6. A importância do ambiente na constituição da linguagem

Claudia Mazzini Perrotta

Introdução

Abordo neste artigo algumas questões que se fazem presentes na esfera escolar, relativas à constituição da linguagem. Trata-se de um tema que me é caro, pois faz parte de meu cotidiano de trabalho fono-audiológico. Em minha prática clínica, atendo crianças, adolescentes e também adultos, muitos, por sinal, que se percebem incapazes de se expressar, tanto oralmente como por escrito, mostrando-se inseguros e desvitalizados diante de inúmeras situações comunicativas. Geralmente, me contam de seus constrangimentos e do quanto evitam se expor, em especial, no espaço escolar.

É mesmo comum encontrarmos na sala de aula crianças mais quietas, que preferem não arriscar a falar muito, nem ler a história em voz alta ou compartilhar o que entenderam de um texto, evitando ainda preencher todas as linhas da questão dissertativa. Não raramente, são, de imediato, vistas como portadoras de algum distúrbio, até que elas mesmas, com o tempo, acabam por se autodenominar "doentes", muitas chegando a abandonar a escola, por se sentirem incapazes de acompanhar os conteúdos.[1] A oferta de classificações é grande: dislexia, problemas no processamento auditivo, hiperatividade, déficit de atenção são apenas alguns nomes com os quais se pretende justificar os problemas na escola e que têm povoado o universo virtual, com a descrição minuciosa de sintomas e tratamentos, muitos medicamentosos.[2]

1 O Relatório de Desenvolvimento de 2012, divulgado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), refere que um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

2 Dados recentes da Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) apontam crescimento de 21,5% na venda do metilfenidato em quatro anos – de 2,2 milhões de caixas em 2010 para 2,6 milhões em 2013 (último dado disponível). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/10/1696475-governo-quer-protocolo-para-conter-uso-de-ritalina-por-criancas.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Estou aqui falando da tendência contemporânea de se buscar explicações e rótulos para supostas dificuldades que se fazem presentes no processo de apreensão de conhecimentos, na relação com os outros e na comunicação. Mas será que essa busca por laudos ajuda a compreender o que de fato se passa com essas crianças? Penso que não, simplesmente porque não parte da experiência que, como educadores, podemos com ela partilhar, e sim de um conjunto de sintomas que deixa de lado a subjetividade e a história singular de cada uma delas.

Infelizmente, esse discurso que afirma a doença tem penetrado, cada vez mais nos dias de hoje, no universo escolar, contaminando educadores que começam a diagnosticar seus alunos e/ou logo indicá-los a especialistas, individualizando problemas que são de outra ordem.[3] Não raras vezes, esses problemas decorrem mais de inadequações e falhas dos mais diversos ambientes, as quais podem interferir negativamente na constituição de falantes, leitores e escritores.

Olhares desconfiados, enviesados, avaliativos, que antecipam dificuldades parecem prevalecer entre a equipe escolar, encontrando respaldo, muito frequentemente, nas avaliações de especialistas apressados em seus diagnósticos. Também mães e pais acabam sendo contaminados, sentindo-se negligentes se não seguem as orientações de neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, que vão indicando exames e mais exames, mais preocupados com o corpo em seu aspecto estritamente funcional. É mesmo difícil fazer frente a essa trama a favor do diagnóstico, a essa verdadeira avalanche discursiva de médicos e técnicos, considerados experts, que, no afã de resolver questões complexas e delicadas de forma imediatista, vão contribuindo para consolidar a imagem de crianças e adolescentes problemáticos e cheios de déficits. De certa forma, em um primeiro momento, os familiares até se sentem aliviados diante desses laudos, mostrando certa resistência a se implicar nas questões vividas pelos filhos; seria fundamental que reconhecessem e assumissem suas falhas (falhar é humano, afinal!), buscando

3 Obviamente, há uma série de distúrbios, como surdez, cegueira, paralisia cerebral, etc., que impõem limitações de diversas ordens, mas, mesmo nesses casos, a forma como o ambiente lida com as dificuldades que lhes são inerentes faz toda a diferença.

caminhos efetivos para superação, em vez de atribuí-las exclusivamente às crianças. Nesse contexto, a terceirização de cuidados tem prevalecido, e essas saídas imediatas, com promessas milagrosas da indústria farmacêutica, se tornam muito atraentes...

O que há, na verdade, é uma sobrecarga de projeções sobre crianças e adolescentes, que muitas vezes se sentem sem existência na família e em outros espaços de vivência cotidiana, vistos apenas a partir de seus fracassos na escola. Um exemplo: a mãe de uma garotinha de 10 anos me disse estar muito preocupada com o fato de a filha não saber que Roma era capital da Itália, julgando que esse desconhecimento indicava um problema neurológico...

Ressalto: não estou, com essas considerações, buscando culpar pais e nem mesmo educadores. Faço apenas um alerta, para que assim possamos, juntos, resistir a essa tendência de traçar diagnósticos e destinos, já tão arraigada em nossa cultura.

Para esclarecer o que estou denominando de falhas do ambiente no que se refere à constituição da linguagem, exemplifico com um dos mitos ainda muito presente na escola: muitas vezes, trocas ou omissões de sons, na fala, comuns à infância, são vistas equivocadamente como indicativas de grandes problemas, acreditando-se, inclusive, que "atrasam" a alfabetização. E por que essa ideia é um mito? Simplesmente porque, no início do processo de letramento, a criança tem como referência a oralidade, e isso é muito natural e saudável! Com o tempo, a proximidade com a escrita vai dando pistas de que se trata de sistemas diferentes, com suas especificidades, possíveis de serem apreendidas após um tempo de experimentação e criação de inúmeras hipóteses, que vão ou não se confirmando, sendo revistas, em um processo bastante dinâmico – a criança elabora uma ideia hoje e, a partir de uma nova informação ou experiência, pode reformulá-la, aproximando-se mais e mais das formas mais comuns e corriqueiras de comunicação. Isso porque, se tudo corre bem, se o ambiente é receptivo, as crianças desejam o que todos desejamos: dialogar, apresentar ao mundo nossas questões, dilemas, inquietações, compartilhar visões de mundo.

Obviamente, encontramos uma grande diversidade nesses processos de apreensão, tanto da oralidade quanto da escrita, e é bom que seja assim. Junção de palavras, segmentações ainda indevidas, trocas de

d por t, p por b, omissão de r, substituição de l por r, confusão entre as muitas representações do som s, uso de discurso mais coloquial na produção de um texto formal, entre outros, não devem ser, portanto, caracterizados como indícios de dificuldades, simplesmente porque não o são! Basta valorizar o que cada um tem a dizer, em primeiro lugar, e depois sim propor desafios que ampliem essa capacidade de dialogar, a partir do crescente conhecimento de um código comum (incluindo, obviamente, os gêneros discursivos e não apenas regras gramaticais e ortografia) compartilhado no campo social, em inúmeras situações comunicativas, às quais estamos expostos e aptos a vivenciar, aprender e nos enriquecer com seu uso.

O maior problema, na verdade, ocorre quando os adultos logo corrigem as crianças, o que pode levar a inibições e retraimentos durante a comunicação. Pensa a criança: se quando falo, logo sou corrigido, melhor eu me calar... Ou: se quando escrevo, apenas prestam atenção nas palavras que errei e não no que quis contar, melhor eu escrever menos para errar menos... E assim vão acontecendo os afastamentos de situações que envolvem diálogo, comunicação – oral ou escrita –, gerando grandes sofrimentos que se perpetuam na idade adulta. Basta que cada um de nós reflita sobre o quanto, muitas vezes, evitamos escrever ou falar em público, supondo que seremos pouco ouvidos e considerados em nossos posicionamentos. Certamente, essas situações nos fazem rememorar aquelas vividas na infância, na maioria das vezes na escola. Sem perceber, acabamos reproduzindo com nossas crianças as mesmas práticas que tanto nos desvitalizaram e inibiram. É preciso estar atento a isso!

Trata-se de tema complexo, e na busca de compartilhar as inquietações que me despertam no cotidiano profissional, trago neste texto reflexões de uma autora que muito admiro, Clare Winnicott. Assistente social, psicanalista e parceira do pediatra e também psicanalista D. W. Winnicott, Clare era categórica ao enfatizar que a subjetividade e o processo de amadurecimento pessoal não independem do que ocorre no campo social. Ou seja, *crianças e adolescentes necessitam de adultos que se mostrem disponíveis a compreender a maneira singular como constroem entendimentos, visões de mundo e formas de comunicá-los*. Na esfera escolar, isso significa ser empático e empenhar-se por receber aquele que

chega à sala de aula com hospitalidade, dispondo-se a apresentar-lhe um novo mundo, que lhe é desconhecido, de modo que os alunos se sintam capazes de, com o tempo, dele se apropriar criativamente, aptos e com potencial para imprimir suas marcas e propor transformações.

A seguir, faço então uma breve apresentação da autora e sigo trazendo suas importantes contribuições sobre a forma como recepcionamos as crianças em nossas casas (família, sala de aula...), que recursos lhes oferecemos para compreenderem o mundo em que acabaram de chegar (brinquedos, lápis, livros, bonecos, fantoches, canções, narrativas), de modo que possam enriquecer seu mundo interno e, ao mesmo tempo, imprimir algo singular no campo social. Clare também nos oferece pistas sobre a importância de investirmos em ambientes saudáveis, favoráveis ao amadurecimento pessoal e à realização de potencialidades criativas, valorizando também o aprendizado fora da escola e a curiosidade das crianças pelo mundo que nos cerca.

O cuidar ético

Crítica quanto ao uso de vocabulário técnico, Clare era contrária à classificação das crianças em rótulos psicopatológicos. Assim, nos cursos e palestras que ministrava para cuidadores, entre eles, professores de educação infantil, centrava-se menos na teoria e mais na prática, tendo como preocupação prepará-los para que lidassem melhor com situações mais graves vividas pelas crianças. Todo o trabalho se pautava no entendimento do ambiente, de modo que os cuidadores se apropriassem do saber constituído no cotidiano, potencializando-o por meio de conversas, narrativas, leituras, atividades culturais e outros dispositivos, enriquecendo o viver com o que o mundo nos oferece. Para que ocorram mudanças de postura em sala de aula, também os professores necessitam ser ouvidos, acolhidos, de modo que possam compartilhar suas angústias, temores, dúvidas, para então repensar suas práticas.

O olhar atento às crianças, considerando a forma como buscavam se comunicar com os adultos, fez Clare concluir que, muitas vezes, ainda sem conseguir colocar em palavras suas vivências e sofrimentos, elas apresentavam comportamentos antissociais.[4] Assim, pequenos furtos,

4 Cf. WINNICOTT, D.W. Privação e Delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

agressividade excessiva, hostilidade, aparente indiferença, entre outros, foram sendo compreendidos e decifrados pela autora, levando-a a concluir que, de modo cifrado, por meio da agressividade e ataque ao meio ambiente, essas crianças pediam socorro, comunicavam seus sofrimentos, ansiando por serem compreendidas. Embora difícil de lidar, esse tipo de situação pede que o ambiente, representado pelos profissionais da instituição, responda a essas crianças com amorosidade e acolhimento, o que não significa deixar de contê-las. Contenção é também resposta amorosa; o que não pode ocorrer é o adulto responder à agressão devolvendo-a na mesma medida ou se fragilizando demasiadamente – essas posturas apenas exacerbam esse tipo de atitude, impedindo que a própria criança vá, com o tempo, incorporando bons modelos e encontrando formas próprias de ela mesma lidar com seus sentimentos mais intensos, de modo mais reflexivo e menos reativo.

Impossível não nos lembrarmos aqui da realidade das escolas brasileiras da atualidade, e do quanto, sem considerar as histórias dos alunos, vamos buscando rótulos e doenças para caracterizá-los (TDAH, TOD e tantas outras siglas registradas nos laudos), tornando-os marginalizados, vítimas de olhares enviesados e preconceito. Não há dúvidas de que medicalizar ou patologizar[5] é responder inadequadamente a esses pedidos cifrados de ajuda. Por mais estranho que possa parecer, quando as crianças exacerbam atitudes de violência, mostram com isso que ainda trazem esperança de serem ouvidas e atendidas em suas necessidades mais fundamentais. Ao contrário, aquelas que permanecem muito retraídas, sem voz, podem já ter desistido...

Clare compreendia a perda de vitalidade como decorrência de um trauma ético – separações, violências, humilhações, maus-tratos e seus efeitos eram suas maiores preocupações, pois viver essas situações significava perder a configuração do mundo, os fundamentos de si mesmo. Por essa razão, atribuía importância fundamental à solidariedade, que via como necessidade ética, afirmando, inclusive, que a falta desse sentimento nos grupos familiares pode afetar as crianças, que são sensíveis para captar sua ausência entre os pais e outros adultos de referência, como

5 Processo que transforma questões coletivas e sociais em questões individuais e biológicas, mais especificamente, em doença. Diferente da medicação, a medicalização desempenha um papel de controle sobre as pessoas, tornando-as agentes passivos diante dos diversos questionamentos sobre o processo de adoecimento da sociedade contemporânea.

os professores. Diante disso, antes de rotular, é importante que o meio reconheça a situação traumática, colocando-se como testemunha da falha ambiental, dispondo-se a receber expressões de ódio e amor, para o restabelecimento da confiabilidade, da segurança de si e do sentimento de estar vivo. Todo o encontro humano deve ocorrer então de maneira que os sentimentos possam fluir até alcançarem a possibilidade de expressão, sendo compartilhados com alguém que, por meio de seu olhar, de seu gesto, facilita o processo de desenvolvimento pessoal.

O cuidado se caracteriza aqui como um tipo de intervenção ou uma das comunicações mais profundas que podem existir, muito mais do que o discurso. E uma das maneiras mais profundas de tocar a vida de alguém é por meio de provisões: na oferta de alimentos, moradia, narrativas, jogos, livros, lápis, papel reside a possibilidade de encontro inter-humano.

Estamos falando de relação amorosa, compreensão profunda e compadecimento. Na esfera da educação, trata-se de criar situações baseadas em experiências de autenticidade, tanto do ponto de vista da criança como do professor, sempre em disponibilidade e abandonando a onipotência de tudo saber, mantendo-se em abertura para o inédito que pode emergir na relação com os alunos. Olhos abertos, ouvidos atentos, professor! Vamos deixar os rótulos, diagnósticos e laudos fora da sala de aula.

Dar e receber amor

> Se primeiro tomarmos cuidado para aprender as palavras de uma criança e seu especial significado para as coisas, então com o tempo ela vai incorporar e utilizar as nossas palavras e nossos significados como sendo próprios de si mesma (WINNICOTT, 2004, p. 189).

Na perspectiva de Clare, a matriz fundamental de constituição do ser humano está na ética da hospitalidade. Trata-se da dinâmica dar, receber e retribuir, que regula o ritual básico do vínculo humano – disposição para acolher, ser solidário e cooperativo nas mais variadas situações. Forma de comunicação presente desde sempre, significa assimilar e, ao mesmo tempo, contribuir com a construção da realidade, cada um com seu material, com sua dádiva, seu dom. Sem essa experiência não sentimos que podemos ter uma apreensão pessoal das coisas, não nos sentimos enraizados.

Então, além da necessidade de absorver o que o meio nos fornece, também precisamos, para nossa constituição como pessoas, da experiência de ofertar. Uma criança reconhecida em sua capacidade de amar, de oferecer algo ao meio, estabelece um sentimento de segurança em sua interioridade, adquirindo mais possibilidades de lidar com a raiva e a destrutividade e, ao mesmo tempo, de confiar na própria bondade, de que algo bom persiste, independente dos reveses da vida. Por isso a importância de receber o que a criança compartilha na sala de aula: palavra, gesto, olhar. Conto um breve episódio que me foi relatado por uma psicóloga que trabalha em instituições: certa vez, um aluninho que vinha se mostrando muito agressivo com todos chegou perto da professora e a xingou de "galinha". A resposta que recebeu da professora foi: "então vem aqui, meu pintinho, que vou proteger você!". Ele imediatamente a abraçou e os dois deram boas risadas... O efeito dessa resposta sintônica foi uma crescente disposição da criança em se vincular amorosamente, não só com a professora, mas também com os coleguinhas, inclusive realizando as atividades propostas com mais vivacidade.

O fato de as crianças encontrarem pessoas que se dispuseram a receber o amor que tinham a ofertar, da forma como podiam fazê-lo, estabelece o sentimento de segurança, gera estabilidade e coragem de viver, coragem para trabalhar e enfrentar a reconstrução do mundo a cada dia. Tendo sido estabelecida, essa segurança tem efeito posterior na forma como a pessoa vai se inserir no mundo. A matriz fundamental do amor está, portanto, nesse interjogo entre meio e mundo interno, no dar e receber, algo que estará presente em todo o processo maturacional.

Necessitamos, então, tanto da experiência de sermos amados como daquelas em que as expressões de nosso amor são recebidas pelo outro. Isso gera potencialidade de realização no mundo e, com isso, mesmo diante de situações difíceis, de reveses cotidianos, da destrutividade, dos desalentos inerentes à vida, a capacidade de amar pode se sustentar no tempo, configurando-se como elemento organizador da interioridade.

Em síntese: esses elementos organizadores são frutos das experiências com os outros, constituem-se a partir das funções de cuidado am-

biental, sempre levando em conta as características da criança – *o meio organizado para ela amorosamente é gerador de confiabilidade e de integração*. E quando há falhas nesse aspecto fundante, justamente o sentimento de segurança não se constitui. Por isso a importância do espaço escolar, em especial para crianças que viveram e vivem grandes desamparos – e aqui, não estou me referindo necessariamente a falhas ambientais ocorridas na esfera familiar, mas também a negligências na esfera de políticas públicas que, mesmo com iniciativas mais efetivas nos últimos tempos, ainda necessita investir mais na oferta não só de cuidados básicos, mas também de bens culturais.

Oferta de espaço para brincar como possibilidade de diálogo entre experiência interna e externa

Outro aspecto bastante enfatizado por Clare diz respeito à capacidade de brincar, e também aqui o meio tem função primordial.

No campo da clínica voltada à linguagem, observo que a capacidade de brincar encontra-se obstruída, em especial pela valorização excessiva de normas e padrões que vão sendo impostos por adultos significativos, sempre prontos a fazer objeções, a apontar deslizes e erros. Vai longe o tempo em que brincar com palavras era permitido, seja na oralidade ou na escrita, sem necessidade de submissão a regras, a sistematizações apressadas do conhecimento – letras soltas no papel, escolhidas pelo desenho que formam e não pelo significado que teriam, ou escolhidas pela sonoridade, como rememoram os poetas, livres para experimentar como crianças.

De fato, uma palavra-chave nesse contexto é a experimentação – são as experiências que nos dão possibilidades de construção pessoal da realidade e de lidar com suas limitações. Essas experiências ocorrem com os meios de expressão ofertados pela cultura, ou seja, com o uso de objetos culturais, uso este que vai ganhando sofisticação no decorrer do processo de amadurecimento pessoal.

> Experiências compartilhadas formam ligações invisíveis entre as pessoas que se tornam fortalecidas à medida que começam a ter uma história. Gradualmente, as experiências serão referidas e conversadas e revividas em retrospecto, e descobriremos que lá evolui entre nós e a criança uma

> linguagem para falar, que é muito especial para cada criança porque contém as suas próprias palavras e maneiras de lembrar e imaginar, que devemos nos dar ao trabalho de aprender e usar. (WINNICOTT, 2004, p. 189).

Ao brincar, a criança desenvolve sua capacidade de filosofar, ou seja, de emprestar sentido à existência, de emoldurar sua maneira de encarar a vida e assim manejar o mundo externo. Filosofar é uma forma de jogo. Daí a importância de os adultos testemunharem o brincar das crianças. Também brincamos com palavras: canções infantis, parlendas, poeminhas fazem parte de nosso repertório cultural e devem sempre circular na sala de aula.

É parte das funções do meio, portanto, suprir necessidades da criança, apresentar a ela pessoas, experiências, ideias, palavras, situações nas quais pode jogar, brincar, se apropriar e vir a ser. Dançar, tocar, desenhar, escrever têm, portanto, potencialidade transformadora – o adulto também se responsabiliza por ofertar esse repertório de jogo, disponibilizando não só tempo e espaço, mas também novas ideias e meios expressivos para que cada uma possa encontrar possibilidades de estar com o outro e com ele se comunicar.

Justamente pelo fato de poder viver experiência pessoal com cada um desses objetos, situações, alguns elementos são incorporados pela criança como parte de si, e outros são descartados, por não fazerem sentido, ou se configurarem como experiências que não lhe são úteis. Como adultos e educadores, devemos aceitar isso. Algumas vezes, o que não é assimilado em determinado momento permanece na memória e pode ser acessado mais adiante; outras vezes, mesmo aquele objeto que foi usado a favor da constituição pessoal acaba sendo deixado de lado.

A escolha do objeto para brincar tem também importância fundamental, pois dá pistas sobre necessidades afetivas, modos de encarar a vida e assimilar características do meio. Super-heróis, princesas, miniaturas de apetrechos de casinhas, massinha, fantasias de personagens de histórias infantis – observar como cada um organiza o espaço e dispõe de tempo para usar imaginativamente esses e outros objetos, se prefere brincar sozinho ou se pede a companhia de outros, se cria novas histórias ou segue o *script* das clássicas já conhecidas pode

dar muitas pistas sobre o modo de ser de cada um, pois possibilita o transitar entre interioridade e mundo exterior. Aqui, o papel do meio (professor) é de prover essas materialidades, ofertadas pela cultura, e manter-se presente, ainda que silenciosamente, registrando o modo de ser de cada aluno.

O jogo, o brincar na presença de outro é um momento privilegiado tanto para expressar como para absorver, na interioridade, elementos do mundo, o que nos enriquece como pessoas. Quando a criança brinca significa, portanto, que tudo está caminhando bem, pois uma ponte entre mundo interno e externo está sendo construída. Ponte que só é assegurada quando podemos receber e dar amor, ou seja, quando há disponibilidade afetiva.

Perspectiva dialógica

> Quando estamos em comunicação com outras pessoas, o que a voz diz é somente parte da história e, às vezes, a parte menos importante. O que conta é a postura, o tom de voz, gesto, olhar ou toque – ou os sinais não-verbais e sons que todos fazemos quando o que sentimos não pode ser colocado em palavras. Então, também, muitas vezes, *as coisas não ditas falam mais alto do que as palavras ditas* (WINNICOTT, 2004, p. 186, grifos nossos).

Além do brincar, outro aspecto que se faz presente nesse interjogo dinâmico entre possibilidades internas e situações do mundo é a necessidade de expressão.

É fundamental que possamos, desde cedo, falar de nossas experiências com alguém. Nesses momentos, podemos nos surpreender expressando algo diante do outro, o que contribui para assimilarmos o que vivemos. Ou seja, nosso mundo interno está em disponibilidade para o outro. Somos, portanto, seres dialógicos, em busca de reciprocidade.

A linguagem pode ser caracterizada essencialmente como oferta amorosa para o outro; a perda da capacidade de comunicar, portanto, se configura como uma experiência de desenraizamento de si na comunidade humana. Comunicar é também uma atividade paradoxal, que ocorre na fronteira entre confiança e suspeita. Na experiência autên-

tica de comunicação, a interioridade está implicada e a dimensão da confiança deve superar a suspeita.

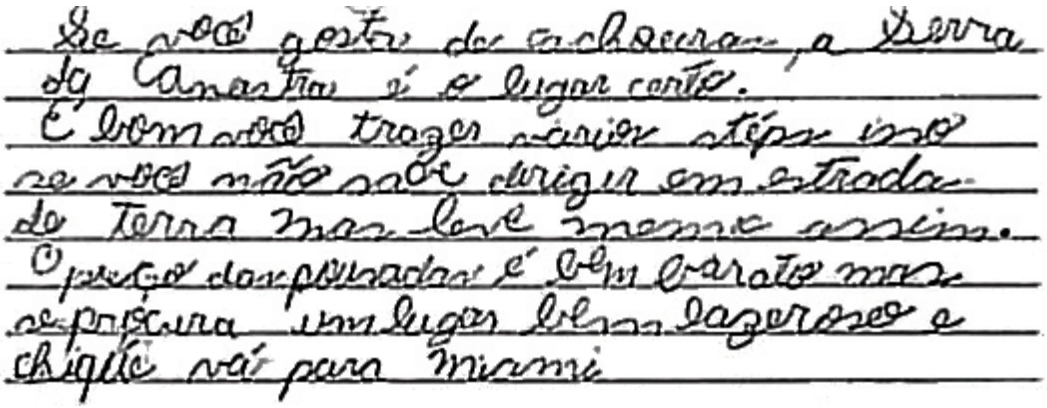
> Uma definição aproximada de comunicação seria simplesmente uma questão de dar e receber entre pessoas. Um momento de comunicação é um momento de troca recíproca. O ingrediente essencial da comunicação é, naturalmente, a vontade e a capacidade de comunicar, que dependem do equilíbrio entre confiança e desconfiança [...] (WINNICOTT, 2004, p. 184).

Quando decidimos disponibilizar o que está guardado no mundo interno significa que *destinamos algo esperando a hospitalidade do outro*. Mas nesse destinar trazemos também memórias das comunicações já vividas, que podem ter sido falhas nesse aspecto, gerando então a suspeita de que o fracasso na relação dialógica poderá se reproduzir. Por isso a necessidade de, na sala de aula, o professor considerar que crianças mais inibidas, caladas, tímidas, muitas vezes, podem estar sendo pouco ouvidas, vistas, valorizadas, ou superexigidas, por isso se retraem no ambiente escolar. Antes de caracterizar esse tipo de comportamento como indicativo de algum distúrbio, repito, é importante buscar novas formas de aproximação dessa criança. E, como sugere Clare, oferecer a ela algum outro meio de expressão, como o desenho, por exemplo. Quem sabe desenhando ela não se sinta mais confortável para contar e representar coisas sobre sua vida?

Outro aspecto presente no campo da comunicação diz respeito à habilidade de usar símbolos disponíveis no meio cultural, de modo a neles imprimir marcas pessoais, de autoria. Para que possamos usá-lo, um símbolo deve se apresentar com certa porosidade, de maneira a nos sentirmos potentes para quebrar seu sentido originário, moldando-o de determinada maneira, de acordo com nossas intenções, necessidades e inquietações de momento. Usar o símbolo significa a possibilidade de recriá-lo. A sala de aula é espaço privilegiado para esse tipo de experimentação. Por isso, devemos evitar disponibilizar materiais que pouco exigem da criança em temos de liberdade criativa – como as reproduções e cópias de qualquer natureza, desenhos prontos apenas para colorir ou reforçar contornos, recontagem de histórias apenas para conferir se o aluno entendeu, sem solicitar que revele suas impressões, o que gostou ou não, de

modo a registar as temáticas mais significativas, de maior interesse do grupo. Isso sim poderá nortear escolhas futuras de narrativas a serem trabalhadas na sala de aula!

Palavras possuem significados aceitos pela comunidade, têm lugar predeterminado por toda construção sociocultural. Usá-las é retirá-las de seus lugares estabelecidos e dar a elas um destino pessoal, ou seja, permitir-se brincar. Como fez este garoto, Marco, de 12 anos de idade, ao rabiscar uma dica de viagem a seus possíveis leitores.

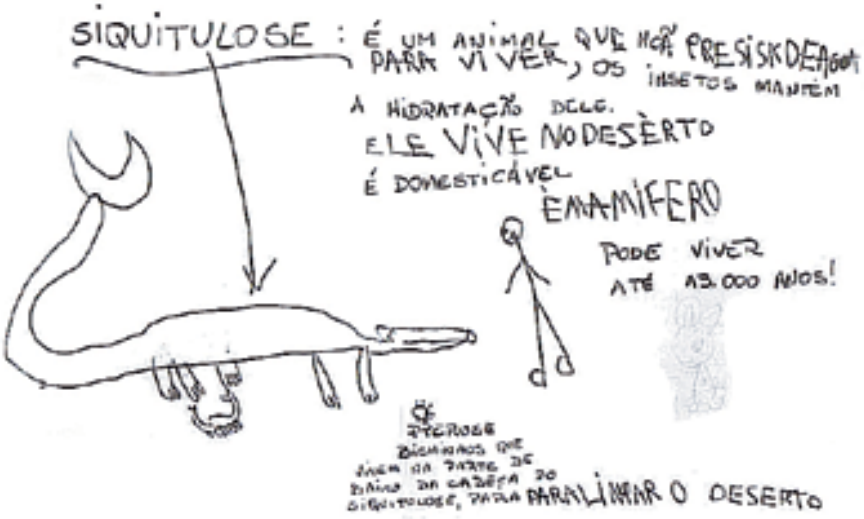

Se você gosta de cachoeira, a Serra da Canastra é o lugar certo.
É bom você trazer vários steps isso se você não sabe dirigir em estrada de Terra mas leve mesmo assim.
O preço da pousada é bem barato mas se procura um lugar bem lazeroso e chique vá para Miami

Transcrição: Se você gosta de cachoeira, a Serra da Canastra é o lugar certo. É bom você trazer vários steps isso se você não sabe dirigir em estrada de terra mas leve mesmo assim. O preço da pousada é bem barato mas se procura um lugar bem lazeroso e chique vá para Miami.

Talvez, se essa produção fosse realizada no contexto escolar, o adjetivo "lazeroso" viesse marcado como errado, confirmando a suposta dificuldade de escrita. Mas, convenhamos, o termo combinou com o texto, com o tom de crítica aos que preferem viagens mais previsíveis, deu o toque de sarcasmo e marcou a autoria na invenção de uma palavra em meio a um discurso típico, legitimado no campo cultural, que podemos encontrar em guias de viagem.

Outro exemplo, deste garotinho de 7 anos de idade, a quem chamo aqui de Guille (referência ao irmão de Mafalda, personagem de Quino,[6] que, como este meu paciente, adora desenhar), que a escola suspeitava ser disléxico.

6 Quino é um cartunista argentino, criador da Mafalda e muitas outras charges, sempre marcadas pelo humor reflexivo, crítico, inteligente e atual. Disponível em: <http://www.quino.com.ar/>. Acesso em: 10 jan. 2014.



Transcrição: SIQUITULOSE: é um animal que não precisa de água para viver, os insetos mantêm a hidratação dele. Ele vive no deserto é domesticável é mamífero pode viver até 13.000 anos! Pterose Bichinhos que vivem na parte de baixo da cabeça do siquitulose, para para limpar o deserto.

Nesta produção, em alguns momentos, fui sua escriba, registrando no papel suas invenções, que revelavam seu vasto repertório de pesquisa e conhecimento, disponível no campo cultural, sobre a descrição de animais, de seus hábitos e características, misturando-se à brincadeira de criar um novo espécime, o Siquitulose... Guille, nesta e em outras produções, usava o desenho, mais do que a escrita, para simbolizar e, assim, me comunicar muito do que vivia em seu mundo interior – um longo deserto que necessitava atravessar, percurso penoso e árido, mas com muitas esperanças de algum encontro futuro, a partir de recursos internos, como o *pterose*, e do ambiente, como os insetos que lhe forneciam água.

De fato, a capacidade de usar símbolos decorre das experiências ao longo do tempo. Reconhecendo os lugares das palavras, seus significados, podemos tanto internalizá-las como torná-las próprias – como fazia Guille. Importantíssimo valorizar produções dessa natureza no espaço escolar.

A capacidade de usar a palavra é fruto, portanto, do estabelecimento da confiança, do bem-estar que experimentamos na relação com o outro.

Há ainda outra questão fundamental, que diz respeito aos vários registros presentes no campo da comunicação: desde o que passeia pelo relato de situações do cotidiano, em que a criança pode comuni-

car não diretamente aspectos de sua experiência, até que a comunicação significativa possa ocorrer.

Em um primeiro nível de comunicação, estaríamos então no eixo da realidade compartilhada, que possibilita a manutenção da própria civilização, em que são tecidos os costumes, as histórias – área neutra na qual a comunicação é indireta:

> [...] participamos de experiências compartilhadas, sobre a qual tanto nós como as crianças sentimos algo sobre alguma coisa, uma terceira coisa, que nos une mas que ao mesmo tempo nos mantêm separados com segurança porque não envolve uma troca direta entre nós. *Experiências compartilhadas são, talvez, a única forma não ameaçadora de comunicação que existe*. Elas podem referir-se a quase qualquer coisa em que ambos participamos – caminhadas, passeios de carro, brincar, desenhar, ouvir alguma coisa, olhar para alguma coisa ou conversar sobre alguma coisa. (WINNICOTT, 2004, p. 188-189, grifos nossos).

Vejam como é importante valorizar esse tipo de troca, de interlocução na sala de aula: abrir espaço para que as crianças contem fatos corriqueiros; ouvi-las com atenção, neste momento, certamente as encoraja a ir adiante, passando para outro nível de comunicação, mais sofisticado. Tendo a confiança sido estabelecida, podem finalmente tornar visíveis para o outro suas necessidades mais genuínas:

> Uma vez que a comunicação indireta foi estabelecida por meio de experiências compartilhadas, então existe uma área da vida em que a comunicação direta, dar e receber, é possível. Na verdade, qualquer coisa é possível agora, as comportas podem ser abertas ou faíscas podem voar. Ambos os eventos seriam sinais de vida e evidências de que as relações reais entre pessoas, o que envolve dar e receber, amar e odiar, foram sendo estabelecidas. (WINNICOTT, 2004, p. 189).

Aqui, há a expectativa de reciprocidade, de ser ouvido e considerado, fundamental no ambiente de sala de aula. Esse nível de comunicação pode se dar tanto por palavras como por outros meios, como a arte. Mas para que a comunicação nesse nível se efetive de fato, ou para que este ou aquele objeto se torne vivo, é necessário apresentá-lo à criança de modo que ela se sinta apta a explorá-lo. A massinha pode ser um

bom objeto de manipulação, pois tem como característica a maleabilidade, trazendo à criança a ideia positiva de que pode imprimir no mundo (representado nessa matéria) algo de seu. Que tal deixá-las brincar de massinha livremente por um bom tempo, enquanto ouvem uma canção? Depois, o professor pode contar ou ler uma historinha conhecida e pedir para cada uma usar a massinha para representar um personagem. Muitas outras ideias podem surgir se o professor se dispuser a também sentir o prazer de manipular esse tipo de meio maleável.

Cuidar no contexto educacional

Há um filme que emoldura muito bem a necessidade de presença humana para a realização de algo que permaneceu em suspensão, como potencialidade, até encontrar um outro com disponibilidade afetiva, hospitaleiro ao gesto pessoal.

Trata-se de "Minhas Tardes com Margueritte" (direção de Jean Becker, 2010, baseado no livro homônimo "La tête en friche" de Marie-Sabine Roger).[7] Uma senhorinha de casaco rosa e cabelos brancos, Margueritte, passa as tardes sentada em um banco de praça. Nela encontra então Germain (Gérard Depardieu), que também passa muitas tardes na mesma praça. "O senhor não trabalha?", pergunta Margueritte em certo momento, estranhando que um homem ainda produtivo tenha tempo para essas horas vazias. Ele responde que sim, que trabalha e muito, mas, mesmo assim, frequenta a praça, tanto que conhece todos os pombos, deu nome a cada um deles observando suas "personalidades" e características físicas, e sabe reconhecer os novos que chegam. Depois, em casa, faz esculturas de pássaros na madeira.

Pois bem, o filme é isso: a história do encontro dessa senhora e desse homem de meia idade, da amizade entre eles. Além dos pombos e da praça, eles compartilham algo mais: leituras. Certa tarde, Margueritte conta a Germain de sua paixão pelos livros e de como sentia necessidade de ler trechos em voz alta para os outros. Constrangido, Germain não revela de imediato suas limitações em relação à palavra escrita, disfarça, desconversa, mas enquanto Margueritte faz sua leitura, vai lembrando das humilhações que sofreu na infância. Rejeitado pela mãe, uma mulher

7 Cf. Trailer: <https://www.youtube.com/watch?v=9M3ArjDkPvA>.

desequilibrada e imatura, submisso a ela, o menino Germain, um típico gordinho, era constantemente humilhado na escola. A cada tentativa de ler para os colegas na sala de aula, impunha-se a voz do professor-algoz, que fazia rimas com seu nome, marcando a identidade de incapaz, de burro, limitado. Nem em casa e nem na escola, Germain recebia dos adultos que lhe eram significativos algum olhar de esperança, não havia sonho de futuro a ele reservado. Nada de hospitalidade, só hostilidade.

Cumprindo essas profecias de fracasso, tornou-se um adulto limitado intelectualmente, igualmente ridicularizado pelos amigos, que o consideravam um "ignorantão", voltado a trabalhos manuais, ao cultivo da terra para fazer germinar alimentos – bonita metáfora, por sinal, marcando a forma que Germain encontrou de enfrentar tanta desesperança e descrédito nele depositados; a única saída, até aquele momento, havia sido esta: especializar-se naquilo que lhe faltou, a dedicação para criar um ambiente, a terra fértil, propício ao crescimento, ao amadurecimento, ao desenvolvimento de potenciais, para assim contribuir alimentando os outros com verduras frescas e legumes carnudos e coloridos. Mais do que um sobrevivente de maus-tratos, Germain se tornou um homem digno.

E foi essa dignidade que o levou a reconhecer em Margueritte a parceira que lhe faltara até aquele momento. E o que intermediou essa interlocução tão genuína foram os livros, em especial de Albert Camus. Margueritte não teve preconceitos com seu amigo pouco letrado. Já foi logo lendo um trecho do denso *A peste*.

Assim foram as tardes de Germain com Margueritte. Eles se conheceram e se amaram, e esse amor delicado e generoso do qual necessitamos em todos os momentos de nossas vidas, quando crianças, jovens, adultos, velhos, foi se realizando por meio de um objeto cultural – o livro. Agradecido, Germain ofertava os produtos que cultivava, verduras e legumes, à doce e sábia Margueritte, que retribuía com mais livros e leituras. E assim foram perpetuando esse ciclo que é, como bem destaca Clare, a base do amor – dar, receber, retribuir.

No contexto educacional, os vários níveis de comunicação se fazem presentes, transitamos por todos eles. Isso implica estarmos atentos também aos gestos, à voz, ao olhar, à presença corporal, pois a comunicação autêntica nunca acontece só no registro do discurso. Como no filme, a comunicação transborda as palavras – o registro não verbal fala onde a palavra falhou:

> A comunicação real que envolve dar e receber entre pessoas não ocorre o tempo todo. Acontece em certos momentos e com certas pessoas e, no seu conjunto, nós selecionamos cuidadosamente as pessoas com quem nos comunicamos no sentido mais profundo que envolve nossos sentimentos reais. Comunicação envolve doar um pedaço de nós mesmos e nós somos cuidadosos a quem nós doamos. Normalmente, as pessoas com quem nos comunicamos são aquelas que nós passamos a confiar e com quem nós temos algo em comum. (WINNICOTT, 2004, p. 188-189).

Lembro-me de um rapaz de 18 anos[8] que atendi e que trazia uma história de vida bastante sofrida: dependente químico, Alexandre (nome fictício) deixou de frequentar a escola dos 12 aos 16 anos de idade. Nesta ocasião, saiu da Bahia e veio para São Paulo, onde permaneceu internado em uma clínica. Há quase dois anos, não fazia mais uso de drogas, o que considerava uma grande vitória. Mas se sentia ainda preso à imagem/identidade de marginal, sendo desmerecido e olhado pela família com desconfiança e humilhado na escola pela forma como escrevia. Na ocasião, ele trabalhava como pedreiro. Fui então buscando lhe reapresentar a provisão ou objeto cultural escrita, trazendo temas que, supunha, pudessem lhe interessar por se remeterem a situações que vivera em sua infância ou que se relacionavam a seus conflitos de momento. Certa vez, lemos uma reportagem intitulada *Palmada inútil*, que discutia uma nova lei que proibia e punia pais que usassem de agressão física com seus filhos. Pedi que ele se posicionasse por escrito e, com as mãos trêmulas e úmidas, a respiração ofegante, constrangido, quase pedindo desculpas por existir e escrever tão mal, ele assim o fez:

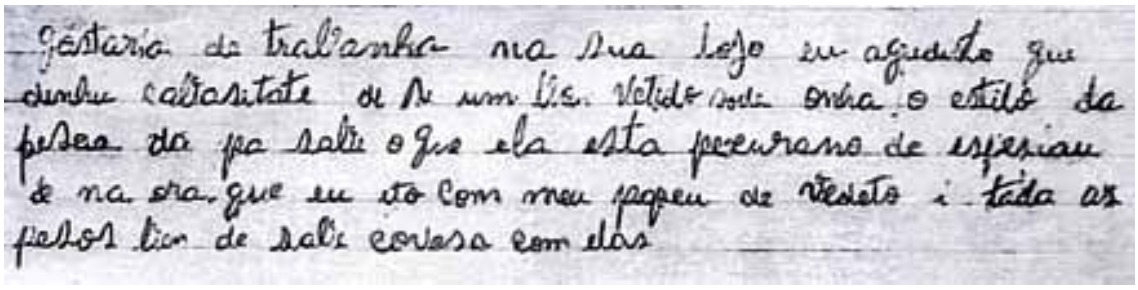
> ***OS PAIS TEFE COVESA ASTE AGRIDE PECUTANO POR ELE ESTA AJINU ASI DESAFOMA IPECUDANO AO VINHO COMO DEVO A JUDA INAO SEGANO PATENO DE FOMA GRESIVA SAPENO OS PAIS QUE EAPENAS UMA GRIASA QUE SO PESISA DE AJUDA.***

Transcrição: Os pais devem conversar antes de agredir perguntando por que ele está agindo assim dessa forma e perguntando ao filho como devo ajudar e não chegando e batendo de forma agressiva sabendo os pais que é apenas uma criança que só precisa de ajuda.

8 Apresentei esse caso no I SEMINÁRIO BAIANO MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE (20 a 22/05/2012), na conferência intitulada: "Possibilidades de enfrentamento da onda de medicalização da aprendizagem: práticas substitutivas no campo da Fonoaudiologia". Cf. publicação: Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito? Bahia: EDUFBA, 2014.

Ficamos um bom tempo trocando ideias sobre esse seu posicionamento, o quanto conseguira usar a palavra escrita para expressá-lo, e só então selecionei alguns aspectos do código para lhe informar, tendo em mente a necessidade de incluí-lo na comunidade de usuários de uma língua, a partir da qual podemos nos comunicar.

E assim fomos caminhando, sempre com propostas de leitura e escrita que pudessem aproximá-lo da riqueza do universo da linguagem, sem desmerecer sua condição, ainda que precária, de dele se apropriar. As mãos foram se tornando mais firmes e ele já fazia outros planos de futuro, como nesta produção, em que esboçou seu talento para vendedor de roupas.


Gostaria de trabalhar na sua loja eu acredito que
tenho capacidade de ser um bom vendedor só de olhar o estilo da
pessoa dá pra saber o que ela está procurando de especial
é na hora que eu entro com meu papel de vendedor e todas as
pessoas têm de saber conversa com elas

Transcrição: Gostaria de trabalhar na sua loja eu acredito que tenho capacidade de ser um bom vendedor só de olhar o estilo da pessoa dá pra saber o que ela está procurando de especial é na hora que eu entro com meu papel de vendedor e todas as pessoas têm de saber conversar com elas.

Como Marguerittes, precisamos estar disponíveis e presentes com todas as nossas faculdades, manter-nos atentos para quem são as crianças com quem trabalhamos e para quem temos como função apresentar o mundo, ouvindo atentamente o que buscam nos dizer, mesmo que ainda não de acordo com o que consideramos como padrão, sustentando, sem subestimar, a expressão de suas questões, rupturas, fraturas e dores. Comunicação em sintonia com a experiência. Oferta de hospitalidade ao gesto pessoal, sempre.

Considerações finais

Como vimos aqui, o meio organizado amorosamente, de modo a levar em conta as características da criança, é gerador de confiabilidade e de integração. Para tanto, além de ofertar amor, é preciso disposição para receber o que a criança tem a oferecer ao mundo, sua contribuição pessoal.

"É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano", afirma Hanna Arendt (1989, p. 189). Quando nascemos, iniciamos algo novo, imprimimos movimento ao já existente, o que implica imprevisibilidade:

"o homem é capaz de realizar o infinitamente improvável"; e isso porque cada homem porta singularidade, ou seja, "a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo" (ARENDT, 1989, p. 189-191).

Ao nascer, a criança traz então algo de inédito a um mundo já velho, mas que lhe é desconhecido, ou seja, ela é também uma desconhecida que chega subitamente e, na medida em que se encontra no mundo, vai se tornando alguém reconhecível, isto é, vai se transformando em um de nós. Trata-se de um processo que se dá pela educação, que seria então o "modo como as pessoas, as instituições e a sociedade recebem ou respondem à chegada da novidade, daqueles que nascem" (ARENDT apud CÉSAR, 2012, p. 43).

Com o nascimento de cada criança, a história da humanidade também se (re)inicia; inicia-se tanto para a própria criança, ainda uma estrangeira de certa forma, que, por meio dos rituais (um deles é, certamente, a entrada na escola), irá então passar a conhecer ou ser atravessada pelas questões, filosofias constituídas na história, como para o próprio mundo, já que o novo traz esperança, possibilidade de traçar um percurso que possa responder aos grandes enigmas do destino humano.

Obviamente, há sempre presente uma tensão: ainda que a chegada da criança porte a possibilidade da renovação do mundo, este corre os riscos inerentes ao questionamento do estrangeiro, ao já constituído historicamente, à tradição cultural: "Se educar é receber e apresentar o mundo e a tradição cultural para os recém-chegados, o germe da novidade será sempre um fator de desestabilização do campo educacional" (ARENDT apud CÉSAR, 2012, p. 44).

Em diálogo com Hanna Arendt, afirma Larrosa (2010, p. 187-197) que, "Quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós" – outro no sentido mais radical do termo, diferente do que antecipamos, do que previmos, que traz um enigma, algo além do que podemos supor, questiona nossos saberes sistematizados sobre a infância, abala nossas certezas, rompe a segurança do mundo e a continuidade histórica.

> A educação é a forma com que o mundo **recebe** os que nascem... Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa (LARROSA, 2010, p. 187-197, grifo da autora).

O novo deve nos fazer ignorantes o suficiente para querer aprender desaprendendo...

Para receber nossas crianças, com aquilo que podem nos ofertar, devemos então ser capazes de renovação, de responder ao infinitamente improvável, mesmo que isso signifique nos colocarmos em questão. Diagnósticos, rótulos, laudos assertivos em nada contribuem para isso ou para o trabalho sempre inédito a ser desenvolvido em sala de aula; não devem, pois, norteá-lo.

A vida é dinâmica, e a construção do vínculo amoroso professor-aluno pode sim transformar. Nesse espaço tão rico e potencializador que é a sala de aula, linguagem e narrativas, quando investidas de pessoalidade, podem contribuir para a ressignificação de dores, perdas e desamparos, abrindo novos campos de sentidos e de experiências, com muitos vãos para o inesperado.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

CÉSAR, M. R. de A. A educação num mundo à deriva: se o mundo público não existe mais, talvez a política deva ser reinventada e comunidades escolares poderão ser o novo local dessa reinvenção. **Revista Educação**, Biblioteca do Professor, Edição Especial "Hannah Arendt pensa a educação", São Paulo, n. 4, p. 36-45, 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERROTTA, C. M. Possibilidades de enfrentamento da onda de medicalização da aprendizagem: práticas substitutivas no campo da Fonoaudiologia. In: VIÉGAS, L. de S.; RIBEIRO, M. I. S.; OLIVEIRA, E. C. de; TELES, L. A. da L. (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade:** ciência ou mito? Bahia: EDUFBA, 2014.

_____. **Processos criativos no espaço terapêutico da escrita:** um diálogo com D.W. Winnicott, Clare Winnicott e Marion Milner. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

WINNICOTT, C. **Face to face with children:** the life and work of Clare Winnicott. London: Karnac, 2004.

WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.