

CORPOS INCÔMODO E INCOMODADOS: A POTÊNCIA DO ENCONTRO E O SURGIMENTO DO COMUM EM UMA SALA DE AULA

NUISANCE AND DISTURBED BODIES: THE POTENCY OF THE ENCOUNTER AND THE EMERGENCE OF THE COMMON IN A CLASSROOM

DOI 10.70860/ufnt.entreletras.e18928

Rianne de Oliveira Zabaleta¹
André Bocchetti²

Resumo: Dos incômodos vivenciados em um ano pandêmico aos incômodos que surgem na relação com um outro, diferente ou estrangeiro, esta pesquisa acompanhou os movimentos de um grupo escolar pelas lentes de uma mediadora educacional e pesquisadora em formação. A narrativa e a cartografia servem como métodos de construção desta pesquisa e a Sociologia e a Filosofia, juntamente com os estudos de corporeidade e movimento, dão o tom das análises realizadas. As experiências no campo conduzem este trabalho para uma compreensão de “comum” como aquilo que surge na diferença e de “incômodo” como fenômeno relacional potencialmente produtivo.

Palavras-chave: incômodo; comum; corpo e educação; mediação escolar

Abstract: From the nuisances experienced in a pandemic year to the nuisances that arise in the relationship with another, different or foreign, this research followed the movements of a school group through the lens of an educational mediator and training researcher. The narrative and cartography serve as methods for constructing this research, and Sociology and Philosophy, along with studies of corporeality and movement, set the tone for the analyses conducted. The experiences in the field guide this work toward an understanding of the 'common' as that which arises in difference, and of 'nuisance' as a potentially productive relational phenomenon.

Keywords: nuisance; common; body and education; school mediation

Introdução

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua na área escolar com ênfase em Orientação de famílias e Inclusão Escolar. E-mail: rianne.zabaleta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5647-1878>.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: andreb.ufrj@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9773-4734>.

Este é um texto sobre a força do incômodo no espaço comum da educação. Estamos³ na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. “Nossa Escola”⁴ é uma instituição privada que, em seus modos de se apresentar ao público, se afirma como particularmente dedicada à educação pelas artes. Em geral, o cotidiano de suas salas de aula revela organizações de cadeiras em grupo, com estudantes imersos em trabalhos coletivos. Mas o que vemos nesses dias, ao contrário, é uma organização enfileirada do espaço, com crianças distanciadas entre si. O ano era 2021 e, portanto, o distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19 continuava.

As escolas da rede pública, em geral, continuaram com suas atividades remotas naquele período. Este, porém, não foi o caso das instituições submetidas mais abertamente às nuances dos movimentos da concorrência e do mercado educacional. Elas precisaram “voltar” o quanto antes, sabedoras de que a presencialidade, naqueles tempos, era também um diferencial. Tal inquietação de retorno é, talvez, o pano de fundo mais importante para um outro incômodo, central a estas linhas: aquele provocado por um corpo, inquieto, que não parava de pôr em xeque as normalidades de um cotidiano escolar, e de desafiar as normas sanitárias que preveem o distanciamento de corpos.

Pensando naquilo que se passa em uma escola que tem muitas de suas coreografias⁵ cotidianas largamente conhecidas e reproduzidas, queríamos saber o que ocorria quando um estudante “dançava” diferente; aquele que desarruma ou impele a um rearranjo, frequentemente incomoda, e desejávamos ver o que isso significava em um local de encontros entre estudantes. Em acordo com Mantoan (2004, p.29), sabe-se que as escolas tradicionais “não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos e têm uma estrutura rígida e seletiva no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não preenchem as expectativas acadêmicas clássicas”. Assim, incluir o estudante que difere e, em última instância, incluir o corpo indócil (Foucault, 1987) configura-se como desafio para a instituição e, conseqüentemente, para seus educadores⁶. Se todos devem sentar-se e um se levanta, se todos devem esperar sua vez e um não espera, se todos devem fazer algo e um não faz, se todos devem

³ Este texto se desenvolve a partir de um processo de partilha de pensamentos e reflexões entre uma das autoras, psicóloga e mediadora educacional, e seu orientador. Procurando identificar os registros realizados pela mediadora durante as atividades escolares que dão base às discussões que se seguem, optamos por referenciá-la em terceira pessoa.

⁴ Nome fictício, como todos que aparecem ao longo do texto.

⁵ Com André Lepecki (2012), entendemos como coreografia todo movimento que se realiza em razão da articulação de políticas invisíveis que tecem cotidiano.

⁶ No caso deste trabalho, a escola em questão não se apresenta nem se configura como “uma escola tradicional”, mas certamente conserva alguns traços. Afinal, as pessoas, os educadores, conservam estes traços independentemente dos esforços - da instituição e de cada um - por transformá-los.

se calar e um não se cala, talvez valha a pergunta: quando este um “dança” diferente, o que acontece ao todo? E, no sentido inverso, como o todo provoca/produz a este “um”?

Mas havia algo de incômodo, também, nessas questões. Quando nos perguntamos sobre o que acontece ao todo, excluindo dele uma de suas partes – nesse caso, o estudante que incomoda –, inventamos um grupo presumidamente generalizável, apenas por deixar um de fora. Mantemos a exclusão, justamente, por afirmar esse distanciamento⁷. Não haveríamos, então, de deixar de lado essas questões, abandonando o referencial individualizado de uma existência em favor de um grupo? Mas fazer isso não seria, ainda, inventar uma nova individualidade, dessa vez coletiva, que novamente inventaria uma suposta homogeneidade?

De todo modo, é no interior de um grupo que esses incômodos vêm à tona – incômodos na pesquisa, incômodos com a pesquisa. Na passagem do 5º para o 6º ano escolar, acompanhávamos uma turma que se viu reduzida: cerca de metade dos estudantes saiu da escola em decorrência da pandemia e dos desgastes por ela provocados. Agora, o grupo era composto por 13 estudantes, tendo o 13º chegado já na segunda metade do período letivo, no mês de setembro. No contexto de pandemia, as aulas presenciais tornaram-se facultativas e, principalmente no primeiro semestre, houve uma grande oscilação no número de estudantes presentes no chão da escola. Como, então, falar da configuração de um grupo? Quem compunha este grupo? Os alunos? A mediadora e os alunos? Os alunos, todos os professores e a mediadora? Os alunos, todos os professores, a mediadora e os coordenadores? Mas se os professores não ministram aulas ao mesmo tempo para aquelas crianças e nem os coordenadores estão com elas todo o tempo, existe um momento em que o grupo esteja completo? Existe um todo? Ou temos um grupo diferente a cada presença e ausência?

Barros (2013) nos faz atentar para o fato de que os grupos têm sido vistos, frequentemente, tal como os indivíduos, como “entidades unitárias, totalizadas, buscando identidade [estando aprisionados, assim, ao] mesmo modelo uno que a díade indivíduo/sociedade há séculos produz” (Barros, 2013, p. 322). Levy (2011, p. 43), por sua vez, alerta que “de maneira geral, a filosofia constituiu-se ao longo de sua história como uma filosofia do mesmo, em que o outro, quando aparecia, estava sempre sob a forma de um *eu*. Ou seja, era um *ele* que constituía um outro *eu*, sempre passível de conhecimento”. Neste sentido, compreender o grupo pela perspectiva da unidade seria torná-lo um “ele”, estabelecer uma

⁷ Mantemos, nesse caso, a lógica individualizante do “incluir um no coletivo”. Como nos diz Machado (2004), “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito” (p. 02).

relação de sujeito a sujeito. Assim, como não pretendemos tomar o grupo por “ele”, nem falar *sobre* ele, decidimos ficar no “entre”, nesse espaço, ou ainda, nesse vazio da passagem do *eu* ao *ele* e ao qual Maurice Blanchot nomeou “neutro”, como trânsito não subjetivado, movimento de saída de nós para alcançar a experiência do que é “inteiramente fora de nós e alteridade absoluta”, do que não se pode conhecer (Levy, 2011, p. 40).

Decidimos, então, não dizer o que o grupo é; entre individualidades e coletividades, ficamos com os acontecimentos. Deste modo, a narrativa e a cartografia nos serviram como métodos de construção desta pesquisa: “para os geógrafos, a cartografia (...) é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (Rolnik, 2006, p. 23). Assim, acompanhando a paisagem psicossocial de um grupo escolar, nos aventuramos pelo *fora*, que, conforme esclarece Levy (2011, p. 32), constitui “uma espécie de experiência original, um começo de tudo. Colocar-se fora de si e fora do mundo é antes de mais nada inaugurar uma experiência em que as coisas não são ainda”.

Às perguntas que já tínhamos, outras se somaram: Dada certa diferença no modo de estar, ela é estranha aos próprios integrantes do grupo ou é comum? Sendo comum, é menos incômoda por isso? Que sentidos de grupo se constituem frente a tal incômodo? Essas novas questões eram particularmente valiosas pois, ao não tomarem como único o estudante que ousava “dançar” diferente, faziam restar apenas o incômodo como campo possível de análise; davam-lhe, portanto, uma outra ontologia, própria, e de certo modo independente de uma individualidade que lhe sustentasse. Vimos nascer, então, a ideia de um *incômodo acontecimental*, proveniente dos encontros que se viabilizavam. Passamos, então, a perguntar: Que acontecimentos foram incômodos? A partir daí, vimos emergir uma relação entre comum e incômodo, fundamental para a nossa pesquisa.

No enredo desta investigação⁸, o leitor encontrará reflexões suscitadas a partir de um corpo incômodo em destaque para o grupo e as transformações ocorridas nas dinâmicas de aula a partir de sua presença; uma compreensão dos momentos de brincadeira como disponibilidade afetiva para a relação com o estrangeiro; e conhecerá a amizade estabelecida entre dois meninos por meio de uma linguagem menor.

1 Corpos incômodos e incomodados

⁸ A pesquisa da qual esse texto é um de seus produtos se realiza no âmbito do projeto de pesquisa “Entre histórias e cartografias de uma prática: o corpo-em-comum e seus sentidos educacionais”, contemplada, em 2021, com auxílio à pesquisa (APQ1) da FAPERJ (proc.: E-26/2011.739/2021).

“Comum” é aquilo que se cria a partir das diferenças – o que se dá sempre em meio ao lugar compartilhado de exposições mútuas que caracteriza qualquer conjunto de existências (Nancy, 2015). Aprendemos isso também com Fernand Deligny, um educador dedicado a “jovens ‘inadaptados’: delinquentes, psicóticos, autistas ou, nas palavras dele, simplesmente alguém ‘à parte’” (Deligny, 2018b, p. 157). Deligny nos fez pensar, com suas práticas e textos, na força acontecimental insubmissa à “sobrecarga do projeto” (Deligny, 2018a, p. 25); ao compreender a rede como modo de ser, ele localiza uma matriz comunal pela qual se funda “um espaço comum de um novo tipo, que não é o da comunicação, mas o de uma entrada em ressonância dos gestos” (Ogilvie, 2018, p. 278).

É em meio a tais redes que o trabalho do(a) mediador(a) parece se dar. A mediação escolar, realizada pela autora da dupla que assina este texto, pode ter um tom poético, se assim quisermos; remete a outras palavras e significados conciliadores, como ponte ou elo, mas a mediação, especialmente para quem já esteve no “meio de campo”, tem um quê de “sem lugar”, de coisa atravancando o caminho ou, simplesmente: de incômodo. A professora L., por exemplo, relata o seu, dizendo:

[...] às vezes o fato de você estar lá dentro explicando alguma coisa para ele em paralelo, pra mim, como professora, era difícil de me concentrar e não prestar atenção no que você tava conversando com ele e conseguir focar no que eu estava explicando ali para a turma (Entrevista_L_04/10/2021.).⁹

Do “ele” ao qual se refere a professora, falaremos em seguida. Por outro lado, deste lugar de mediadora derivam alguns incômodos por vezes naturalizados no espaço escolar. Nesse lugar, a mediadora não era nem estudante, nem professora, mas algo como uma adulta infiltrada. Em suas atividades não estavam elencados nem o aprender, nem o ensinar – ou sequer um “aprender e ensinar ao mediar” –, mas sim observar o fluxo das relações, intervindo quando o dever ético e profissional mandasse. Percorrer um campo minado na ponta dos pés, fluir sutilmente, passar despercebida na cena da sala de aula: nenhum momento de protagonismo a não ser aqueles das relações. Relação entre alunos, entre professor e aluno, entre aluno e o aprendizado. Posição delicada, demandada a partir da existência de um outro corpo, mais incômodo, mais “atravancante” e mais sem lugar que o próprio mediador: o aluno comumente

⁹ Neste trabalho as transcrições de falas das pessoas entrevistadas estarão em itálico para se diferenciarem mais facilmente das citações textuais.

chamado “de inclusão” ou, como preferimos chamar neste trabalho, em acordo com as considerações de Albano (2015), o estudante dito¹⁰ incluído.

Sabe-se que o movimento por inclusão é oriundo de uma série de incômodos causados a partir da presença de crianças “diferentes” na escola, que são frequentemente encaminhadas para diagnóstico; por sinal, é justamente “à essa criança que incomoda”, como diz Viégas (2016, p.17), que mais temos “oferecido diagnósticos neuropsiquiátricos”. De todo modo, não se devendo a um corpo em particular, o incômodo ao qual nos referimos aqui é oriundo das relações que se estabelecem no cotidiano educacional, e a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Nº 13.146/15) corrobora ao considerar a pessoa com deficiência, para efeitos legais, como

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, cap. I, art. 2).

A condição existencial das pessoas às quais se refere a lei só se configura como deficiência na medida em que sua participação social é obstruída por barreiras - urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais (ou comportamentais) e tecnológicas (Brasil, 2015) - que se apresentam na relação com o mundo. Não queremos com isso, no entanto, negar a deficiência enquanto condição singular de vida, mas sim demarcar o caráter necessariamente relacional desse processo de singularização, que empresta ao dito deficiente sua circunscrição como tal a partir de acontecimentos emergentes do mundo e das condições de habitá-lo, e da “hospitalidade” (Manning, 2016, p, 196) que deles deriva ou não. De todo modo, o caráter relacional, mais uma vez, desloca nossa perspectiva: se a partir da presença dos estudantes ditos incluídos se pode discutir o incômodo escolar, não são eles, por outro lado, os que necessariamente incomodam. Afinal, para quaisquer das existências que compõem os acontecimentos e seus encontros, há dias de incomodar e ser incomodado(a). Nosso cotidiano escolar está repleto de exemplos disso.

¹⁰ Em sentido mais pragmático, é compreensível chamar “incluído”, “de inclusão” ou “em situação de inclusão” o estudante que se insere na política de educação especial da escola. Esta política, inclusive, assegura direitos deste estudante que visam promover sua plena participação e desenvolvimento. Entretanto, na esteira das reflexões levantadas na introdução deste trabalho, não caberia dizer que o estudante é incluído, pois todos o são sob a perspectiva de grupo que assumimos aqui. Por isso, escolhemos nos referir ao estudante como “dito incluído”, pois “marca um posicionamento ético, uma forma de desnaturalizar essa nomenclatura, de descolar a criança deste rótulo.” (Albano, 2015, p. 30)

2 Entre tantos, um corpo em questão...

O outro é justamente o desconhecido, o estrangeiro, o exilado, o errante, aquele que está liberto de toda interioridade.

(Tatiana Salem Levy, A experiência do fora)

“Bom dia, querido!”. “Xô, Rianne!”. A história poderia começar assim. Ou assim: “Bom dia, querido!”. “Docinho, a gente pode construir o Titanic 2 real?”. Estamos falando do Hacker¹¹ (13 anos), estudante inserido na política de Educação Inclusiva da escola¹², do qual a autora que assina este texto foi mediadora escolar, no ano de 2021. Por hábito, ele chama a todos que encontra pelo caminho de “docinho” e frequentemente diz que ama seus professores e colegas de turma. Com a mesma facilidade diz “Xô, Betina” ou “Morre, Jasper”, e poderia ser Solanum, Marta, Kanu ou Docinho (apelido dado por ele a pessoas queridas).

Hacker demonstra se relacionar melhor com os adultos, que mais facilmente identificam e compreendem sua circunstância. Apesar de não sustentar conversas muito longas, sua maneira afetiva de estabelecer contato conquista os mais velhos que, aos poucos, descobrem que não há exclusividade: Hacker quer se sentar ao lado de todos os professores durante as aulas, escreve seus nomes cercados de corações e entrega-lhes desenhos como presente. Em contrapartida, demonstra ser bastante inseguro em relação à reciprocidade do carinho que espalha por onde passa. Em situações conflitantes do dia a dia, Hacker faz sua leitura própria da situação, ora culpando outra pessoa (“porque a Rianne não me deixa em paz”), ora dizendo que a situação decorre de alguma questão afetiva (“porque a Rianne me odeia”).

Em relação a aprendizagens tidas comumente como mais importantes na discursividade pedagógica, Hacker ainda não conquistou autonomia para escrita e leitura e não consolidou as quatro operações matemáticas básicas, especialmente a divisão. Em decorrência do desafio que a Língua Portuguesa representa para ele, aprender novos conteúdos por meio da leitura de um texto, por exemplo, é difícil. Da mesma forma, avaliar o quanto sabe sobre determinado assunto solicitando que escreva um texto não parece justo, já que ele não consegue exprimir suas ideias numa escrita coerente e coesa. Nem mesmo oralmente ele costuma nos fornecer uma resposta

¹¹ A escolha dos nomes dos estudantes desta turma foi feita por eles próprios. Após a devolutiva assinada dos termos de consentimento e assentimento, a mediadora pediu que pensassem em um nome fictício para ser usado na pesquisa, escrevessem em um papel e entregassem a ela.

¹² Nesta pesquisa, ancorada nos estudos e pensamento de Fernand Deligny, apostamos em abordar a diferença sem recorrer a critérios diagnósticos, olhando para o fenômeno tal como aparece, privilegiando sobretudo a perspectiva corporal através do gesto e do movimento.

clara e completa. Há algo da aquisição do código linguístico, mas também há algo da ordem de uma confusão mental que se percebe através da fala não linear.

A questão da linearidade é percebida não só na comunicação oral e escrita, evidente no dia a dia e nas aulas de Português, mas também em outras disciplinas. Em Matemática, observa-se como Hacker ainda não consolidou a ordem numérica tida como adequada, oscilando para responder qual número é maior ou menor, qual vem antes ou depois. Em História, Hacker tem dificuldade para organizar temporalmente os acontecimentos históricos estudados: uma sequência de eventos históricos ligada à chegada dos Portugueses ao território do Brasil, seguida de seu contato com povos indígenas e da vinda de pessoas escravizadas do continente africano para cá, por exemplo, aparece embaralhada em suas narrativas.

Hacker incomoda por não “dançar” conforme o previsto, e nos deixa a questão: como ouvir as vozes destes que, como ele, falam de outros modos? Como lidar com suas aprendizagens a partir disso que, de modo inquietante, nos soa como outra linguagem? Com Deligny, Hacker parece a todo tempo nos interpelar: “A voz que não podemos dar, vamos dela nos servir para interpretar o estrangeiro?” (Deligny, 2018a, p. 212). Na esteira de seus estudos psicopedagógicos, Weiss (2020, p. 16) nos adverte que “a mudança interna necessária para compreendermos a diferença que existe no *outro*, no externo, além de ser ameaçadora, pode paralisar nossas ações”. Eis aí o extenuante desse caminho que segue oposto ao de uma educação maior, generalizada e universalista (Gallo, 2002), dotada de uma força simbólica inegável. A mudança necessária de que fala Weiss, envolve uma travessia em direção ao fora, já que “é fora, portanto, que tem lugar o que, do humano, seria refratário ao que funciona no ‘simbólico’” (Deligny, 2018a, p. 222). Fazer comum com aqueles que são estrangeiros a nós ou, antes, “estrangeiros à linguagem”¹³ envolve

[...] la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno¹⁴” (SKLIAR, 2008, p. 10).

3 ...um corpo em sala de aula...

¹³ Linguagem entendida aqui como todo fazer (Deligny, 2018b).

¹⁴ “[...] a ideia de que mais do que estar preparados, antecipados ao que virá, que nunca sabemos o que é, o que se trata é de estarmos disponíveis e sermos responsáveis. A ideia de disponibilidade e responsabilidade sem dúvida é um conceito claramente ético. Estou disponível para receber qualquer pessoa, quem quer que seja, a todos, a cada um” (Skliar, 2008, p. 10, tradução livre).

Para nós, acolher um moleque não é livrar a sociedade dele, eliminá-lo, reabsorvê-lo, docilizá-lo. É em primeiro lugar revelá-lo.

(Fernand Deligny, Os vagabundos eficazes)

Hacker frequentou a escola presencialmente desde o início do ano. Nas primeiras semanas, experimentou alguns lugares até que se fixou perto da janela, numa carteira próxima, ao mesmo tempo, do lugar do(a) professor(a). Mas isto não significa dizer que seu movimento tenha ficado restrito ou recluso. Ele costumava se levantar, passear e voltar. Em outros momentos, ficava em pé na frente do quadro, na outra ponta em relação ao professor. Ora ele ficava parado, ora dançando um pouco, como quem quer chamar atenção, ora interagindo com o conteúdo da aula, ora pedindo plateia para sua contação de histórias sobre o jogo preferido, *Five Nights at Freddie's*, um *game* de terror que se passa em uma pizzaria abandonada.

Até meados de maio, era recorrente conduzir Hacker para fazer atividades fora da sala de aula. Foram muitas as propostas lúdicas que não caberiam no ambiente da sala, por serem paralelas, ainda que muitas delas fossem previamente estruturadas. Muitas vezes a escolha por sair de sala era, principalmente, motivada pela vontade de garantir possibilidades para o aprendizado que, com muita frequência, se dava em termos distintos daquilo que comumente era definido como o padrão de uma sala de aula. Mas não foram poucas as vezes nas quais sair com Hacker era uma forma de não atrapalhar os outros do grupo, alunos e professores: um modo de *evitar o incômodo*.

As decisões de saída de sala eram consentidas e estavam respaldadas por inúmeros argumentos pedagógicos e por experiências passadas com o mesmo estudante, além de responderem constantemente a tantas falas e olhares que os constrangiam a não permanecer ali. Nesses momentos de afastamento, Hacker estava, em geral, estudando as mesmas temáticas da turma. Retrospectivamente, talvez possamos pensar esse tempo como um momento de afinação, que durou todo o primeiro trimestre do ano e foi, inclusive, importante na constituição de vínculos, e para que os professores pudessem administrar suas próprias resistências em torno da novidade que os impelia a “dançar” a aula de um jeito diferente:

Essa é uma turma que me deixava especialmente tensa, acho que o caso do Hacker, como eu não conhecia o Hacker direito, eu também ficava um pouco tensa com isso. Até a gente conhecer os limites, os contornos possíveis, as formas de comunicação possíveis... a inclusão é sempre um grande desafio, não é? (Entrevista_L_04/10/2021.)

Mas era incômodo tentar se livrar do incômodo. À despeito das declarações de que Hacker chegava muito “defasado” após o ano (pandêmico) de 2020, era necessário dar-lhe o direito de entrar, mesmo com seus movimentos julgados excessivos, com suas inquietações julgadas indevidas. Aos poucos, sair com Hacker em um momento no qual o grupo não fazia o mesmo movimento deixava de ser uma opção. Era preciso deixar que ele se revelasse (Deligny, 2018b), não mais em “doses homeopáticas”. Se, para os professores, isso significava conhecer um pouco mais de suas “manias”, de seu jeito inquieto, de seus gestos invasivos e de sua recusa, para os colegas, revelá-lo era assumir sua diferença frente aos conteúdos, já que o comportamento do Hacker eles conheciam muito bem, há mais tempo do que a mediadora, os professores e os coordenadores, pois muitos estudavam junto com ele há dois anos ou mais.

Foi em junho que decidimos experimentar manter o Hacker por mais tempo dentro de sala, em um experimentar do tipo que “procura alterar os processos hegemônicos de subjetivação em curso” (Barros, 2013, p. 323). Suspeitávamos de que o ar desorganizado era mais um entre os múltiplos movimentos de uma sala de aula, podendo como tal se transformar em suas possibilidades. Ficar mais tempo com o grupo era também o que Hacker queria. A mediadora avisou a ele e à orientadora do segmento que faria essa experimentação: assumir que nesta turma a dinâmica é esta, é outra – o restante do grupo sentado e Hacker, vez ou outra, de pé.

Hacker está entre tantas outras crianças que, como as que viviam com Deligny¹⁵, “resistem carnalmente à domesticação simbólica, colocam sua condição natural anterior às condições artificiais de uma vida construída desde o cultural”¹⁶ (Planella; Gallo; Ruiz, 2018, p. 64, tradução livre). Ele coloca seu corpo na frente dos outros e reivindica atenção em diferentes situações; durante o lanche, que é em sala, Hacker dança na frente da turma como se estivesse num palco; no entre-aulas ou no recreio, corre atrás dos colegas como forma de brincar ou implicar, e dá sustos com seu frequente “Bu!”; sozinho, arranca fios da sua meia ou risca seu tênis branco com caneta azul; em interação com a mediadora ou outras pessoas, mexe a cabeça com os olhos arregalados quando é um sim muito empolgado, bate palma bem na frente do rosto do outro, pisa no pé (de levinho, de propósito), bagunça o cabelo do outro, cutuca a barriga

¹⁵ Deligny (1913-1994) trabalhou por cinquenta anos com crianças e adolescentes considerados inadaptados, delinquentes, psicóticos e autistas na França, buscando esquivar ao controle incessante e às imposições de modos de ser, e oferecendo outras oportunidades em uma sociedade que exclui ou pretende normalizar a diferença e a diversidade (Mendes; Castro, 2020, p. 344).

¹⁶ “resisten carnalmente a la domesticación simbólica, los que anteponen su condición de naturales frente a las condiciones artificiales de una vida construida desde lo cultural” (Planella; Gallo; Ruiz, 2018, p. 64)

do outro, pega a “pelanquinha” do braço do outro, passa o dedo no sovaco (dele ou do outro) e depois cheira, entre outras coisas. Sua resistência à domesticação simbólica de que nos fala Deligny (2018a) ou, simplesmente, sua diferença em relação ao grupo cria outras possibilidades no e para todos. Falas como “Sai, Hacker!”, “Para, Hacker!” e “Você não está vendo que ninguém está gostando?” evidenciam incômodos na relação com ele. Entretanto, são esses mesmos incômodos a partir da presença dele e do contato com ele que criam outras dinâmicas e relações possíveis.

4 ...um corpo-em-comum¹⁷

Para Barros (2013, p. 324), “criar é se diferenciar”; somente a diferença é criadora, nada novo pode advir do mesmo. Neste sentido, a censura à diferença é o que promove a estagnação, que nas relações escolares pairam sempre como possibilidade, sobretudo, ante a recusa na relação entre alguns sujeitos do grupo. É entre as possibilidades de estagnação e movimento que se desenrolam, em nosso caso, os acontecimentos daquele grupo no qual Hacker é um de seus componentes. Ali, como num jogo de xadrez, “quando uma peça se desloca, esse movimento ressoa em toda a rede” (Gil, 2001, p. 149), rearrumando a dinâmica dos corpos. Entre tantos outros, o corpo do(a) mediador(a) é mais um dos que bailam, dos que provocam e sentem movimentos, tendo como campo de atuação também o bailar dos outros. Mas, entre esses tantos, o sonho da mediação é o de estabelecer, entre os corpos – que ainda estão em movimento, ou seja, são devir –, minúsculas relações que ajudam a compor outras, novas e inventivas; assim, o trabalho do(a) mediador(a) acontece em um lugar onde as coisas ainda não são, mas estão se fazendo, em constante movimento; nesse entre que, uma vez habitado, abre espaço para “deixar-se levar pelo Outro: o Diferente, o Desconhecido, o Estrangeiro” (Levy, 2011, p. 45), criando assim novos possíveis.

De março a novembro de 2021, percebemos uma grande diferença no modo de se fazer o tempo da aula; no modo como fizeram, todos juntos, aqueles encontros. Os(as) professores(as) pareciam mais próximos, mais autorizados e encorajados a habitar o entre de sua relação com o Hacker, percorrendo o espaço do “eu” ao “ele”, terreno – em muito pela intempestividade das ações do estudante – vazio, desconhecido e, por isso mesmo, fértil. Mais dançarinos, com

¹⁷ Com a enunciação desse “corpo-em-comum”, nos aproximamos das análises do professor André Bocchetti que, a partir de referências diversas, provenientes do cinema, da literatura ou da educação somática, têm se voltado a explorar as nuances dos movimentos de matriz comunal que derivam naquilo ao que nos acostumamos a chamar “um corpo” (cf.: Bocchetti, 2024).

menos normatização coreográfica, indo e vindo, trocando de posição, experimentando Hacker, testando outras dinâmicas de aula e encontrando outras medidas para a relação. Mediar talvez seja exatamente isso: encontrar a medida da relação, em cada relação. E, neste sentido, a mediadora que participa deste texto não foi a única mediadora neste grupo.

O desvio da compreensão de grupo pela perspectiva do modo-indivíduo para a perspectiva do neutro, da alteridade absoluta, abriu espaço para que enxergássemos todos os outros elementos deste grupo também dessa outra maneira. Uma maneira não-subjetivada, que mudou tudo. Deligny nos ensinou uma metodologia do olhar: ver as coisas de forma crua, de modo que elas revelem simplesmente o que são, sem supor que há algo escondido numa profundidade subjetiva apriorística. Isto nos permitiu, por exemplo, ver como a relação entre dois estudantes se estabelecia gestualmente e, alguns meses depois, dar sentido às primeiras notas feitas no diário de campo da mediação.

Hacker adora desenhar – o que, por sinal, é visto por vezes como um empecilho para a produção pedagógica na escola. Também adora construir aviões, barcos e prédios. Os temas parecem permanecer com ele por um tempo: no início do ano, estava focado em construir prédios-hospitais; juntos, a mediadora e ele fizeram a maquete de uma enfermaria, a enfermaria da Nossa Escola, onde crianças trabalhariam atendendo outras crianças. No segundo semestre, esteve mais interessado em navios, tendo resgatado em alguns momentos e por curtos períodos o tema “avião”, que o acompanha desde mais novo. Assim, no ensejo do estudo de Grandes Navegações, em História, construíram uma caravela de papelão, mas também muitos outros flutuantes, por pura diversão.

Mas é nas brincadeiras em grupo, seja de forma programada ou na imprevisibilidade de sua irrupção, que vimos ressoar muito da força das presenças e de seus incômodos no processo educativo. No espaço para a inutilidade – que elas produzem, os integrantes do grupo puderam efetivamente se encontrar em suas potências relacionais, muitas vezes escapando de suas figurações como estudantes e professores(as) (Ribeiro; Skliar, 2020).

Na Nossa Escola, como em muitas outras, os incômodos cotidianos se encontraram com os muitos causados pela pandemia. Ante a insuportabilidade desses tempos, L, uma das professoras da turma, vê seu esgotamento, e o dos(as) estudantes, se converter em desejos de brincar:

[...] eu decidi ir para a escola fazendo um tratamento para essa questão da crise de ansiedade e depressão eu fui pra escola e eu experimentei estar em um outro lugar junto com os alunos [...] com essa turma o que me passou foi que foi a primeira vez

que eu não me senti mal dando aula lá [...] nesse dia eu entrei nas brincadeiras, eu falei bobagens com eles, eu dei risada com eles e deixei rolar um tanto de risada e falei “tá, tudo bem, deixa experimentar esse rolar da risada, vamos ver a hora que para e não vou deixar a ansiedade tomar conta de mim pra fazer a aula voltar”. Se eles estão precisando desse tempo eu vou relaxar também e vou entrar nesse tempo junto com eles, e aí a hora que for possível a gente volta (Entrevista_L_04/10/2021)

Espaços de fissura, é pelas brincadeiras que muito da produtividade educacional dos incômodos se revela. Além dos momentos na sala de aula, o recreio, espaço e tempo destinado ao livre brincar, revela encontros preciosos. Hacker frequentemente brinca de brincadeiras imaginativas, de faz de conta. Ele reúne os objetos disponíveis no pátio, como bancos, cones e cadeiras e cria cenários onde a história acontece. Um avião, o Titanic, a pizzaria.

Nos primeiros meses de 2021, na escola, havia maiores restrições de circulação pelo pátio e de jogos e brincadeiras, o que fazia as crianças permanecerem juntas no mesmo espaço também durante os intervalos. Antes da pandemia, costumavam passar este tempo livres, espalhadas pelos diferentes espaços e interagindo com estudantes de outras turmas, inclusive. O cenário pandêmico forçou-as, de certa forma, a desenvolverem brincadeiras em que todos brincassem juntos; afinal, tinham que dividir o mesmo espaço e ter pouco contato. Para isso, precisavam entrar em consenso, na maioria das vezes em contato com a mediação, e então iniciavam o passatempo do recreio. Houve um período em que brincaram muito de “reloginho”. Hacker chegou a participar algumas vezes.



Imagem 1. Representação da brincadeira “reloginho”. Os círculos representam as crianças e as linhas representam os movimentos.

Nesta brincadeira, uma pessoa segura uma corda no centro de uma roda formada por outras crianças; esta pessoa, no centro, gira a corda como se fosse um ponteiro de relógio e as outras precisam pular a cada vez que a corda passa pelos seus pés; se encostar em você, está fora. Hacker participou algumas vezes do jogo, sendo preferencialmente o ponteiro do relógio, ou seja, aquele que gira. Nas poucas ocasiões em que topou pular, após insistência da mediadora

e dos colegas, desistiu rapidamente. Como ponteiro, ele permaneceu mais tempo; no entanto, frequentemente acelerou demais, dificultando para os colegas, que reclamaram.

Por meio de brincadeiras coletivas como essas, ocasiões nas quais algum incômodo pode acontecer – e, de fato, acontece – provocam também aberturas para outros modos de partilha. Certa vez, Hacker “construiu” a pizzaria do FNAF¹⁸ e ele e a mediadora convidaram os colegas para comerem lá. Muitos aceitaram e então eles passaram o recreio fazendo pizzas e servindo os colegas-clientes, que cortavam a pizza com talheres de vento, mastigavam o nada e pagavam com cartão de crédito invisível. Os colegas também já entraram no navio e no avião para fazerem pequenas viagens. Parece mais difícil para o Hacker estar dentro das brincadeiras dos colegas do que, para eles, habitarem o fora das brincadeiras de Hacker – Fora que, vale também lembrar com Blanchot, está “diretamente associado a uma concepção de imaginário” (Levy, 2011, p. 27). Hacker vibra quando as pessoas dizem sim às suas fantasias, às suas ideias de criar, de fazer “de verdade”, de fazer “real”, como por vezes ele diz; e quando ele “dá uma dentro” (quando responde de maneira coerente, quando demonstra compreender o contexto) é frequentemente uma alegria para aqueles que estão ao seu lado. A sensação é de que, o tempo todo, Hacker nos puxa para o fora e nós, com ele, inventamos outro “dentro”. É nesse jogo de forças, nesse vai e vem, que surgem alguns dos encontros potentes dos quais emerge o comum. Como na obra de Deligny, todo indivíduo, “incomparável humano na sua singularidade, não podendo ser medido senão por ele próprio, [é capaz de] fazer comum com os outros da mesma espécie, pois o comum da espécie não supõe a semelhança, mas a diversidade” (Richa; Miguel, 2018, p. 184). Comum que, portanto, não é senão o celeiro da própria diferença e inventividade que antecede a qualquer individualização, e que em nossa pesquisa não parou de desfocar o olhar que, vez por outra, teimava em concentrar suas forças na pessoa de Hacker.

Foi assim que pudemos, então, enxergar outro incômodo encontro. Logo no primeiro dia de aula, Kleber, um de seus colegas de turma, testou Hacker com uma pergunta bem simples, de matemática. Era o primeiro contato da mediadora com ele e sua impressão foi a de que ele queria constranger o colega, evidenciando a distância pedagógica que havia entre eles ao mostrar como uma conta tão simples para uma criança de sexto ano poderia ser extremamente difícil para Hacker. Àquela altura, Kleber, provavelmente, não tinha uma clara noção das diferenças do Hacker em relação a ele e demais colegas de mesma idade; não estava claro para ele que se tratava, na verdade, de um jeito de ser inteiramente estranho ao sexto ano.

¹⁸ *Five Nights at Freddie's*.

A mediadora já tinha sido informada sobre algumas características do Kleber na passagem de turma¹⁹ do 5º para o 6º ano, mas como em 2020 a maior parte dos encontros foi remota, era importante procurar também a professora regente da turma deles no 4º ano. A professora B. poderia contar mais detalhes sobre o início desta relação, já que fora mesmo no 4º ano, em 2019, que Kleber se tornou aluno da Nossa Escola e se integrou a esta turma. Sobre a relação de Kleber e Hacker, ela conta:

Eles tinham uma relação difícil, o Kleber tinha uma infantilidade muito grande e o Hacker uma falta de censura, principalmente no que se refere ao corpo, e o Kleber também tinha uma coisa de corpo, de ficar botando o pé para o outro tropeçar, de encostar no outro. Então, de início, era quase uma relação que parecia que eles estavam se identificando, tinham muita implicância do Hacker com o Kleber e do Kleber com o Hacker. (Entrevista_B_27/10/2021)

Nos dizeres da professora, não parecia possível dizer que os dois fossem amigos: “é como se eles estivessem cada um num mundo diferente”, complementa a professora, de modo que eles nem sequer “se percebiam muito, e nem a interferência de um com o outro” (Entrevista_B_27/10/2021). Mas, com o passar dos meses, foi notável que Kleber percebia sim, ou quiçá foi aprendendo a reconhecer essa diferença. A primeira nota da mediadora que assina conjuntamente este texto a respeito disso foi quando, para ajudar a professora que estava bastante estressada com tanta agitação na sala, Kleber convidou o Hacker para fechar as cortinas como forma de ocupá-lo e dispersá-lo de um comportamento julgado impertinente que ele estava tendo. Mesmo assim, era como se essa compreensão não importasse ou, simplesmente, não ditasse a maneira pela qual ele se relacionava com o Hacker. Era como se Kleber não tivesse muita convicção sobre Hacker, uma convicção capaz de ditar sua maneira de estar com ele, a priori; como se cada interação fosse uma nova tentativa, uma nova descoberta, disponibilidade delignyana de encontrar-se com a novidade do outro (Rocha; Miguel, 2018).

Diferentemente dos outros colegas que, como explicou a professora, entendiam o Hacker como “de inclusão” e a partir disso se relacionavam com ele de outra maneira, Kleber parecia, simplesmente, se relacionar. Não era preciso estar no grupo por muito tempo para presenciar outras crianças sendo compreensivas com algumas inadequações do Hacker, ou mesmo dando contornos a ele, do mesmo modo como os adultos fazem. Xande, estudante que

¹⁹ “Passagem de turma” é um momento de troca que antecede o início do ano letivo iniciar. Nele os professores do ano anterior dão “informações” aos novos professores sobre a turma que irão receber. No meu caso, a conversa foi com as professoras e a auxiliar de turma do 5º ano de 2020.

chegou na escola já em setembro, certa vez disse ao Kleber “Pára, cara, ele se influencia fácil. Qualquer coisa que você falar ele vai fazer”²⁰.

Ainda no primeiro semestre do ano, Kleber passou a bater palmas de um jeito diferente: ele batia apenas três dedos da mão direita na palma da outra mão. A isso, adicionou alguns ruídos sonoros, algo como um “urro” animal. Observando-o, Hacker iniciou o mesmo comportamento, olhando para ele, como uma brincadeira dos dois. A mediadora então se aproximou de Kleber e perguntou se ele tinha reparado no que havia acontecido, ao que ele respondeu afirmativamente; pediu, então, que ele não o fizesse novamente; que colaborasse com o silêncio da turma, pois ele sabia a hora de parar, mas Hacker não. Explicou que ele precisava prestar atenção ao redor quando quisesse fazer algo assim, porque poderia disparar uma cascata de ruídos na sala de aula.

No entanto, uma outra vez, logo após o primeiro aviso, ele fez o gesto, e Hacker também. Kleber olhou imediatamente para a mediadora, mostrando que lembrava do combinado. Ela então dirigiu-se novamente a ele e perguntou: “Você se lembra do que eu conversei com você?”. “Aham”, foi a resposta. Prosseguiu: “O que acontece quando você faz isso?”. “Ele imita”, Kleber respondeu. Então a mediadora pediu que ficasse atento a isso, pois se ela percebesse uma nova ação como aquela, proposital, comunicaria à orientação da escola.

No entanto, ele não parou. Conforme a imitação se repetia, Kleber reiterava suas palmas, incorporando agora gestos do Hacker. Mas, então, de súbito, ficou evidente que não era mais apenas o Hacker quem o imitava; do mesmo modo, ele passara a imitar o colega, com seus mesmos gestos, gritos, palmas, pulos e sons. O gesto, em pouco tempo, se espalhou pela turma inteira, e então, tomadas pela brincadeira, as meninas também passaram a imitar Hacker, entre elas ou para que ele pudesse vê-las. Os colegas, paulatinamente, apropriaram-se de falas típicas do Hacker, como “pega seu nome da pessoa” ou “toma sua nome da pessoa” seguidas de palmas aceleradas e pulinhos.

Preocupada com a desorganização do ambiente e dos meninos envolvidos, a mediadora quase não foi capaz de perceber a potência comunal que ali se estabelecia. Mas então foi possível

[...] ver aquilo para o que não se olha, fazer aparecer a força e a importância desses gestos que habitualmente escapam à nossa atenção ou que situamos negativamente, do lado de uma agitação desprovida de sentido, não situável, inutilizável (Deligny, 2018a, p. 274).

²⁰ Não gostaríamos de deixar a impressão de que Hacker faz qualquer coisa que mandem, muito pelo contrário. O registro pretende evidenciar somente como as crianças sabem que suas falas ou comportamentos podem desencadear outras falas ou comportamentos que, no caso do Hacker, podem “sair de controle”.

O que parecia se desenrolar, naquelas imitações sucessivas, era a construção de um fluxo de composições afetivas entre parte da turma e Hacker, que a despeito de colocar em risco a organização do grupo, falava abertamente de sua constituição e força criativa. Com a disseminação do gesto e o passar das semanas, não havia sequer como ter certeza sobre quem começara a brincadeira, se Kleber ou Hacker. A mediadora buscou seus registros para verificar, mas até deles duvidou. Para confirmar a hipótese de que, no fim das contas, o gesto já não era de ninguém, foi até as crianças. Quando viu Kleber fazendo o tal gesto, perguntou: “Quem inventou isso?”. Ele respondeu, tranquilamente: “eu e o Hacker”.

O gesto, comum, parecia reiterar as afetações de partilha que lhe deram origem. Em uma visita ao novo prédio da escola, inaugurado ao fim daquele ano, foi proposta uma brincadeira para a turma. Incentivavam, o coordenador da proposta e a mediadora, a participação do Hacker, ao que ele respondia “não”. Kleber, que estava próximo, também interpelava: “vem, Hacker, vem”, fazendo um movimento de convite com a mão, chamando-o na direção do grupo, ao que Hacker respondeu, uma vez mais, negativamente. Kleber, então, disse “vem” novamente, olhando diretamente nos olhos de Hacker e fazendo o movimento das palminhas com apenas três dedos, como que para convencê-lo através do plano de afetos que os dois habitavam. Hacker sorriu e olhou do colega para a mediadora, demonstrando dúvida, ainda que mesmo assim tenha respondido não com a cabeça. Apesar da nova negativa, foi notável que Kleber se valeu daquele gesto menor²¹ (Manning, 2016) como uma forma de atrair Hacker para o jogo, tentando outro modo de comunicação que ele provavelmente considerou mais convincente para o amigo.

Parece de fato possível dizer que uma amizade se estabeleceu entre Kleber e Hacker ao longo daqueles meses. Vínculo visível, por exemplo, pela atitude de Kleber que, ao ver Hacker reclamar abertamente por não ter recebido presente de seus colegas de turma em seu aniversário, ofereceu-lhe dias depois um bonequinho de pano. Kleber explicou que seu pai o havia trazido de uma viagem, mostrando que ele se desfazia de um item pessoal para presentear o amigo. Em outra ocasião, enquanto Hacker corria atrás do Kleber entre as mesas da sala de aula, a mediadora resolveu interpelá-los dizendo-lhes: “parem com essa brincadeira de correr que na sala de aula não é lugar, aqui não é pátio”. Hacker, então, respondeu: “Para, Docinho, a gente se gosta, vai”.

²¹ Para Manning (2016, p. 01), o gesto menor é a “força gestual que abre a experiência ao seu potencial de variação”.

Da narrativa sobre estes meninos, não gostaríamos, no entanto, de deixar a impressão de que se estabelece, entre eles, uma amizade comum. Não é como se conversassem baixinho durante as aulas, brincassem nos recreios, trocassem mensagens pelo celular ou visitassem a casa um do outro nos fins de semana. O encontro entre eles sempre se deu com muito pouco diálogo e muito mais olhares, imitações e toques, principalmente com os pés, por meio de chutinhos leves no pé ou na canela que funcionavam quase como cumprimentos. São para estas outras formas de relacionar-se que Deligny convida a olhar, especialmente a partir do seu trabalho com autistas, em que “diante do mutismo que força a pensar a condição humana aquém/além da linguagem” (Rocha; Miguel, 2018, p. 183), o “humano” aparece como gesto e forma, antes de ser linguagem.

Considerações finais

Creo que el pensamiento pedagógico de la inclusión debería abandonar de una vez y para siempre esa suerte de obsesión por el otro y dirigir su pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial.²²
(Carlos Skliar, ¿Incluir las diferencias?)

Nesta pesquisa, aprendemos aos poucos a indagar o incômodo. Acompanhar Hacker, em sua corporeidade, por vezes aborrecedora, por vezes desagradável, nos ensinou que não era em uma suposta individualidade que qualquer discussão sobre o incomodar deveria se instalar. O incômodo, então, se revelou enquanto emergência comum, cuja instauração e potência merecem ser acompanhadas a partir do distanciamento de qualquer referência que fetichize a existência de um alguém aprioristicamente incomodador. Ao contrário, saímos aqui em favor da investigação de um incomodar(se) necessariamente relacional e que, ainda que atenta aos entes que participam de um processo, seja também capaz de enxergar a riqueza da própria processualidade que os ultrapassa.

Os momentos de brincadeira, nos recreios ou fora deles, configuraram-se como encontros potentes capazes de inaugurar outras formas de relação a partir dos incômodos, como no gesto desenvolvido inicialmente por Hacker e Kleber, usado por este, inclusive, como uma linguagem menor, que se desenrola no plano dos afetos e evidencia sua capacidade de transitar

²² “Creio que a inclusão, por um viés pedagógico, deveria abandonar, de uma vez por todas, essa obsessão pelo outro e direcionar sua atenção à ideia de estar juntos como questão educativa essencial” (Skliar, 2008, tradução livre)

pelo “dentro, onde funciona o simbólico, e o fora, onde o real tem lugar” (Deligny, 2018a, p. 223). Kleber encontra potência de comunicação na diferença, sendo capaz de fazer comum tanto com a mediadora, que assina compartilhadamente a essas linhas, quanto com o próprio Hacker.

Por vezes, foi a imagem do gesto inoportuno que saltou às relações aqui mapeadas. Mas precisamos reconhecer que, não raramente, tal inaceitabilidade está mais ligada a certas normatizações prévias, certas moralizações alheias ao encontro, do que à força do acontecimento em si. Assim, em muitos casos o que estava em jogo na necessidade de preencher toda fissura entre o dentro e o fora com essa linguagem era certa promulgação de uma lei, certa ordem na qual estamos entrincheirados.

Felizmente, como nos lembra Deligny (2018a, p.224), há frequentemente, “do outro lado da trincheira, outra ordem, e outras leis, as do real”. Vale, então, indagar sobre a origem de nossos incômodos, especialmente no espaço escolar, para não os confundir com a ascensão da proibição em nossos modos de existir. No caso de Hacker e de Kleber, por exemplo, o incômodo ante as palmas se deu a partir de uma necessidade de ordem da qual nós, educadores, estamos embriagados. Era a certo policiamento da sala de aula que ele fazia frente. Estes meninos resistiram a ele; produziram outra coreografia, outra “coreopolítica” (Lepecki, 2012). Eles cavaram espaço, em sua potência de incomodar, para poder expressar seus afetos e sua relação “anormal”, ou seja, para além da norma. Kleber e Hacker aparecem como aquilo que Blanchot (Levy, 2011, p.91) chama de “singularidades de resistência, capazes de modificar as relações já estabelecidas”.

As experiências narradas ao longo deste texto falam das forças produtivas dos incômodos vividos, pois estes foram capazes de instaurar outras dinâmicas entre os corpos no espaço escolar. Sua ascensão, em muito evidente nas relações das quais Hacker fazia parte, mas também naquelas entre professoras, entre elas e a pandemia, etc., provocaram outros modos de estar no grupo, de pensar a aula, de vivenciar as partilhas. A própria figura da mediadora, assumida pela autora que compõe a dupla que assina essas páginas, se tornou mais movente: nos momentos em que as coreografias daquele grupo se tornavam mais descontraídas, as trocas de papéis – ou a supressão de alguns deles – se evidenciavam, sendo inclusive importantes para o próprio Hacker, que por vezes se cansava da mediação e solicitava a ação de outras pessoas, professoras e estudantes.

Qualquer qualificação prévia do incômodo, em qualquer chave valorativa, parece insuficiente depois das histórias contadas por aqui. O gesto que incomoda não se configura como algo necessariamente negativo, sendo apenas o efeito de um encontro cujas

consequências serão distintas, mobilizadoras ou paralisantes para cada corpo, a depender de como ele se afeta ou se permite afetar. Afastando-se de tal qualificação, queremos afirmar, a partir do percurso desta pesquisa, que qualquer incômodo é potencialmente produtivo, apontando para composições que, na experiência entre existentes, serão então tomadas como boas ou más. E, ainda, é possível concluir que alguns incômodos simplesmente se desfazem e perdem sua força problematizadora no surgimento do comum.

Referências

- ALBANO, Paula Buainain. *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BARROS, Regina Benevides de. Entrada Grupal: uma escolha ético-estético-política. In: BARROS, Regina Benevides de. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p.315-324.
- BOCCHETTI, André. Concertações de um corpo em montagem: lidar com a pesquisa e com a materialidade depois de Cao Guimarães. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-2660133970vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/KLgQZ7ngS8LVRnkCnrrKc8G/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2024.
- BRASIL. *Lei no 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1 Edições, 2018a.
- DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes*. São Paulo: N-1 Edições, 2018b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- LEPECKI, André. Coreopolítica e Coreopolícia. *Ilha (Revista de Antropologia)*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MACHADO, Adriana Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação (ANPED) SESSÃO ESPECIAL “Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão”. Caxambu, MG, nov., 2004, p. 1-14.
- MANNING, Erin. *The minor gesture*. Durham and London: Duke University Press, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004, p. 27-40.

MENDES, Mariana Louver; CASTRO, Eliane Dias de. Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 28, p. 343-355, abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1754>. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2282>. Acesso em: 15 ago. 2024.

NANCY, Jean-Luc. Política e/ou Política. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 166-178, jan./jun., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2015000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/P7vfCb8tPjtFnmC4bC7DcXN/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

OGILVIE, Bertrand. Viver entre as linhas. In.: DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1 Edições, 2018, p. 273-286.

PLANELLA, Jordi; GALLO, Luz Elena; RUIZ, Lucero Alexandra. Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 15, n. 1, p. 50-67, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/3913>. Acesso em: 15 ago. 2024.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Série- Estudos, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484>. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1484>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROCHA, Marlon; MIGUEL, Maurício. Fernand Deligny, Spinoza e “o homem-que-nós-somos”. *Cadernos Deligny*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1 p. 183-192, jan., 2018. Disponível em: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/24>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2º edição. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SKLIAR, Carlos. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, La Plata, v.8, p.1-17, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932008000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 15 ago. 2024.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Novos modos de atendimento à queixa escolar. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ [org.]. *Conversações em Psicologia e Educação*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, p. 13-22, 2016.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 14º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

Recebido em 14 de março de 2024
Aceito em 15 de agosto de 2024