneização e inferiorização, um certo *olhar viciado*, impeditivo e limitador na dita relação ensino-aprendizagem.

Quando iniciei minha experiência na escola, foi apresentada a mim uma série de imagens acerca daqueles que viriam a ser meus alunos. Antes mesmo de conhecê-los, afirmativas me foram lançadas: Carlos é mimado, João complicado, impossível de lidar e Maria só faz frescura. O que os unia? “Todos meio louquinhos”, disseram-me. Ao longo do ano, pude colecionar em meu caderno docente inúmeras situações. Algumas buscavam, em tom jocoso, aproximar alunos autistas de outros alunos considerados “problemáticos” (como se não pudéssemos potencializar as diferenças e criar outras aproximações). “Vai ser teu aluno de inclusão”, disse-me uma professora, em meio a um riso debochado, ao saber que uma criança que ela não considerava “normal” poderia vir a receber um diagnóstico logo em breve. Em outros momentos, ouvi ainda que alunos autistas “querem aparecer”, “chamar atenção” ou simplesmente “irritar”. Ora, se minorias (como pessoas com deficiência) estão hoje, *aparecendo* em espaços até então não ocupados, isso é sobre circulação de poder, acesso à educação, e construção de uma democracia. Mas o autismo é um espectro, espectros sempre rondam por aí...

---

<sup>3</sup> Personagem mitológico presente na literatura de Luís Vaz de Camões. Adamastor é um monstro que se interpõe em meio às águas impedindo a passagem das naus do colonizador europeu.



Por mais inocentes, soltos, e aleatórios que possam ser comentários, ditos ou expressões, eles criam imagens poderosas quanto a (im)possibilidades, limites/limitações. O olhar hierarquizante e disciplinador (FOUCAULT, 2002) e os discursos quanto ao quê/quem seria “normal” e/ou “patológico” (FOUCAULT, 2001) formam tanto nas crianças autistas, como em seus colegas, certas *imagens mentais*.

Certa vez um aluno autista apontou para outro aluno autista, dizendo “professor, ele tem a mesma *doença* que eu!”. Em outro ocasião, alunos me perguntaram “qual o *problema* dele, professor?” “Não é um problema, meus queridos...” e assim iniciei uma conversa sobre autismo, assunto não necessariamente inserido naquele *plano de aula* mas que se insere no *plano da aula*: inesperados que compõem.

Não é objetivo aqui desmentir certos discursos, encontrar culpados, ou até mesmo propor um itinerário do que dizer ou fazer por uma política anti-discriminatória. Alguém poderia dizer que há “problemas maiores” a se discutir neste momento reiteradamente posto como de crise do sistema educacional, crise da democracia, crise das instituições. Ora, se não é a crise que trinca o concreto das ideias, racha o estabelecido, e desestabiliza estruturas ditas estáveis, então quando poderemos avistar novas possibilidades? Quando, senão *na* crise, conseguiremos visualizar algum tipo de luz entrando por entre as frestas? Se há crise, que se produza crítica!

O incômodo causado pelas *ano(r)malidades* de Carlos nos atravessa constantemente, e não temos de escondê-lo, ou suspendê-lo sob uma pretensa ideia de aceitação, inclusão, ou outro jargão do momento. Toda experiência de alteridade incomoda, gera perturbações. A pergunta a ser feita é: qual a potência dos incômodos? O que podemos produzir a partir deles?

Quando Carlos fala sozinho; quando Carlos não fala; quando Carlos não responde; quando ele não corresponde; quando *não*; quando. Quando anda “sem rumo”; quando anda *sem*; quando simplesmente empaca; quando simplesmente *em*; quando. Tudo acontece quando; no encontro; no *em* e no *com*. Os *vazios autísticos* de Carlos estão lhe preenchendo, talvez não saibamos exatamente do quê, mas são constituídos e constitutivos - a ele e a quem com ele cria relações.

Carlos é um exemplo para pensarmos tudo aquilo que não se identifica com, nem corresponde à; tudo que não imita, nem segue uma linha reta; o que não progride, tampouco regride, sequer evolui segundo determinada (*teleo*)lógica. Quer dizer, tudo o que ainda não é,

nem será; uma dimensão vindo-a-ser (conjugação no gerúndio); tudo o que ainda não está, e jamais estará em estado fixo; um porvir, mas jamais em sentido evolucionário; um devir; devires. Contra-movimento. Anti-natureza.

Segundo Deligny, a potência da experiência autista está justamente no agir sem direcionamento ideológico e identitário (2015); um tipo de liberdade à deriva, pois. Vagância, vagatura: caminhar vago, sem ser de todo vazio; um viver-vagante, e nem por isso, não-pulsante; (err)ânsia que pulsa sem cessar. No caminho fechado do corredor, quase sempre em ritmo atrasado em relação à turma, ou pisando nas folhas ao lado do pé de amora que descobri através dele, Carlos *flana*. Torna-se, pois, um flâneur<sup>4</sup>, se quisermos pensar nesta imagem. Imagem que eu mesmo me vi, em posição de pesquisador-escritor, ou simplesmente docente a caminhar despreocupado pelos (re)cantos da escola, buscando conhecê-la, querendo descobri-la.

Desse estar à deriva no mundo, Carlos brota, emana, faz-se, deriva-se. Nem centro, nem pólo, nem ponto específico, sequer o extremo oposto, Carlos está à beira, nas bordas do fenômeno, ou ainda: a própria borda é o fenômeno, tomando a expressão “fenômeno de borda” (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Nessa zona de perigo, por assim dizer, encontra-se a figura deleuze-guattariana do “anômalo” (1997, p. 26), uma imagem interessante para se pensar o posicionamento, ou o fluxo, ou o contra-fluxo autístico. Todo bando possui um ser desigual, um afecto que corta a linha, uma ano(r)malidade dos regramentos do grupo que envergonha e decepciona, mas que faz afetar, abalar, cruzar o cruzamento, interromper a regra. De-vir. Sem o anômalo não há multiplicidade e não há SI-múltiplo. O anômalo é borda que desterritorializa. E ao desterritorializar, inventa outros territórios.

- carlos, vamos desenhar o que a professora pediu.
- não.
- carlos!
- tiranossauro-rex! (em pronúncia difícil de entender).
- ??
- quero desenhar o tiranossauro-rex, ele insiste.

---

<sup>4</sup> Expressão tomada a partir da figura descrita por Walter Benjamin. Ver mais em: *BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política, Brasiliense, 1994.*

- vamos desenhar então, respondo impaciente.
- ... (a negação permanece).
- se não desenhar, não vou lá fora te mostrar o tiranossauro!
- ele tá aqui?
- sim, eu conheço ele!
- onde?
- lá fora, nas árvores.

Após a atividade, vamos até as árvores. Juntos, inventamos uma história pós-apocalíptica, em que os dinossauros nos salvam das escuridões da floresta. Para isso, eu e ele pomo-nos a montar, cada um em um dinossauro diferente. Afasto-me dali, digo que logo voltarei para buscá-lo. De longe, o vejo na ponta dos pés, ao lado de uma árvore, comendo alguma folhas, como se tivesse se transformado no próprio tiranossauro. Talvez fosse isso mesmo.

- e aí, Carlos
- eu sou um dinossauro! (em timbre mais grosso, emitindo sons-animais)
- vamos voltar para a sala?
- encontrei minha mãe na viagem.
- ah, é?
- sim, quando eu tava em cima do tiranossauro ela apareceu e disse “carlos, desce daí de cima!”

(caderno docente, maio de 2018)

Tenho pensado no quanto o autismo - aqui microsituadamente pensado a partir do personagem Carlos, é uma quebra de paradigma frente aqueles modelos de ensino-aprendizagem baseados no desejo de homogeneizar, classificar, e hierarquizar o aprender. Aquele modelo de uma *grande escola*, dos grandes projetos educacionais, que ao buscar uma “educação para todos” recorrem as idéias totalizantes, e práticas, tantas vezes, totais/totalitárias.

Depois de um tempo, com a convivência diária, entendi a fissura, ou o fetiche de Carlos na figura do dinossauro, fator extremamente importante na relação-criação aluno e

professor. Focar nas especificidades do aluno é, por assim dizer, uma estratégia que logo se aprende na relação com a criança autista e que serve não como “lição” para com os outros alunos, mas como possibilidade, horizonte, potência no fazer docente. Os desejos específicos de cada aluno mostram da multiplicidade. A multiplicidade, por sua vez, diz das singularidades. Todo aprender é singular, pois toda e qualquer existência é singular, só existe para A pois não existe para B, só é para um pois não é para outro, e assim infinitamente. É único, pois é diferente. Por isso poderíamos pensar não somente em inteligências múltiplas, mas em *sensibilidades diversas*.

Nesse sentido, termos como “pessoa neurotípica” e “neurodiversidade” vem sendo usados na literatura mais recente sobre as questões autistas, com influência direta de movimentos ativistas que defendem o autismo como sendo apenas uma diferença tal qual a de raça, gênero e sexualidade (ORTEGA, 2008). Ideia oposta daquela que vê o autismo como algo que se “tem” (e junto disso as ideias de doença, transtorno, distúrbio) ao invés de se “ser” (mais voltado a uma certa identidade ou como sendo da ordem do singular). Para Jim Scliar, um famoso ativista autista, o autismo é “impregnante, colore cada experiência, cada sensação, percepção, pensamento, emoção e encontro, todos os aspectos da existência” (ORTEGA, 2008, p.485).

Déficit, desordem, perda, falta, anormalidade, dificuldade, debilidade, prejuízos, atraso, transtorno, distúrbio, doença, regressão, restrição, reabilitação, incapacidade: uma navegada rápida na *web* e estas são as palavras mais encontradas quando o assunto é autismo. Nos artigos científicos, da medicina à sociologia, a tônica persegue termos parecidos. Na escola, o *palavreado* segue uma retórica nesse sentido, não somente à criança autista. Palavras-ideário, que não precisam ser ditas: manifestam-se no *olhar*. Um olhar ainda calcado nas ideias psicanalíticas da falta e da culpa que surgiram na metade do século passado.

Em meio às fugas, às desorganizações, aos buracos, espaçamentos, aos sons, à árvore, o lápis, o risco, às riscas, as pistas e o despistar-se, em simbiose com os elementos postos, Carlos acontece. Nas fissuras que abre produz diferença, arranjos, composições. Produção de desejos, desejos que produzem realidades (anti-realidades, contra-realidades e realidades outras).

Deleuze diria que nada falta ao desejo, e ao desejo nada falta (2010), mas então o que falta a Carlos para fazer as coisas certas; o que falta para escrever direito? O que falta para estar no ritmo da turma? O que falta para, um dia, ser Carlos-Nós? (considerando um

imaginar autoritário, e não libertador); ou então ser Carlos-Eu? (considerando uma acepção narcísica e micro-fascista). Precisamos, talvez, nos fazer outras perguntas: o que pode a falta? Ou o que pode a falta produzir?

Se seu circular, ao olhar mais apressado, pode parecer perdição, que assim o seja: Ao Carlos-autista: nada! O nada que nada falta. E que tudo pode, pois, poder é poder. Ao Carlos perdido, ao Carlos disperso, ao seu caminho-perdição: passos coreográficos. Dança.

### **estética do indizível, poética devir**

Ao circular Carlos circunda, faz círculos de si e em si. Perde-se para se encontrar. É um descobrimento do mundo e no mundo. Descobre-se do *instante ali* para descobrir-se *dali*, ao retornar instantes depois. Esse perder-se não é necessariamente um deslocamento físico, embora também o seja. Poder ser um *deslocamento imaginativo, mental*, em meio a uma aula, sentado em sua carteira. Nesses momentos, um olhar fixo para não-sei-onde. No *meu* olhar, seu olhar para o nada.

- carlos?
  - (...)
  - oi?! alô?!
  - (ele sorri, olhando fixamente para um ponto).
  - vamos voltar para o desenho? ainda falta pintar!!
  - (há nele, um riso de canto e um olho que brilha em direção a um ponto fixo, não sei se para o teto, para o ventilador, para o relógio).
  - carloooooos! (fazendo gestos)
  - (silêncio). (ou melhor, apenas o barulho da turma).
  - bom, eu vou ir, se você não quer ajuda.
  - (nas mãos, movimentos repetitivos com um apontador de lápis).
- Instantes depois:
- oi professor, oi professor. estou aqui, estou aqui.

(caderno docente, setembro de 2018)

Carlos causa *estranhamentos* a mim, aos colegas, aos professores. Um estranhamento que não precisa ser escondido, reprimido, ou negado, mas potencializado. Primeiramente, admitido, depois encarado e na medida do (im)possível, com leveza – uma oportunidade de aprender com perguntas aparentemente bobas, mas incômodas. A chamada educação inclusiva opera um pouco nesse sentido, de desnaturalizar a exclusão e naturalizar a inclusão.

O *estranho*, ou seja, aquilo que me/nos é estranho causa, inevitavelmente, provocações. Carlos provoca por que convoca ao perguntar. Mais do que respostas (sim ou não, isto ou aquilo, é ou não é), precisa-se elaborar questões. Que pode, então, o nada? Esse nada trazido na cena acima, o que seria, o que poderia compor?



*L'àngel, Evgen Bavcar (1995)* Disponível em: [setefotografia.wordpress.com](http://setefotografia.wordpress.com)

Nesta fotografia, podemos visualizar uma menina movimentando-se em um campo. É o que nos salta aos olhos, ao menos em um primeiro momento. Não sabemos o que ela faz exatamente, tampouco do porquê ali estar. Mas vemos, em preto e branco, seu mover-se. Movimento é tudo que vemos. O fotógrafo responsável pelo registro é Evgen Bavcar<sup>5</sup>. A menina da foto é Verônica, sua sobrinha. Ela dança e corre pelo campo aberto, a pedido do tio, e embora não vejamos, há um um sininho em suas mãos.

---

<sup>5</sup> Fotógrafo esloveno, cego desde os 12 anos.

Por conta da cegueira, Bavcar pediu para que ela o segurasse enquanto ia de um lado a outro, assim, ao ouvir o som, poderia capturar aquele momento. O som do sino é tudo que Bavcar “vê”; mais do que uma estratégia, um modo ou um dispositivo, trata-se da própria imagem. Uma *fotografia do invisível*, como ele mesmo chama<sup>6</sup>, em que o personagem principal é coisa-outra, escapa de uma rota pré-vista, mobiliza outros sentidos (de sensações e de significantes), e ainda assim, É - porque cria e inventa.

Do mesmo modo que há uma estética do invisível permeando toda a obra do artista, direi que há certa *estética do indizível* permeando as “obras” de Carlos. Seus nadas, lapsos e perdições; suas fugas, silêncios e (des)organizações. Um indizível não apenas no sentido do não-dito mas de um dizer inesperado, que não corresponde ao ditado (por); um dito fugidivo (para); uma escritura errante (de).

Certo dia, o vi na quadra da escola a correr atrás de uma borboleta. Estava sozinho e o relógio marcava perto do meio dia. Nesse horário, a maioria dos alunos do turno vespertino ainda não chegou. Rodeada de verde (e outras cores), a escola permite diariamente encontros como este, humanos e não-humanos.

Outro dia, no mesmo horário, avistei-o na praçinha e pus-me a ver seu vai-vem no balanço. Estava, novamente, sozinho. No mês seguinte, observei cenas parecidas. E depois de alguns trimestres, absorvi a repetição. Sempre, antes da escola lotar-se de fluxos, entendi que havia esse momento, embora com novos elementos diluído em outros tempos e espacialidades.

Por exemplo, no recreio, em meio a correria e gritos. Corridas de lá-para-cá, rindo-se todo. Dia outro, caminhadas mais calmas, cabisbaixo e triste. Essa tristeza, contudo, mostrou-se muitas vezes enganosa: conversa vai, conversa vem, tentei explicar a ele e a outro colega o que era horizontalidade e verticalidade. Nisso, pergunto-o: “Sabe quando o sol se põe, Carlos?”. Ao que ele responde, rindo e coçando a cabeça: “claro que não, professor! eu tô sempre dentro do meu quarto” (risos).

A fim de desmanchar algum tipo de *imagem única* do Carlos-autista, pergunto, a partir destas cenas: estava, ele, sozinho? (no sentido negativo a que tomamos a palavra). Ou, estaria ele, *com* sua solidão? Se sim, ou se não, o que pode a solidão? Questões para se pensar novos marcos epistemológicos, pedagógicos e, inclusive, civilizacionais (pensando em uma civilização-outra), a fim de abandonar um pensamento colonizador e construir um

---

<sup>6</sup> Para saber mais, ver documentário *Janela da Alma* (2004), dos diretores João Jardim e Walter Carvalho.

*pensamento de composição* (TADEU, 2002). Imaginar compondo-se com o aluno; ensinar como ato criador.

Quando iniciei minha experiência na educação inclusiva, umas das primeiras lições a mim repassadas foi a seguinte: “a pessoa com TEA vive no nosso mundo, mas a sua maneira, de um jeito peculiar e muito próprio”, tomando como exemplo o autismo classificado como “leve” - caso dos alunos autistas da escola, todos com esse diagnóstico. Claro que essa é uma frase generalizante e dicotômica: *nosso mundo x mundo deles*. Há um *versus* entre a frase, há uma necessidade de se criarem *versus* sempre da aparição de uma alteridade, há sempre que se ver a diferença como aparição.

E se a víssemos como criação? E se criássemos, do contrário, *versOs*? A existência autista é uma outra estética - *estética do indizível* - e uma outra poética - *poética devir*. Por isso, faz-se preciso outras retóricas-epistemes-pedagogias: outros *versamentos*.

Há, na lógica do funcionamento autista, espaços que não se sujeitam à linguagem oral, *ex-passos* refratários à alocação, em que o emitir sígnico não contempla. No lugar de *en-signamentos*, há um aprender gestual e anti-verossímil. Uma linguagem não-verbal, não-sígnica, mas ainda assim língua, ainda assim linguagem. Ao invés da fala como primórdio e fim último da comunicação, um traçado gesto-espacial, como nos trajetos de Carlos. No lugar do projetar-se, um tracejar-se. Como quando entramos em devir-dança.

No pensamento aracniano<sup>7</sup> do pedagogo francês Fernand Deligny, as imagens patológicas acerca do autismo perdem lugar e ganham vida o olhar e o aprender a partir de singularidades. Sua proposta pedagógica é cartografar (DELIGNY, 2015) os movimentos e movimentações dos autistas, tentar entender a relação com o tempo e o espaço, como se produz um ser-estar singular, ao invés de tentar interpretar ou compreender e posteriormente corrigir os desvios de rota.

---

<sup>7</sup> Sobre um viver *em* e *com*: en-redado e com-posto em fios, linhas, ligações; atravessado e aberto aos encontros e desencontros, como uma teia de aranha. Sistema aberto de trocas (e tocas, como no devir-animal, diriam Deleuze e Guattari). Ver mais em: *O aracniano e outros textos* (2015).





- não aguento mais esse lugar! (chorando)
- por que, Carlos?
- todo dia muda alguma coisa, não tem mais diversão, não tem mais hora do brinquedo.
- a vida é assim, as coisas mudam, precisamos entender...
- tô preocupado com “o que vir”.
- com o quê?
- com profissão, e “acasalar”.
- acasalar?
- é...quando eu achar uma pessoa bonita.
- não precisa se preocupar com isso agora, vai demorar ainda...

Nesse dia, Carlos estava bastante desorganizado, havia chorado, emitido sons esquisitos e falado coisas que ofenderam algumas pessoas. Instantes depois, ele abraça a mim e a uma professora, aponta para a camisa dela preta e branca e cheia de quadrados e soluçando, diz:

- o que eu sinto é como se tipo...fosse isso. se um quadradinho sai, é o caos.

(caderno docente, abril de 2018)



## delirar em meio ao caos

A escola é território caótico, e não poderia deixar de ser: é lugar de passagem, travessia, trânsito intenso que acontece sempre em relação a dois ou mais elementos heterogêneos. Essencialmente caos, a escola - e mais especificamente a sala de aula - é espaço que se pretende igualizado, mas que respira intensidades de natureza múltipla. Ruídos, vestígios, fricções, tempestades, ventanias... A vida em escola é mar agitado, composta por desvios de rota (*vivências à deriva*), e anômalos (*vivências de borda*).

Para Carlos, essa agitação escolar pode ser ainda mais complexa, experiência sujeita a quedas, afogamentos, desorganizações. É um exercício constante de alteridade, de contato (e contágio), com seus graus próprios, latitudes, longitudes, e discontinuidades. Mas só para Carlos? A experiência autista leva-nos a muitos caminhos, mas dois deles mostraram-se latentes até então. Caminhos-pergunta.

Em primeiro lugar, das especificidades de Carlos. De um lado, elas mostram a importância de uma atenção especial, um olhar mais microscópico, um apoio cotidiano. Isso tudo forjado em rede, todas as dimensões imbricadas no processo - familiar, escolar, médica, psicológica. Criar territórios que deem a Carlos e a outras crianças, estatuto (para ser), estatura (para viver). Um chão, não necessariamente duro e pedregoso, mas leve, fértil, matéria-viva para outras e outras mais poderem fluir e produzir.

Na estética do indizível de Carlos, há desejo em ser reconhecido: “*não sou invisível, quero ser notado, professor*” (caderno docente, maio de 2018) disse-me ele quando depois de repetidos “*aqui, professor, estou presente, estou presente*”, chamei sua atenção pedindo para ser menos efusivo. Os silêncios falam, os vazios estão cheios, o grito sempre escapa.

Por outro lado, não é só a criança autista que possui questões específicas. Na alteridade-Carlos, percebi que também as outras crianças e qualquer alteridade, em verdade, têm suas questões, tão específicas quanto o autismo. No devir-autista, pude enxergar da singularidade e da multiplicidade, ambas coexistindo, justapondo-se, ou melhor, atravessando-se, e entrando em devir. O singular e o plural, um não existindo sem o outro, um sendo o outro em algum espaço de tempo, ambos sendo dança.

Para além da formação docente institucional, há outras relações estabelecidas no fazer-docente que não são de acúmulo e passam por modos de experimentação. Aquela formação que acontece nos entres e nos meandros. No dia a dia, no não e no sim.

A experiência, de modo geral, não somente a autista, é o encontro entre pontos heterogêneos, uma abertura ao estrangeiro, ao imprevisível do qual não sabemos o quê daí pode surgir. Mas é nessa lógica (não-lógica) da experiência e não do experimento (GALLO, 2002) que há produção da diferença, que o plural se espalha, que o devir contamina. Não na relação sujeito-objeto, não nas dicotomias certo x errado.

Tanto em sentido ampliado, pensando na própria imanência da vida, como situadamente pensando o ambiente escolar, é na (não)lógica da mudança, da transformação, do fluxo incontrollável daquilo que vem-a-ser, que faz sentido apoiar-se em uma ontologia do devir. Mas, então, o que nos resta?

Resta-nos o resto, aquilo que ficou do que não é mais, aquilo que se manteve mas não inteiro, e sim como rastro, quase um vulto que não nos apercebemos a não ser com um olhar sensível, a não ser com uma *poética devir* soprando em nossos ouvidos. Em meio aos caos (de Carlos, de mim, do ambiente-escola, do ambiente-vida), o que nos sobra? Um resto-rastro.

Fazer-se docente, ou estar *em estado-docência*, é lançar-se diariamente ao imprevisto, às sobras em pleno mover-se da carteira estática, aos rastros que ficaram no caminho. Segundo Deleuze (1997), a criança explora os meios, faz trajetos dinâmicos, traça mapas dos movimentos no próprio mover-se, portanto, um mapa *em movimento*. No caos-infância, estar em estado-docência é entrar em devir-criança. Não imitar, nem representar, nem se identificar, mas habitar uma zona próxima da criança que mora em nós. Ou melhor, avizinhar-se daquele rastro infantil que ficou interno em mim, agora adulto sério seguro coerente sem contradições. Para devir-criança, é preciso desviar-se de certo posto/postura adultocêntrica. É preciso, na ilógica da poética devir, enxergar a criança como artista em potencial, com capacidade ativa-criativa-inventiva, capaz de *artistagens*, capaz de provocar *delírio do verbo*<sup>8</sup>. A cena abaixo é fragmento de um diálogo entre alunos de uma turma.

---

<sup>8</sup> “No descomeço era o verbo/Só depois veio o delírio do verbo/o delírio do verbo estava no começo,/ lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos./ a criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor/mas para som./então se a criança muda a função de um verbo, ele delira” (Manoel de Barros no livro “Exercícios para ser criança”)

- do que é feita a lua?
- a lua não é feita de queijo, até onde sei.
- claro que não, tem alguma coisa a mais!
- goiaba?
- se a lua é feita disso, o mundo devia ser todo doce, não?

(caderno docente, abril de 2018)

Ora, para cartografar os movimentos autísticos propostos por Deligny (2015) é preciso desviar-se temporariamente da visão hegemônica de normalidade (inteligência, perfeição, adequação) impressa em certo *establishment pedagógico*. Para entrar em devir-autista, devir-criança, ou então devir-animal, é preciso *delirar*.

- grrr (som esquisito)
- o que é isso?
- vampiro
- ...
- eu tenho um tio vampiro.
- e você, carlos?
- arara.
- arara? eu sou um dinossauro!
- é, arara (...) morcego depois arara que vira cobra e lagarto e rinoceronte e...
- tudo isso?
- é.

(caderno docente, novembro de 2018)

Se para devir, é preciso delirar, para devir-criança, é preciso fazer o verbo tremer, gaguejar a palavra, entrar em estado-delírio até mudar de forma, alterar sua natureza, como na poética de Manoel de Barros. E para compor com Carlos, a partir de uma poética devir?

“Ao se trabalhar com educação é preciso ter em mente a relação ‘avanço/recuo’. Ao se trabalhar com educação especial é preciso ir além, pois o tempo é outro. Muitas vezes não conseguimos ver o avanço, e a cada recuo, parece que estamos regredindo. Por isso, não se pode pensar em termos de regredir, mas de recuar. Deixar livre o espaço do retorno, da volta, do fazer-outro, para não sufocar com ideias de atraso. ‘Pressionar e insistir’, foi a recomendação que recebi. Mas talvez seja mais interessante pensarmos em ‘incentivar e incidir’. É preciso atingi-los, de algum modo. É preciso afetá-los.” (Caderno docente, abril de 2018).

Esse fragmento data do primeiro mês da minha experiência como estagiário na educação inclusiva, quando eu mal sabia que meu escritos viriam a ganhar corpo, este corpo-texto. No entanto, a ideia de *recuo* permanece presente e necessária para se pensar o olhar em uma poética devir. Deleuze e Guattari pensaram na ideia de *involver*, dentro do que chamaram de involução. “Devir não é progredir nem regredir” (1997, p.18), por isso

O devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas *involver* é formar um bloco que corre seguindo sua orientação própria linha, “entre” os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis. (1997, p.19).

Em meio aos des-caminhos de Carlos, tive de acreditar (e praticar) a ideia da involução. Não dogmaticamente, nem religiosamente, tampouco utopicamente. Não como crença, mas como um *olhar*, um *olhar menor* - em aliança a uma educação menor, prestativa aos entres, fluindo por entre eles. Por entre as frestas, sempre entra alguma luz. Por entre as pausas, respiro. Respingos no fazer docente. Docência caótica. Docência buscadora de outra ótica; poética devir. Em meio aos caos, delirar. Do resto-rastro, rastrear.

E em meio às alucinações, devir-escrita.

Na próxima imagem, o rabiscar de um poema datado de setembro de 2018. Bordeando as palavras, riscos cartográficos: a busca por entendimento em meio aos vaivéns autísticos.

folha rasgada; o desenho virado; o caderno do  
pensamento às avessas? avesso

um material perdido, escanteado;  
um corpo perdido, mão (a) motado  
que chama a atenção demais.  
ou que não faz sentido.  
ou que tem sentido demais.

por que escreveu ali se ora aqui?  
por que trocou A por B.

A por ó  
ó por ô

ah, por quê? por quê? por quê?  
errou?

e esses espaços sem nada  
e e sses espaços vazios  
vazios?

título - texto - desenho

maiúsculas - minúsculas - numerais - letras - decimais  
escrito rabiscado apagado  
(rasgado esburcado de tão extra)po lado

ERRADO ERRADO ERRADO

Sozinho Solitário  
isolado carente  
mas carente do quê? isolado do quem?

soms - ruídos - gemidos  
choro - riso - choro

"a educação liberta" ... "a educação violenta"  
educação - transgressão / educação - re/opressão

em quê/m acreditar?  
não sei

Sei que há dor culpa trauma medo  
Sei que há amor afeto encantamento

e entre  
os entros:  
m o v i m e n t o

## **por fim, atravessar penhascos**

Carlos traceja seus ex-passos cotidianamente, seja na minha presença, na minha ausência, na minha coexistência. Seus movimentos não iniciam em um ponto, tampouco acabarão em outro, são fluxos constantes e ao infinito. Desterritorializam o espaço escolar, criando linhas de fuga. Assim também: trajeto, projeto, e me formo docente por entre o caos-Carlos, por entre o caos que compomos juntos. Destas composições, outras. Dessas outras, versos. Dos versos, um escrevinhar rasurado, marcado por um saber vivido, experienciado. Devir-criança, devir-autista, devir-escrita.

Disso, as alucinações ensaísticas aqui postas: cenas, imagens e poemas - o uso da arte, enfim, como disparate criador para pensar uma estética e uma poética docente. Sobretudo, para pensar um processo de formação a partir de práticas outras, a começar por um outro olhar para enxergar outra educação. Longe da moral, e dos moralismos, a proposta foi a produção de uma ética poética, alavancada pela ideia deleuziana de potência, uma *poética devir* inspirada não nas impotências, incapacidades e impossibilidades, do contrário, na potência criativa de (se) inventar.

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 43).

Assim, perseguiu-se caminhos-pergunta como o que pode um corpo autista; o que pode o corpo autista causar no corpo-docente (individual e coletivo); o que pode o nada, a solidão, a falta, os espaçamentos ditos não-preenchidos; e o que pode um (quase) docente fazer (e fazer-se) nesse processo de singularização de um estar em docência. Perguntas, e também horizontes. Não buscou-se respostas, mas caminhos possíveis. A necessidade de avistar, sonhar possibilidades outras. Sonhar com, sonhar em, devir-sonho.

Carlos é a contradição que uma educação maior não admite, pois deseja sujeitos coerentes. Ora, o desejo não é necessariamente coerente, escorre em parede firme, quer verter onde não pode; desliza entre as desnecessidades do viver, querer indesejáveis ao corpo-ordem, o desejo é erva daninha que querem cortar a todo custo pois se espalha fácil, de forma promíscua, sem classificações de quem e onde seria melhor ir.

Por isso, seguindo Gallo (2002), a aliança com uma educação menor: ao invés de castrar, deixar-vir-a-ser; libertar, pois libertar é liberar o desejo, e assim potencializá-lo. Aqui, *deu-se a mínima*, aos mínimos (meros detalhes?) - não apagá-los para que não sufoquem; não permitir o sufoco, ele cria monstros; aos monstros, dar voz, falar, colorir; monstrificar-se; desmonstrificar-se.

Brincando com as ironias que a própria linguagem nos impõe, prefiro dizer que este é um trabalho inconclusivo. Na medida em que construo as estruturas de sintaxe e morfológicas do texto, pontuando-as e encerrando nelas mesmas o querer-dizer, morre uma população inteira de letras que querem voar. Não quero aprisioná-las como o papagaio de minha antiga casa, que pela força do costume só sabe pedir café da manhã e nada mais.

O trabalho aqui confeccionado se pretende inconclusão, para logo poder criar outros empreendimentos, empreender outras criações. Não há porquê bater martelos ou tocar sinos, pois não há, aqui, algo a ser encerrado. Há um fim temporal mas que prefiro encarar como um *finício*, algo que se acaba e logo se refaz outra coisa. Inacabado não porque não possui um pensamento atribuído ou uma ideia pensada, mas justamente porque ideias pensadas não acabam em si mesmas.

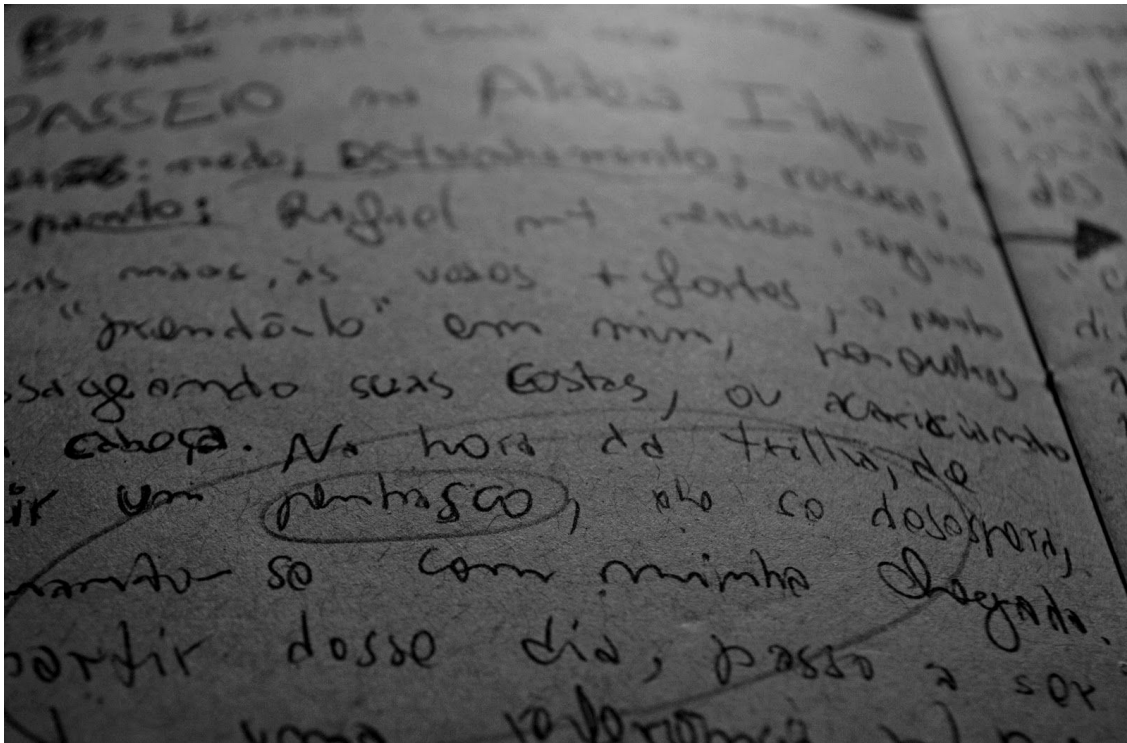
Por fim, não haveria outra forma mais sincrônica de fechar o círculo desta poética devir, a não ser retornando aos círculos autísticos de Carlos, e seu caminho-perdição. Fins que dizem inícios. Abril de 2018. Estávamos à passeio visitando uma aldeia indígena, algo fora da rotina, o que nos deixa em alerta. Meia tarde, na programação prevista, a turma realizou uma longa caminhada mata à dentro. No meio do caminho, acabo ficando para trás, e não percebo que há um grande penhasco a ser atravessado. “Corre, professor, vem ajudar, vem ajudar aqui!” ouço gritos, ao longe. De imediato, corro até o penhasco e encontro Carlos desesperado, chorando copiosamente. Ajudo-o na travessia, ou melhor, ajudamo-nos de mãos dadas, pois atravessá-la era um grande desafio. A partir desse dia, Carlos passa a me chamar de pro-fes-sor.

Tal como na cena do penhasco, Carlos vive uma constante caminhada caótica escola à dentro, vida à dentro. Seu *mundo autístico*, (err)ânsia pulsante e potente, inventa, por uma letra sequer!, um *mundo* (também) *artístico* - exposto aqui sob a ótica de uma poética. Durante boa parte da experiência aqui versada, Carlos passou desejando meus primeiros socorros, em frases ditas e repetidas como: “eu preciso de você, professor”. Mas no período



de escrita desse ensaio-delírio, ele fez o *verbo delirar*, invertendo a lógica esperada, como no fragmento final a seguir.

Eu, Carlos, e o Caos: viver, no fundo, é atravessar penhascos.



- carlos, agora eu irei, ok?
- não! (prestes a chorar)
- porque?
- não vai, professor, não vai!
- tenho que ir, você sabe.
- mas você precisa de mim!

(caderno docente, dezembro de 2018)

## referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora, v. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **O anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos III - Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Anormais**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 17-44, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Education policy analysis archives**, v. 21, p. 2-17, 2013.

MOSSI, Cristian Poletti; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 36, n. 72, p. 115-131, 2018.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p.48-57, 2002.

