

## Trilhas entre o passado e o futuro: considerações sobre a tarefa de educar<sup>1</sup>

*Simone Kubric* é pedagoga, mestre em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e especialista em Psicanálise, Infância e Educação pela mesma universidade. Atualmente trabalha como educadora no Grupo de Apoio à Escolarização Trapézio e faz parte do corpo docente da Especialização em Educação Inclusiva do ISE Vera Cruz.

Contato: simone\_kubric@yahoo.com.br

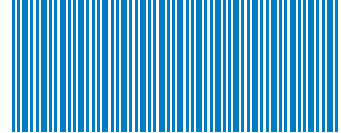
### Resumo

A transmissão de tradições simbólicas perdeu importância e espaço no cenário educativo desde o início do século XX. Inspirado em apontamentos da filósofa e teórica política Hannah Arendt, este artigo tem primeiramente a intenção de ponderar as razões para tal inflexão no ideário pedagógico, discutindo em que medida o legado cultural acumulado pela humanidade pode impulsionar as novas gerações na construção de um futuro interessante. Na segunda parte, apresentamos uma vinheta sobre um adolescente atendido pelo Grupo de Apoio à Escolarização Trapézio. Relatamos alguns dos efeitos que a transmissão de um determinado conteúdo literário herdado da Antiguidade teve para esse menino que se encontrava paralisado, no lugar daquele que não pode aprender. Palavras-chave: transmissão, tradições simbólicas, Hannah Arendt.

### Abstract

The transmission of our symbolic traditions has been losing importance and space in children's and teenager's education since the beginning of the 20th century. Inspired in the writings of Hannah Arendt, this article

1. O presente artigo foi inicialmente composto para um diálogo com a psicanalista Flávia Vasconcellos intitulado *O futuro como Hospitalidade* — evento promovido pelo Centro de Estudos do Grupo de Apoio à Escolarização Trapézio, em 2010.



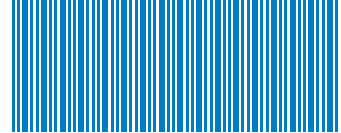
discusses why this change occurs and points out the value of the cultural legacy aiming to discuss how this tradition can boost the new generations to built an interesting future. To illustrate it, we tell the story of a teenager that had severe difficulties at school. Attending a special support group he got in touch with literature from ancient times and was able to learn new things and even think about crucial questions about the origin of mankind. As it is told in the article, we believe this opportunity gave him tools to move from being a boy who couldn't learn anything and opened new possibilities for his future.

Keywords: transmission, symbolic traditions, Hannah Arendt.

Para que uma criança encontre um lugar no mundo é preciso que ela se aventure a caminhar por trilhas desconhecidas. O lugar que ela encontrará não pode ser avistado de antemão. Mesmo assim, pode ser um lugar de desejo. Um lugar que se deseja conquistar e um lugar a partir do qual seja possível continuar desejando. Um lugar no futuro, um futuro convidativo.

Ao longo da história da humanidade, acumulamos experiências de como instigar as crianças nessa caminhada, de quais recursos oferecer para que cada uma possa pavimentar o seu caminho. Assim, compusemos uma extensa e diversa História da Educação. No entanto, sabemos, inclusive pelo testemunho dos nossos próprios dias, que a tarefa de impulsionar as crianças ao futuro não é nada simples. Tal como observa Freud em uma nota de rodapé de *O mal-estar na civilização* (1996, p. 137): “[...] a educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos”. Se há algo que a Psicanálise nos permite vislumbrar em matéria de educação é que nenhum conhecimento positivo é capaz de instrumentar de forma acurada a empreitada cotidiana de impelir os mais novos rumo ao amanhã.

Talvez isso seja assim tão difícil porque do futuro nada sabemos. De fato, podemos sonhar com o futuro, mas o que temos a oferecer às crianças, além desse sonho, é apenas o que já foi, e não exatamente o que está por vir. O porvir não pode ser antecipado, a não ser em delírios totalitários. Por isso, compartilhamos o que temos, ou seja, o que herdamos e também o que construímos a



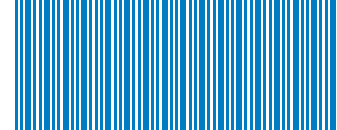
partir dessa herança, apostando que os mais novos poderão recriar um mundo para si mesmos, sem que tudo o que foi feito antes seja desperdiçado. A esse respeito, inspirado pelo pensamento da filósofa política Hannah Arendt, José Sérgio Fonseca de Carvalho afirma que:

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, pois, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor. Por um lado, cabe-lhe zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos. Por outro, cabe-lhe cuidar para que os novos possam se integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação ([s.d.], p. 21).

Assim, quando falamos em não desperdiçar o que já foi realizado, não estamos fazendo uma apologia saudosista ao passado. O mundo precisa ser conservado justamente para que possa ser reinventado pelas novas gerações que, nesse trabalho de cultura, certamente enfrentarão questões fundamentais muito semelhantes àquelas que nós mesmos, e nossos antepassados, já enfrentamos. Emprestar a elas as respostas que já foram dadas a essas perguntas não significa dar a resposta certa, mas dar elementos a partir dos quais possam construir suas próprias respostas. *Tradição simbólica* ou *tradição de pensamento* são formas pelas quais podemos chamar esse rol de respostas compartilhadas que já foram dadas às perguntas capitais que os homens costumam fazer sobre si mesmos e sobre o mundo.

No entanto, em nossos dias, qualquer referência à tradição pode parecer um equívoco conservadorista. Estamos tão contaminados pelo “*pathos* do novo” (Arendt, 1997c, p. 225), que nos movemos freneticamente em direção ao amanhã, afundando em um presente sem sentido, como se estivéssemos em uma areia movediça. É o que acontece quando insistimos em dizer que o futuro já chegou, ou que o futuro é agora. Ao invés de possibilitarmos a caminhada em direção ao porvir, ficamos a dar voltas sem sair do lugar.

O que podemos fazer pelas novas gerações para que não fiquem perdidas em um presente pseudo-futurista é transmitir aquilo que nos restou dos conceitos tradicionais. Arendt explica que a perda da tradição como aquilo que orientava a ação do homem no mundo foi deflagrada pelos eventos catastróficos do século XX, ou seja, as duas Guerras Mundiais. Foi a partir desses eventos trágicos que o mundo foi “invadido por problemas e perplexidades novas com as quais nossa tradição de pensamento era incapaz de lidar” (Arendt, 1997b, p. 54). Isso significa que aquilo que, desde a Antiguidade Clássica, a cultura ocidental entendia como sendo “o certo” foi brutalmente chacoalhado e, a partir de então, os homens



perderam os parâmetros que outrora permitia-lhes seguir adiante (e inventar o mundo uma e outra vez). A relação que tinham com os conhecimentos e com os valores herdados do passado foi colocada em questão pelo fato de que estes pareciam não poder explicar o que estava acontecendo no mundo, muito menos indicar como agir em um contexto totalmente inédito de barbaridade.

Arendt apresenta também outra problemática que certamente está ligada à perda do fio da tradição no mundo atual: aquilo que encampa o lugar de autoridade antes conferido aos saberes tradicionais é cada vez mais um conhecimento de aparência cientificista, atrelado a produtos tecnológicos. Falando sobre a nova forma de relação com o conhecimento que estabelecemos a partir do predomínio de certo discurso tecnicista, a autora alerta que

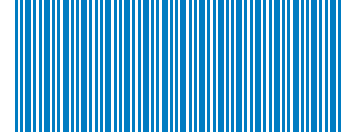
pode vir a suceder que nós, criaturas humanas que nos pusemos a agir como habitantes do universo, jamais cheguemos a compreender, isto é, a pensar e a falar sobre aquilo que, no entanto, somos capazes de fazer<sup>2</sup> (2009, p. 11).

Ela aponta, portanto, um divórcio agudo entre o conhecimento e o pensamento, explicitando que no mundo moderno o conhecimento costuma ser considerado como sinônimo de know-how, ou seja, o modo pelo qual operamos a tecnologia existente. Nas palavras da autora, a razão para este divórcio, ou seja, para a dificuldade que temos atualmente de compreender o funcionamento do mundo tecnológico no qual estamos inseridos e no qual operamos, é que “as verdades da moderna visão científica do mundo (...) já não se prestam à expressão normal da fala e do raciocínio” (2009, p. 11).

Isso implica que o que é valorizado como conhecimento nos dias de hoje, o *know-how*, (conjunto de informações radicalmente utilitaristas), está alijado das práticas discursivas, não sendo professável, ou seja, não passível de ensino. O estofo do *know-how* é a técnica e não a palavra. Para ser difundido, esse tipo de conhecimento (sem pensamento) prescinde da educação, pois sua aprendizagem requer somente instrução.

A perda do valor da tradição, bem como a supremacia do *know-how*, tem, portanto, grandes consequências para as práticas educacionais. Comentando o pensamento de Arendt a respeito dos efeitos da crise do mundo moderno no campo da educação, Carvalho faz uma consideração de extrema relevância que condensa em poucas palavras os efeitos nefastos dessas duas problemáticas no âmbito do ensino:

2. Comentário sagaz que Arendt tece no prólogo da obra *A condição humana* (2009), instigada pelo debate em torno do “assombroso” lançamento, em 1957, de um satélite artificial na órbita terrestre.

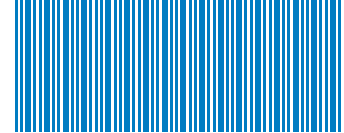


Em que medida, num tempo que conhece a rápida obsolescência de ideias, práticas sociais, valores e saberes, faz sentido ter como meta a iniciação dos jovens numa parcela qualquer dessa herança cultural, traduzida nas disciplinas que ensinamos, nos valores que professamos, nos procedimentos que adotamos para julgar o verdadeiro, o justo e o belo? ([s.d.], p. 24).

Ou seja, para que ensinar coisas velhas às novas gerações? Para que ensinar qualquer coisa se algo novo virá a seguir, invalidando qualquer conteúdo transmitido? O quadro fica mais agudo ainda pelo fato de que esses questionamentos cruciais, ou seja, essa importante crise na educação, foram acompanhados pelo fortalecimento de pressupostos pedagógicos desenvolvimentistas que passaram a orientar a definição de objetivos para o trabalho nas salas de aula.

Como consequência desse cenário, grandes debates foram realizados no campo pedagógico entre aqueles que defendiam o ensino organizado de determinados conhecimentos didatizados e aqueles que almejavam que a escola abrisse os caminhos para que cada um construísse seu percurso de aprendizagem, conforme o potencial de suas capacidades cognitivas se desenvolvesse. O debate que se instaurou em meados do século XX foi entre uma escola que privilegiaria o ensino ou uma escola que privilegiaria a aprendizagem. Uma escola que privilegiaria o mundo do adulto ou o mundo da criança. O velho ou o novo.

O que acontece é que ficamos em um beco sem saída quando oscilamos em pensar ora na ideia fantasmática de uma suposta escola de antigamente, em que conteúdos empoeirados seriam ensinados por senhores muito sabidos a alunos sonolentos e desinteressados; ora em sua contrapartida radical, uma escola com crianças e jovens muito ativos, aprendendo a aprender por si mesmos, tendo os adultos o papel de estimular o desenvolvimento de tal competência. Certamente muitas instituições escolares já superaram essa dicotomia, conseguindo tanto transmitir uma parcela significativa de conhecimentos de diferentes disciplinas, quanto abrir espaço para percursos singulares de aprendizagem. Mesmo assim, ainda paira no discurso pedagógico uma grande interrogação (geradora de muito incômodo e de muito mal-estar) acerca de qual é a extensão do papel do professor no mundo de hoje, de qual é a legitimidade de sua autoridade, se deve ser chamado de professor ou de educador, o que nos revela que a crise na educação insiste. De fato, tal situação provém de uma profunda crise política, a qual tem reflexos na educação, em todos



os sistemas de ensino, em todas as instâncias escolares, tanto em países ricos como em países pobres. Não se trata de uma questão meramente metodológica nem mesmo partidária.

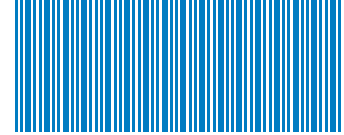
O que podemos fazer, então, para sair deste cenário inócuo que mina a possibilidade de que a Escola de nossos dias possa fazer algo pelas novas gerações? O que podemos fazer para que, afinal, os alunos de hoje possam vislumbrar um futuro possível para si e seus pares? Talvez possamos pensar um pouco mais sobre a origem do equívoco que faz girar em falso a discussão pedagógica acerca da pertinência ou não da transmissão de conhecimentos.

O equívoco estaria, por um lado, na ideia de que a transmissão significaria uma remissão exclusiva dos alunos a um passado longínquo e inoperante, ou, por outro, que estimular as crianças e os jovens a aprender a aprender qualquer coisa (ou coisa alguma) os remeteria imediatamente ao futuro. Tanto num caso como no outro o resultado é que o exagero engessa as crianças em um presente *tenso*, porque não *tensionado* pela ancoragem em um passado compartilhado nem por um futuro em aberto.

As considerações de Arendt oferecem subsídio para refletirmos sobre essa condição, apontando-nos que a “saída” estaria na possibilidade do pensamento:

Apenas na medida em que pensa, isto é, em que é atemporal – “ele”, como tão acertadamente o chama Kafka, e não “alguém” –, o homem na plena realidade de seu ser concreto vive nessa lacuna temporal entre o passado e o futuro. Suspeito que essa lacuna não seja um fenômeno moderno, e talvez nem mesmo um dado histórico, e sim coeva da existência do homem sobre a Terra. Ela bem pode ser a região do espírito, ou antes, a trilha plainada pelo pensar, essa picada de não tempo aberta pela atividade do pensamento através do espaço-tempo de homens mortais e na qual o curso do pensamento, da recordação e da antecipação salvam o que quer que toquem da ruína do tempo histórico e biográfico. Este pequeno espaço intemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; a cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo (1997a, p. 39-40).

Ao falarmos aqui de tradições, não defendemos a manutenção intacta de conhecimentos de outrora, nem queremos polemizar o caráter utilitário das verdades de cunho cientificistas atuais, mas apontar para formas compartilhadas de pensar e de entender o



mundo que passaram de geração em geração. Modos de pensar sobre nós mesmos e sobre o universo em que vivemos que nos filiam ao mundo de nossos antepassados e nos dão as ferramentas simbólicas com as quais podemos abrir e percorrer trilhas para nos deslocar do passado em direção a um futuro por vir.

O que a educação acaba fazendo – mesmo que de uma forma sempre parcial, ou seja, não de forma absoluta – é justamente a doação de tais tradições, doação de um certo encadeamento de palavras que intentam circunscrever alguns dos mistérios do mundo. Seguindo uma ou outra trilha simbólica aberta pelos que nos antecederam, talvez cada um possa encontrar um caminho para seguir o curso de uma vida e também o da civilização.

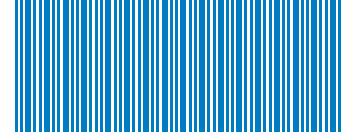
Como vimos, para Arendt (1997a), o que há entre o passado e o futuro é uma lacuna no tempo. Se ficar imerso nesta lacuna, o homem corre o risco de ser tomado por um esforço exaustivo de sobrevivência no aqui e agora, perdido em um fazer frenético, um fazer sem sentido. Isso significa que transpor a lacuna entre o passado e o futuro (ou seja, viver) não é tarefa simples. Não é algo para o qual os membros da espécie humana tenham sido equipados de nascença, pois na natureza não há passado nem futuro, mas um “fluxo de ininterrupta sucessão” (Arendt, 1997a, p. 37). Em outros tempos, o que servia de guia para a transposição da lacuna entre o passado e o futuro era justamente a tradição (Arendt, 1997a, p. 40). Em nossos tempos, talvez somente resgatando aquilo que restou dos pensamentos de outrora, mesmo que de forma *não toda*, possamos contribuir para lançar as crianças a reinventarem o mundo, convidando-as a construir um futuro hospitaleiro para si mesmas.

### Um jovem entre o passado e o futuro

Para ilustrar os efeitos que a transmissão de fragmentos das tradições de povos e culturas que nos antecederam podem ter na constituição subjetiva de uma criança ou de um jovem, relatarei uma vinheta selecionada de um trabalho que aconteceu em uma roda de leitura com adolescentes atendidos no Programa de Apoio à Escolarização do Grupo de Apoio à Escolarização Trapézio<sup>3</sup>. Este relato tem como foco um menino que enfrentava um árduo impasse frente ao *não saber*, o que praticamente inviabilizava a construção de um projeto pessoal de futuro.

Apesar de ser uma vinheta que faz parte de um trabalho entendido como tratamento, podemos dizer que a intervenção

3. O Grupo de Apoio à Escolarização Trapézio é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, que existe há 15 anos. Ao longo desse período, vem contribuindo para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Seu Programa de Apoio à Escolarização tem como objetivo atenuar ou dissolver o impacto dos impasses escolares no Ensino Fundamental. Atua diretamente com crianças e adolescentes em oficinas educativas em pequenos grupos, bem como com seus professores e com suas famílias, em reuniões regulares. As estratégias adotadas visam intervir no modo singular de cada criança ou adolescente de se posicionar frente à demanda escolar, no modo como cada aluno é compreendido (ou não) pelo seu professor e no modo pelo qual as famílias encaram as dificuldades vividas por seus filhos.



tem caráter educativo. O dispositivo do Programa de Apoio à Escolarização insere-se na fronteira entre o tratar e o educar. Isso significa que, por um lado, o objetivo é propiciar uma mudança de posição subjetiva, apostando que tal mudança tenha efeitos na relação do sujeito com o aprender. Por outro lado, os profissionais da equipe, de formações diversas<sup>4</sup>, assumem a posição de educadores, oferecendo os elementos da cultura às crianças e aos jovens que participam das atividades em grupos. Neste trabalho são realizadas, por exemplo, oficinas de linguagem escrita e de linguagem matemática, ateliês de artes e também rodas de leitura.

Vou contar aqui especificamente o que se passou com Hélio<sup>5</sup> ao longo de um determinado período em que frequentou as rodas de leitura na instituição, além de outras atividades. Hélio tinha importantes dificuldades na leitura e na escrita e vinha de longe para participar dos grupos e também de um atendimento individual com uma das fonoaudiólogas da equipe. Ele havia mudado de escola recentemente, pois ingressara no 1º ano do Ensino Médio, saindo de um lugar em que todos já o conheciam e no qual era tratado como “café com leite” devido às suas dificuldades de aprendizagem. A equipe pedagógica da nova escola mostrava-se menos complacente. Para além destas informações, ele parecia um adolescente comum.

Hélio compareceu nas primeiras rodas de leitura do ano de modo bastante receptivo. Escutou as histórias que trouxemos<sup>6</sup>, fazendo um ou outro comentário. Nos primeiros encontros, o grupo estava interessado em histórias de medo. Foi assim que em uma das primeiras leituras alguém mencionou as múmias, o que nos levou a trazer um livro sobre a cultura do Egito Antigo.

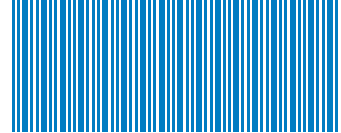
Hélio, que até então participava relativamente tranquilo das rodas, exaltou-se bastante com o material. O tema central do livro era sobre os deuses egípcios. A primeira reação do menino, ao ver as ilustrações que representavam esses deuses, foi de uma forte recusa. Ele dizia que não queria saber “daquilo”, pois era tudo “mentira”! Em sua indignação, parecia querer dizer que aquilo não lhe interessava, pois aqueles deuses com cabeças de animais jamais poderiam ter existido na realidade. Ele não conseguia esclarecer tal incômodo com muitas palavras, e por isso repetiu várias vezes que aquilo era tudo mentira. Para emprestar-lhe mais recursos de linguagem, tentamos explicar o que significava o termo lenda, mas Hélio permanecia irredutível. Não queria saber de explicações. Por outro lado, contou curiosamente entusiasmado que vira na televisão uma matéria sobre um faraó e relatou com

4. Psicanalistas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e pediatras.

5. Nome fictício.

6. Todas as atividades oferecidas para grupos de crianças e adolescentes no Programa de Apoio à Escolarização do Trapézio são coordenadas por uma dupla de profissionais.



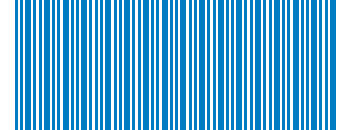


detalhes que a reportagem mostrara como era “de verdade” o rosto sem a máscara de ouro que cobria a múmia.

Enquanto Hélio oscilava em apontar o que de mentira haveria no livro e aquilo que a televisão lhe mostrara como sendo verdadeiro, começamos a explorar as figuras da publicação e as legendas dos textos com os demais participantes. Foi aí que Hélio se intrigou. Uma árvore genealógica mostrava que o primeiro dos deuses, Rá, o Deus-Sol, havia tido quatro filhos aparentemente “sozinho”. “Mas com quem?”, quis muito saber Hélio. A formulação dessa pergunta foi extremamente significativa para ele e para o grupo. Ela legitimou o embarque de todos em uma viagem ao tempo dos deuses egípcios. Tal pergunta permaneceu sem uma resposta definitiva, o que impulsionou a todos a continuarem ouvindo as narrativas sobre esses deuses e também outras informações sobre o Egito Antigo.

Naquele momento específico, a formulação da pergunta sobre como Rá poderia ter tido filhos sem a participação de outra figura permitiu que começássemos a ler um pequeno texto que contava como o próprio Rá havia surgido: outro mistério! Agitado, mas atento, Hélio escutou um relato sobre a criação do mundo segundo a crença dos antigos egípcios. Essa versão da lenda contava que antes de existir o mundo havia apenas um grande oceano sem praias, chamado Nun. Em meio à escuridão, Nun teria criado uma pequena ilha e nesta ilha teria aparecido um ovo do qual teria irrompido Rá, iluminando todo o universo.

No encontro seguinte, trouxemos mais um livro com lendas egípcias (Évano, 1998), sendo que a primeira delas tinha justamente outra versão sobre a origem do Deus Rá. Anunciamos que nesta outra narrativa havia algumas diferenças importantes em comparação com a que tínhamos lido no primeiro livro e, então, conversamos com o grupo sobre as razões pelas quais poderia haver diferenças. Nossa expectativa era de que a questão da mentira retornasse. Mas Hélio não voltou a usar com veemência esse termo. A conversa girou sobre o fato de que ninguém estava “lá” para saber exatamente o que tinha acontecido, para saber de onde o “ovo” de Rá tinha aparecido. Hélio, então, começou a levantar hipóteses: falou que o ovo poderia ter vindo boiando de outro lugar, ou até que podia ter sido adotado, fazendo referência ao fato de que o ovo, ou melhor, o Deus Rá não tinha pai nem mãe biológicos identificados. Foi um movimento bastante interessante, já que o jovem se arriscou a pensar sobre aquilo que não sabia, ou melhor, sobre algo que ninguém sabe nem poderia vir a

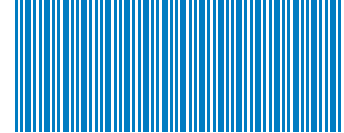


saber. Talvez, justamente pelo fato de que ninguém detém um conhecimento verdadeiro capaz de solucionar os mistérios dessa história, ele pôde ousar, inventando alternativas. Foi como se a falta de uma verdade absoluta o tivesse eximido da possibilidade de errar, abrindo espaço para a criação de versões suas da narrativa.

No entanto, sabemos o quanto é angustiante suportar a ausência de uma resposta para o grande enigma sobre a origem das origens. Não é surpreendente, portanto, o fato de que Hélio não pôde deixar a questão da origem do Deus Rá de lado, insistindo na problemática da procedência do ovo. Pensar sobre a origem remete-nos inevitavelmente aos limites de nossa existência, à finitude. Pensar sobre a origem é se deparar radicalmente com a impossibilidade de tudo saber, principalmente com a impossibilidade de encontrar uma resposta exata sobre por que existimos e qual o lugar de cada um no mundo.

Como que para subverter tal impossibilidade, Hélio se lembrou do “enigma do ovo e da galinha”. E o que fez nesse momento foi transformar o insuportável não saber em uma engenhosa, mas dispendiosa, solução. Ele disse com convicção que *o ovo veio da galinha*. E quando perguntamos “E a galinha, de onde veio?”, ele respondeu firmemente: “do ovo”. Foi como se para ele estivesse tudo resolvido. Continuamos: “E o ovo?”, “Da galinha”. “E a galinha?”, “Do ovo”. Repetimos esse jogo algumas vezes e poderíamos ter continuado assim por muito tempo, pois Hélio não parecia estar se amolando, pelo contrário, parecia disposto a gastar o tempo que fosse sustentando tais respostas que nos prendiam em um círculo vicioso sem começo nem fim. Quem se amolou fomos nós, as coordenadoras. Por isso, tentamos explicar que justamente para tentar responder de outra forma é que os povos tinham criado as lendas. Ninguém deu muita bola para essa nossa tentativa de esclarecimento, mas a interrupção foi válida para que pudéssemos nos deslocar de uma interrogação angustiante que não pode ser respondida e deslizar por outras questões. Entramos, assim, em outro capítulo sobre a vida de Rá. Pudemos ler, por exemplo, sobre o reinado de Rá no universo, sobre a inveja que os outros deuses sentiam dele, sobre os seus poderes e até mesmo sobre o seu envelhecimento.

As narrativas sobre Rá (assim como as narrativas que se seguiram sobre Ísis, Osíris e Hórus) funcionaram como uma trilha simbólica que ofereceu elementos para que cada um dos sujeitos ali presentes pudesse se mover, deslizando da questão sobre a origem, sem

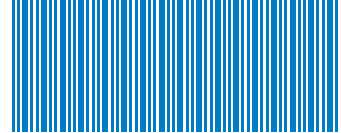


deixá-la totalmente de lado, já que pensar sobre a força de cada um, sobre o envelhecimento, sobre a rivalidade, acaba tocando, de outra forma, no mesmo grande enigma sobre o caráter da vida. Enfim, as lendas egípcias permitiram que o grupo continuasse a bordejar questões cruciais para a constituição subjetiva de cada um, sem necessariamente paralisarem em uma delas.

Dizendo isso, é importante lembrar que mesmo estando em um dispositivo de tratamento, para fazer tais intervenções, permitindo o encontro de Hélio e dos outros membros do grupo com tais questões, as coordenadoras sustentaram a posição de educadoras. No desenrolar da atividade não procuramos interpretar analiticamente as falas de Hélio ou as dos demais, focando nossa atuação na oferta de materiais de pesquisa sobre o Egito, retomando a cada encontro o fio da meada das histórias lidas, avançando nos capítulos, parando para desvendar um ou outro termo desconhecido com o auxílio do dicionário, comparando versões das narrativas em diferentes livros, as ilustrações das figuras dos deuses, os animais que os representavam, e assim por diante.

Ou seja, o foco foi um trabalho de linguagem, um trabalho no campo do simbólico, um trabalho de cultura. E é neste trabalho que cada sujeito foi convidado a comparecer, trazendo perguntas e respostas que jamais poderíamos ter antecipado. Consideramos que mesmo que conhecêssemos previamente mais detalhes clínicos do caso de Hélio, não teríamos como prever os efeitos de seu encontro com as lendas egípcias. Isso quer dizer que não planejamos nossas intervenções calculando o que cada tema ou livro poderia provocar em cada um dos participantes. O que fizemos foi garantir a oferta da palavra, ou seja, a transmissão da cultura que portamos como adultos, como representantes do mundo que aí está. E o que pôde acontecer, como consequência, foi o enlace singular de cada sujeito em uma trama discursiva que os precedia, mas que permitiu o desdobramento de novos percursos de linguagem.

Depois, quando comecei a escrever e ponderar sobre o trabalho realizado nessas rodas de leitura, especificamente sobre o encontro de Hélio com as lendas egípcias, procurei conversar com sua *referência*<sup>7</sup> na instituição. Foi então que, *a posteriori*, pude vislumbrar um pouco mais os efeitos das intervenções feitas nas rodas de leitura.



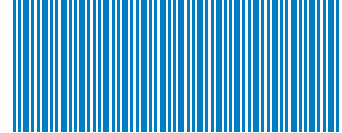
Conversando com a profissional de referência do caso de Hélio, tive mais notícias do quanto ele acreditava que nada sabia e que nada poderia saber sobre coisa alguma. Ele carregava um diagnóstico de dislexia há muitos anos e estava bastante identificado com o lugar daquele que não pode aprender. Ficava paralisado nesta posição por achar que não existiam nuances entre *não-saber-nada* e *saber-tudo*. Ele pouco suspeitava que para todos existem limites, que ninguém pode saber tudo.

Para evitar o encontro insuportável com os limites inerentes à condição humana e, especialmente, com os limites que foram se arquitetando em sua subjetividade na forma de um sintoma de *não-poder-aprender*, Hélio costumava gastar muito tempo e energia investindo em respostas inócuas. Foi o que fez, por exemplo, ao transformar o “enigma do ovo e da galinha” em uma tentativa dispendiosa de resolver a pergunta pela origem das origens, algo impossível de ser respondido por qualquer pessoa. Apegando-se a esse arremedo de resposta, Hélio furtou-se de levantar outras hipóteses (como pôde fazer, por exemplo, ao dizer que o ovo veio boiando de outro lugar ou que foi adotado) e evitou se arriscar, protegendo-se de encarar o *não saber*. Foi dessa mesma maneira que ele se apropriou do diagnóstico de disléxico: o diagnóstico servia como uma resposta absoluta frente à impossibilidade de saber, uma resposta que resolvia o seu enigma particular, mas que o aprisionava, pois lhe permitia parar de perguntar sobre o seu lugar no mundo, impedindo o desdobramento de sua própria história.

Nesta perspectiva, a interrupção do jogo sem fim que ele armou em torno do “ovo e da galinha” e a oferta de outras narrativas que pudessem contornar o vazio deixado pela impossibilidade de tudo saber, foram estratégias importantes que realizamos na roda de leitura com o intuito de driblar algo do impedimento que ele vivenciava.

Além das estratégias circunstanciais empreendidas pelas coordenadoras da atividade destacada aqui, o que teve grande importância para Hélio foi poder enfrentar junto com os outros membros de seu grupo (e também com as coordenadoras) o fato de que não é possível saber se o que veio primeiro foi o ovo ou a galinha. Assim, pôde não estar mais tão sozinho, pôde, mesmo que por alguns instantes, participar do *laço social*, participar de uma comunidade onde ele era apenas mais um que também não sabia a resposta absoluta, e não o único a não saber. Pôde experimentar uma situação onde ficou claro que havia um limite real para

7. Nome dado ao profissional da equipe que se dedica ao caso clínico, atendendo a criança ou o adolescente individualmente, quando necessário, e fazendo uma interlocução mais próxima com a família e com os professores de sua escola

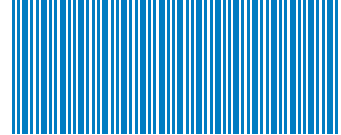


todos e não apenas para ele. Pôde flexibilizar a sua certeza de que alguém detinha um saber absoluto e que ele, por não deter, não valia nada.

Hélio pôde também ouvir que desde a Antiguidade há questões fundamentais que não foram e não podem ser respondidas e, inclusive, que foram contornadas por versões variadas que tentavam circunscrever o que não se pode mesmo saber. Por isso, para esse menino, o empoeirado Egito foi algo inaugural, emprestando-lhe palavras onde ele não tinha nada além de angústia. Quem sabe o Egito tenha lhe permitido sair do lugar e se arriscar, mesmo que minimamente, na direção de um futuro desconhecido, de um futuro não tão previsível quanto o não futuro antecipado de um jovem que acreditava não poder aprender. Ao compartilharmos com ele narrativas sobre o surgimento do mundo (e sobre a própria condição humana), pudemos causar algum deslocamento na posição desse sujeito, provocando-o a sair do lugar engessado que ocupava na escola e na família.

Minha intenção ao trazer este breve relato, um recorte do que se passou em algumas das rodas de leitura daquele semestre, é apontar para o que pode acontecer quando nós, adultos, em posição de educadores, ofertamos às novas gerações algo de nosso patrimônio cultural, algo da nossa tradição de linguagem e de pensamento. Como já foi dito, as perguntas e respostas de outras épocas e de outros lugares são muito parecidas com as que cada novo ser humano faz sobre si mesmo, sobre sua origem, sobre seus limites, sobre seus propósitos. Longe de termos a intenção de dar respostas e de definir como é que cada sujeito pode ou deve levar a sua própria vida e sem a presunção de que alguém possa ter a resposta certa, oferecemos nossa herança para que as crianças e os jovens possam abrir caminhos para transpor a lacuna entre o passado e o futuro.

Podemos transmitir nossos conhecimentos sobre o mundo, bem como as formas pelas quais apreciamos e nos aproximamos de seus enigmas, e nossa relação com a impossibilidade de tudo saber tanto através da Literatura e da História, quanto da Matemática, da Biologia, da Química, da Física, da Música, das Artes Plásticas, das Artes Dramáticas, da Educação Corporal, etc. Assim como na lenda egípcia sobre o Deus Rá, cada uma dessas trilhas simbólicas traz subsídios diferentes para que não fiquemos aprisionados pelas questões fundamentais sobre a origem do mundo, sobre a origem de cada um de nós, sobre o caráter da vida, sem deixar de bordejá-las, fazendo deslocamentos em direção à construção de coisas



novas nesse mesmo velho mundo. Ou seja, na construção de um futuro em aberto. Acredito ser esse o compromisso que assumimos quando nos dedicamos à tarefa de educar.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A quebra entre o passado e o futuro (prefácio). In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997a, p. 28-42 (publicado originalmente em 1954).

\_\_\_\_\_. A tradição e a Época Moderna. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997b, p. 43-68 (publicado originalmente em 1954).

\_\_\_\_\_. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997c, p. 221-247 (publicado originalmente em 1954).

\_\_\_\_\_. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009. (publicado originalmente em 1958).

CARVALHO, J. S. F. de. A crise na educação como crise da modernidade. In: *Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor - Hannah Arendt pensa a Educação*. São Paulo: Editora Segmento, n. 4, s/d, p. 16-25.

ÉVANO, B. *Contos e lendas do Egito Antigo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 65-148 (publicado originalmente em 1930).

