

**DIOGO PEDRO DA SILVA FERNANDES**

**ENTRE TESSITURAS  
E ENCONTROS:**

**SABERES, PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DE SUJEITOS  
NÃO ALFABETIZADOS DA CIDADE DO RECIFE**

**RECIFE  
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DIOGO PEDRO DA SILVA FERNANDES**

**ENTRE TESSITURAS  
E ENCONTROS:**

**SABERES, PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DE SUJEITOS  
NÃO ALFABETIZADOS DA CIDADE DO RECIFE**

**RECIFE  
2021**

**DIOGO PEDRO DA SILVA FERNANDES**

**ENTRE TESSITURAS  
E ENCONTROS:**

**SABERES, PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DE SUJEITOS  
NÃO ALFABETIZADOS DA CIDADE DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no núcleo de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, como critério parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Karina Mirian da Cruz Valença Alves

**Área de concentração:** Educação

**RECIFE  
2021**

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

F363e Fernandes, Diogo Pedro da Silva.  
Entre tessituras e encontros: saberes, percepções e narrativas de sujeitos não alfabetizados da cidade do Recife. / Diogo Pedro da Silva. – Recife, 2021.  
110 f.  
Orientadora: Karina Mirian da Cruz Valença Alves.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.  
Inclui Referências.  
1. Escolarização. 2. Não-alfabetizados . 3. Alfabetização. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Alves, Karina Mirian da Cruz Valença. (Orientadora). II..Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-091)

**DIOGO PEDRO DA SILVA FERNANDES**

**ENTRE TESSITURAS  
E ENCONTROS:**

**SABERES, PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DE SUJEITOS  
NÃO ALFABETIZADOS DA CIDADE DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no núcleo de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, como critério parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA EM: 26/02/2021 (A sessão pública de defesa de dissertação ocorreu de maneira remota – por videoconferência – conforme resolução 05/2021-CEPE/UFPE, em virtude da pandemia de Covid-19).

**BANCA EXAMINADORA**

---

**DRA. KARINA MIRIAN DA CRUZ VALENÇA ALVES (ORIENTADORA)**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

---

**DRA. MARIA THEREZA DIDIER DE MORAES (EXAMINADORA EXTERNA)**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

---

**DR. RUI GOMES DE MATTOS DE MESQUITA (EXAMINADOR INTERNO)**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**Edição do autor:**  
Fevereiro de 2021

**Diagramação e Arte: Thiago Antunes**

Fonte: LT Internet, t. 9 - 16.

Todas as imagens foram produzidas pelo autor.

# AGRADECIMENTOS

O que cabe e o que ficará de fora, deste emaranhado de palavras que insiste em agradecer às pessoas e às narrativas forjadas pelos encontros? A primeira pessoa do singular, um rapaz, pedagogo, tornando-se mestre em educação, amante das artes e das coisas. Bem, o que poderia dizer sobre mim ou sobre um recorte de mim? Minha trajetória parte da história de vida de outros docentes, de outros pesquisadores. Então o que há em mim e é meu? E o que há em mim e são os outros? Minha história só toma corpo pelas relações que construí e reconstruí com aqueles que se mostram aqui.

A figura de um professor, um homem velho de cabelos longos e brancos, despertou no menino uma vontade de saber. Bento Lopes Fernandes, filósofo, professor, meu avô, um homem que me apresentou a cidade de Olinda-PE por suas palavras dançantes que saltavam entre as notas de seu violão e andanças pelas ruas da cidade. Ele nunca foi meu professor de um componente curricular de um currículo prescrito. O currículo ou o caminho era a vida, que ia sendo preenchida pelas narrativas de um professor aposentado que não estava preocupado em passar um ensinamento certo ou um caminho a seguir, mas sim, em mostrar um mundo possível de se trilhar sozinho.

Agradeço primeiro ao meu avô, Mestre Bento, um velho sábio que me ensinou sobre o mundo com suas narrativas de experiências de vida. Ainda carrego em mim, suas sutis e sábias palavras. Com você aprendi a fragilidade de ser homem, ao reconhecer que tão pouco sabemos sobre nós mesmos e de como é difícil chegar a contemplação de sermos quem quer que sejamos. Seu menino, ainda leva consigo a vontade de poder dizer sobre si.

Agradeço também à minha avó, Mariluce Vasconcelos de Souza por me mostrar que o significado de família é a gente quem dá, pelas narrativas e pelas tramas que escrevia em mim.

Aos meus pais que me possibilitaram experienciar o gosto forte e pesado da vida, e me deixaram ir.

Escrever aqui, é lançar as lembranças e memórias de encontros. É difícil chegar aqui sem se deparar com os vários de mim, os que se construíram e reconstruíram. As marcas de outros sujeitos dizem sobre mim, e essa escrita não é uma escrita de mim sem os outros, e sim uma escrita, de mim com os outros.

A vida acadêmica me possibilitou alegrias, tristezas, gritos, encontros, despedidas, escutas, divergências, conflitos, possibilidades de ser também os outros. Encontrei-me com docentes e teóricos que me ensinaram o que se deve ser e o que não se deve ser. Agora já não sei, mas quem fui e o que viria ser. Só sei que grato sou, grato aos caminhos que me trouxeram até aqui, e aos sujeitos que também me transportaram, foram pontes e caminhos nessa jornada árdua e enriquecedora.

Gosto de acreditar que não se faz um Diogo sozinho. Tinha muita gente, tinha muita andança, tinha muita filosofia, tinha muita arte, tinha muita vida. Grato aos amigos e pesquisadores que me ensinaram que todos os lugares são lugares de fazer saber. Agradeço às imagens saltantes de Thiago, às invenções de Ana Flor, às andanças com Isabella, aos afagos e cuidados de Mitz, ao Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação. Agradeço aos caminhos que me conectam a essas pessoas dentro e fora da universidade.

Grato à minha orientadora Dra. Karina Mirian da Cruz Valença Alves, pelas aulas que aconteciam a cada encontro, pelas conversas, vinhos, poesias, pelos livros emprestados - que ainda não devolvi- e pelas orientações.

Grato aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelos debates políticos, pelas apresentações dos autores, pelas calorosas aulas. Grato ao encontrar a professora Dra. Rosângela Tenório, que me mostrou que a academia pode ser penetrada pelo literário.

Agradeço à professora Dra. Maria Thereza e ao professor Rui Mesquita, pelo encontro no exame de qualificação, pelos apontamentos e pelos caminhos que despontaram no término da escrita deste texto.

Grato aos colegas e amigos de turma, que cresceram e amadureceram junto comigo durante essa longa viagem.

Se amar é afeiçoar o corpo ao perigo, decidi afeiçoar-me a viver em risco, e quando dois homens se amam, o corpo já está em perigo. Agradeço ao homem que me fez amar os homens. Gosto do que nós estamos sendo, aqui, agora: amantes, amigos, companheiros, família. Agradeço aos momentos que me segurou, quando já não havia mais palavras para dizer.

Por fim, agradeço ao Cnpq pelo fomento à pesquisa, graças ao financiamento dessa pesquisa, escrevo.



## RESUMO

Esta pesquisa, em sua movimentação teórico-analítica, abraçou as narrativas como possibilidade metodológica, tentando, com isso, dialogar com sujeitos não alfabetizados da cidade do Recife-PE. Ao fazê-los de objeto de estudo, buscou-se compreender suas percepções de escola, leitura e escrita. E nos descaminhos da escolarização, investigar quais os usos da leitura e escrita faziam, conhecendo como essas crianças não alfabetizadas concebem o seu lugar na escola e qual o lugar da escola em suas vidas. Através de uma discussão teórica pelo campo pós-estruturalista, este estudo problematizou a instituição escolar, os corpos subalternizados e o processo de escolarização. No entrelaçar das narrativas, algumas imagens despontaram como instrumentos de afetações e sentidos, deslocando a pesquisa a pensar com imagens. Nas dizibilidades e visibilidades, às vezes que ecoaram evidenciam algumas potências: nas ruas podemos ler o mundo, narrar escapa a um devaneio letrado, e na escola ainda reside uma possibilidade de educação.

**Palavras-chave:** Crianças; Escolarização; leitura; Narrativas; Imagens.



# RESUMEN

Esta investigación, en su movimiento teórico-analítico, abraza las narrativas como posibilidad metodológica, tentado con eso, para dialogar con sujetos analfabetos de la ciudad de Recife-PE. Al convertirlos en objetos de estudio, buscan comprender sus percepciones sobre la escuela, la lectura y la escritura. En nuestro error de escolarización, investigar los usos de la lectura y la escritura que hicieron, entendiendo cómo estos niños analfabetos conciben su lugar en la escuela y qué lugar de la escuela en sus vidas. A través de una discusión teórica en el campo postestructuralista, este estudio problematiza la institución escolar, los cuerpos subordinados y el proceso escolar. Las narrativas no se entrelazan, algunas imágenes se utilizarán como instrumentos de afectaciones y significados, desplazando la búsqueda a pensar con imágenes. Las posibilidades y visibilidades, las voces que resuenan muestran cierto potencial: en las calles podemos leer el mundo, narrar escapa a un ensueño alfabetizado, y en la escuela todavía hay una posibilidad de educación.

**Palabras clave:** Niños; Enseñanza; leyendo; Narrativas; Imágenes.

# SUMÁRIO

## PRINCÍPIO OU FIM: NOTAS INTRODUTÓRIAS

(13 - 16)

## CAMINHOS METODOLÓGICOS:

(17 - 40)

*Entre Narrativas e Estilhaços de um Narrador*

(24)

*Entre narrativas e o olhar de um pesquisador*

(28)

*Imagens que escorriam entre os dedos e a peneira*

(35)

## FABRICANDO UM SUJEITO LETRADO

(41 - 52)

*Subalternidade e os sujeitos iletrados*

(44)

*As experiências de Alice e seus atravessamentos na  
leitura*

(48)

## PRODUZINDO UM CORPO ESCOLARIZADO

(53- 68)

*O corpo do aluno e a maquinaria escolar*

(58)

*O não escolarizado*

(63)

## AS MEMÓRIAS QUE VÊM

(69 - 107)

*Imagens das narrativas*

(71)

*Contando Imagens*

(91)

## ANSIANDO O FIM: SOBRE AS CONSIDERAÇÕES

FINAIS

(107)

## REFERÊNCIAS

(108- 110)



## PRINCÍPIO OU FIM: Notas Introdutórias

Tudo era escuridão, não precisávamos de luz para nos percebermos como seres existentes. Éramos escuros como a imensidão do universo, nosso preto não tinha finitude, nosso preto era infinito. Assim, como quem fecha os olhos, e repousa no escuro. Éramos nós, o repouso, o escuro, o infinito.

Nasce um homem que por soberania faz-se Deus. Esse mesmo homem era o princípio, a escuridão. Não é sabido até que ponto esse homem era Deus, tampouco, se esse Deus era homem. Na tentativa de tornar esse escuro algo significativo, se fez luz, usurpando a existência da escuridão, como a luz de um farol que cega o motorista da faixa contrária, numa via de mão dupla. E agora? O que será de nós? O que será escuro? O que fizeram de nós? Nós que caminhávamos tranquilamente no preto, nos tornamos criaturas fotofóbicas. Tínhamos pavor a luz, pavor ao adverso. Precisaríamos de pálpebras para amenizar os raios de luz que conturbaram nossa visão? Nascem pálpebras e ainda assim, nos sentimos incomodados. Incomodados porque ao fechar os olhos, não conseguimos enxergar o preto, apenas vermelho, sangue pulsando pelas pálpebras, mas não enxergamos como antes.

Destinados a viver um percurso traçado por metas curriculares, nós que caminhávamos por inúmeros ciclos e anos não fomos afetados pela luz que emergia de um quadro branco, que cobria a maior parte da parede. Onde olhávamos por intermináveis horas. As vezes aquele quadro branco, continha algumas palavras e signos que não conseguíamos decifrar, a não ser pelas letras que eram ditas separadamente. Quando faladas uma a uma não parecia ser aquilo que diziam ser. Por não compreender as palavras, as letras, o entrelaçado e a luz que encandecia nossos olhos, nos envergonhávamos diante daqueles sujeitos iluminados que conseguiam decifrar.

As vozes que ecoam na escuridão da escola nos levam a pensar nos sujeitos que não se enquadram nos padrões de uma cultura letrada, onde nos inquieta e conduz a refletir sobre o lugar subalterno que os alunos que não conseguem dominar o sistema de escrita alfabética irão ocupar durante o percurso escolar.

Sujeitos não alfabetizados da cidade do Recife-PE, éramos objeto de estudo de uma pesquisa que tinha como objetivo principal compreender nossas percepções de escola, leitura e escrita. E nos descaminhos da escolarização investigava quais os usos da leitura e escrita fazíamos; a fim de conhecer como se dá a fabricação de leitores na escola contemporânea; E por fim buscar conhecer como alunos não alfabetizados concebem o seu lugar na escola, e qual o lugar da escola em suas vidas.

Poderíamos então falar? Falar do nosso lugar na escola? Falar acerca da leitura e escrita sem dominar os códigos de uma norma linguística? Já nos chamaram de analfabetos, taxaram-nos apenas com um adjetivo, nos definem como: aquele que desconhece o alfabeto; ou aquele que não sabe ler nem escrever. E o que nós podemos dizer sobre os nossos atravessamentos entre os processos de escolarização e os encontros e desencontros com a leitura e escrita, alguém ouvirá?

De onde partimos? A escrita deste texto nos leva a pensar sobre os processos de escolarização e como esses processos constituem o sujeito da educação, em especial o sujeito da linguagem na educação. Queremos criar um rasgo que nos possibilite não a pensar de onde partimos, mas pensar a partir dos fragmentos, enunciados e acontecimentos que tornam a escrita deste texto necessária. Buscamos evidenciar uma teia de acontecimentos que se encontram emaranhados na história, que nos narra sobre o processo de escolarização e a constituição do sujeito na linguagem. Queremos pensar sobre a língua da escola, e para pensar na língua da escola, tivemos que nos remeter a história. História essa que nos conta que a língua da escola está num cenário de guerra, uma disputa por sua significação.

Ao adentrarmos por esses caminhos indagamos: quem tem legitimidade para falar sobre as suas percepções de leitura? Tomamos para

si o intragável gosto pelas leituras na tentativa de evidenciar como sujeitos não alfabetizados habitam os normativos espaços escolares. Por mais que os discursos em torno do respeito às diferenças circundem a maioria dos debates evidentes nas propostas curriculares e nos projetos políticos pedagógicos das escolas da rede básica de ensino, ainda há na escola uma função padronizadora e normatizadora dos corpos, algo como a linguagem em suas normas e técnicas.

Quem poderá dizer sobre algo? Quem poderá escrever? E por ventura quem poderá sentir com seu corpo, aquilo que precede a leitura? Queremos então, adentrar nesse campo de disputas, a fim de buscar compreender os processos que engendram a leitura, a escrita e a escolarização. Poderíamos falar hoje, acerca da leitura e escrita sem fundi-las a escolarização? Sim! Poderíamos. Entretanto, não conseguiríamos falar da escola hoje, sem pensar nas práticas de leitura e escrita que constituem o seu currículo. Iremos pensar como se constituiu uma das questões centrais do pensamento pedagógico contemporâneo: o letrar/alfabetizar, na tentativa de sanar as dúvidas que nos assolam acerca da leitura, escrita e sua relação com a escola.

Na efêmera busca de saber o que os sujeitos não alfabetizados têm a nos narrar sobre os processos de escolarização, nos lançamos a escrever um texto poético, um caminho de narrativas de sujeitos não alfabetizados da cidade do Recife. Entendendo que a escola contemporânea em suas subjetivações, fabricações de sujeitos, estão constituídas sob os signos de uma cultura letrada, queremos destinar nossos olhares aos alunos que não se enquadram nos padrões de uma sociedade letrada. Por não compreender as letras, as palavras, os sujeitos não alfabetizados nos levam a refletir sobre o lugar subalterno que irão ocupar. Poderiam esses sujeitos falar? Falar do seu lugar na escola? Falar acerca da leitura e escrita sem dominar os códigos de uma norma linguística?



Um menino, uma peneira e as impossibilidades de carregar os líquidos que escorriam entre os furos da peneira. Como deixar fluir aquilo que nos escapa? Como escrever um texto sem chamar os autores que escorriam entre os dedos que impacientemente digitam palavras? Era chegada a hora de pensar junto a tantos outros que olharam o visível e o tornaram dizível. Como a escrita de outras narrativas poderiam ser carregadas numa peneira? Costumava brincar com as palavras, antes mesmo de conhecer as regras que estruturam uma língua - que se escreve, rabisca, desenha - brincava de inventar palavras. Seriam palavras essas que constituem as coisas que o menino costumava inventar? Lá estava a linguagem, produzindo o que nomeia. Como escrever um parágrafo com palavras minhas, que produzam sentidos outros? Lá estavam Manoel de Barros, Clarice Lispector, Foucault e os outros que vocês poderão encontrar em meio a tantas poucas palavras.

Como começar a escrita de um texto que se propõe carregar imagens de algumas narrativas na peneira? Como rimar narrativas, imagens e poesia num texto que inicialmente se propõe teórico? Não pretendemos trilhar um caminho do método, tampouco criar uma metodologia que conduzam estudantes e pesquisadores a uma possibilidade estática de construir uma pesquisa. Numa busca arriscada, decidimos começar pelo caminho que chamamos de metodológico, em que por meio das narrativas dos sujeitos desta pesquisa tentaremos construir um lugar onde as imagens destas narrativas possam ser vistas.

Por que precisamos de um método? O método como algo que tornasse legítimo a escrita de um texto científico? Distantes de uma visão positivista de pesquisa estávamos nós. Quando não se sabe para onde ir, qualquer caminho serve? Quando questionados: por que esses caminhos e não outros? Respondemos: decidimos trilhar um caminho que fosse tecido pelas narrativas que escapam, e é por meio das imagens dessas narrativas que faremos peraltagens com as palavras. Não estávamos apenas

preocupados em produzir outros sentidos, entre tantas afetações, buscamos por meio desta pesquisa tornar visível o exposto.

Um movimento provisório que precisa dizer porque é científico. Como tínhamos dito anteriormente, este texto poético se propõe científico, pois acreditamos assim como Deleuze que poesia e ciência, saber são. Mas como dizer isso aos outros? Como dizer isso a uma academia que assim como outrora marginaliza tudo aquilo que escapa ao positivismo científico. Como dizer isso aos que dizem assim como Conte: amor como princípio, a ordem como meio e o progresso como fim. Estávamos longe de querer buscar um método universal, tampouco conhecer para prever e prever para controlar. Na ausência de um Deus, quem será a verdade? A ciência! O discurso do método mostrando como tudo opera para que um discurso seja legitimado, a tal disputa pela verdade. Uma disputa pelo real, disputando um verdadeiro.

A ciência moderna acreditava que, para que a verdade fosse revelada precisaríamos utilizar os instrumentos certos, ao manipularmos esses instrumentos, a verdade que estava em tudo, acenderia. Uma vontade de universal, uma verdade, uma história, uma narrativa. “Digamos que temos aqui uma tecnologia da verdade demonstrativa, que conforma, em definitivo, um único corpo com a verdade científica” (FOUCAULT, 1985, p. 236). Pensando com Foucault, poderíamos dizer que o exercício da filosofia não seria a busca de uma verdade perene, mas uma analítica minuciosa da situação. Quem poderá gritar suas verdades, histórias, narrativas e memórias? Abrimos mão de um discurso cientificista moderno, para que as vozes dos sujeitos desta pesquisa possam ecoar nos escombros de uma academia moderna, uma luta pelo direito de dizer, uma maneira de modificar a apropriação dos discursos.

Aletheia! A realidade como aquilo que é possível ver. Não, não é isso que buscamos! Nossa busca também não é a busca pela coisa em si, tal qual na fenomenologia. Nossa busca é pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos as coisas. Uma pesquisa que se produz pelas afetações de seu objeto.

Longe de uma busca da verdade imutável, a nossa tarefa é dismantelar a ideia que podemos revelar a verdade da realidade. “Entendendo por verdade o conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há, absolutamente, uma instância suprema” (FOUCAULT, 2015, p. 407). Anunciando a decadência da era da representação, os pós-estruturalistas rompem com a visão da ciência moderna que procurava revelar a realidade e a verdade da realidade, em que a realidade é traduzida em conceitos que representam a verdade da realidade. O pensamento pós-estruturalista inaugura um modo de pensar que dismantela a ideia do conhecimento como representação do real, uma posição epistemológica que nega a busca da verdade da realidade. Desmontagem, ruptura, descontinuidade, provisoriedade, noções que nos mobilizam a pensar as ciências humanas de outras maneiras.

Uma pesquisa que se produz pelas afetações de seu objeto é o que pretendemos construir. Partindo das contribuições de Michel Foucault para pensar as pesquisas nas ciências humanas, buscamos criar uma caixa de ferramentas teórico-metodológica que nos mobilize repensar as pesquisas em educação. Como o Foucault nos ajuda a repensar as pesquisas em educação? Poderíamos dizer que desviamos nossos olhares para como o Foucault mobiliza as ferramentas teórico-metodológicas e o seu olhar para os objetos que problematiza, e como isso nos mobiliza a pensar/pesquisar a/em educação de outras maneiras. Pensar junto ao Foucault é como um exercício arriscado de pensar o presente e as condições que nos produzem esses.

Michel Foucault ao se deparar com os escritos de Immanuel Kant, nunca os tinham visto tal qual no *'Was ist aufklärung?'*. Aos olhos de Foucault, Kant inaugura um certo gesto da modernidade: “[...] parece-me que se viu aparecer no texto de Kant a questão do presente como um acontecimento filosófico ao qual pertence o filósofo que fala” (FOUCAULT, 1983, p. 2). Ao pensar no iluminismo, as luzes e o esclarecimento, estaria

inaugurando um certo movimento de pensar o presente e as condições que nos tornam esses que estamos sendo aqui e agora. Como Foucault aponta:

[a Aufklärung chama a si mesma de Aufklärung; ela é um processo cultural sem dúvida muito singular que sendo consciente de si mesmo, nomeando-se, situando-se em relação do seu passado e em relação com seu futuro e designando as operações que devia efetuar no interior de seu próprio presente (FOUCAULT, 1983, p. 3).

Quais condições nos levaram a estarmos sendo esses e não outros? O que é o nosso presente? Ao pensarmos no aqui e no agora, somos lançados a uma teia discursiva que produz o presente. Somos remetidos a um movimento genealógico de pensar a modernidade como questão, entendendo esse gesto de interrogar-se sobre a atualidade como uma ontologia do presente.

Na contemporaneidade ainda estamos habitando um mundo com estilhaços da modernidade. Quando pensamos o presente somos forçados a olhar os resquícios dessa modernidade fragmentada, efêmera, contingente. Assim como o Foucault se aproxima dos frankfurtianos e do próprio Kant para problematizar o presente, nos lançamos a construir uma crítica aos dispositivos de sujeitamento, partindo de uma analítica foucaultiana, buscaremos tecer um caminho de possibilidades que questionem os processos históricos de subjetivação.

O estruturalismo e pós-estruturalismo se aproximam na forma como compreendem linguagem e cultura, quando analisam os sistemas simbólicos e os sistemas linguísticos, ambos evidenciam que existe uma rede de inter-relações que fazem com que os elementos que constituem determinados objetos não possam ser vistos separadamente. Pesquisar em educação depois das contribuições da emergência do pós-estruturalismo é o que faz a escrita deste texto possível. Digamos que o pós-estruturalismo se configura como um modo de pensar, um modo de filosofar, um modo de escrever, um movimento de pensamento, um certo tipo de resposta ao estruturalismo. Não estamos dizendo que o pós-estruturalismo seja uma escola de pensamento, com seus métodos e teorias, como um movimento

de pensamento é provisório, precário, indisciplinar e se corporifica por meio de distintas correntes do pensamento.

Como tecer uma escrita de cotidianos, histórias e narrativas que nunca foram contadas? Que foram sufocadas, silenciada. Uma grande narrativa cai para que outras narrativas possam emergir. As histórias dos assujeitados tendem a aparecer quando a grande história é tensionada, questionada pelos farrapos que escapam. Nesse texto composto por escritas provisórias, assumimos o risco de trilhar um caminho metodológico descompromissado em representar o real. Assumimos que somos provisórios, precários, modestos, entendendo que a pesquisa é o artefato que a gente produz, melhor dizendo, esse modo de olhar a pesquisa é o artefato que buscamos produzir.

Carregava consigo uma máquina de tecer memórias. No fiar de seus caminhos, entrelaçam passado e presente, a fim de gritar suas próprias histórias, suas vidas, suas verdades. Na tentativa de narrar os acontecimentos que eram ditos, seriam capazes de tocar com palavras os sujeitos, para que pudessem compreender nossas interpretações acerca de nós mesmos, do outro e do mundo. Nossas memórias estavam carregadas de signos que nos tornam esses e não outros. Entre fragmentos e restos de tantas outras coisas, lá estávamos nós, assujeitados. Poderíamos dizer sobre nós? Ou apenas revelaríamos o que fizeram de nós? Partindo dessas indagações, nos propomos movimentar um caminho metodológico que possibilite visibilizar os discursos que nos produzem esses que estamos sendo agora. É por meio das narrativas e das imagens do lugar onde essas narrativas foram produzidas que buscaremos tecer um texto que se torne um lugar no qual essas narrativas subalternizadas possam ser ditas, expostas.



*Quando Baal Schem, fundador do hassidismo, tinha uma tarefa difícil pela frente, ia a certo lugar no bosque, acendia um fogo, fazia uma prece, e o que ele queria se realizava. Quando, uma geração depois, o Maguid de Mesritsch viu-se diante do mesmo problema, foi ao mesmo lugar do bosque e disse: “Já não sabemos acender o fogo, mas podemos proferir as preces”, e tudo aconteceu segundo seus desejos. Passada mais uma geração o Rabi Mosché Leib de Sassov viu-se na mesma situação, foi ao bosque e disse: “Já não sabemos acender o fogo, nem sabemos as preces, mas conhecemos o local no bosque, e isso deve ser suficiente”; e de fato foi suficiente. Mas, passada outra geração, o Rabi Israel de Rijn, precisando enfrentar a mesma dificuldade, ficou em seu palácio, sentado em sua poltrona dourada, e disse: “Já não sabemos acender o fogo, não somos capazes de declamar as preces, nem conhecemos o local do bosque, mas podemos narrar a história de tudo isso”. E, mais uma vez, isso foi suficiente. (SCHOLEM 1993 Apud AGAMBEN, 2018, p. 27)*



## Entre narrativas e estilhaços de um narrador

O que resta das ruínas da modernidade? O que faremos com o que fizeram de nós? Há um lugar para as narrativas na pós-modernidade? O que os escritos de Walter Benjamin sobre experiência e narrativa têm a nos dizer na contemporaneidade? Continuaríamos emudecidos tal qual os soldados que voltaram da guerra? Partindo desses questionamentos, queremos pensar nas possibilidades dos sujeitos narrarem a si e as suas memórias, suscitando se nos é possível construir outras narrativas em meio aos escombros da modernidade. Pensando junto ao “O narrador”, ensaio publicado em 1936, pelas escrituras de Benjamin buscamos tecer uma escrita que nos possibilite pensar na imagem do narrador na contemporaneidade. Pensando a narrativa não apenas como gênero discursivo, mas como um caminho que nos possibilite construir um arranjo metodológico.

“O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo” (BENJAMIN, 2012, p. 221) a figura do narrador tem se tornado cada dia mais rara, afastando-se de si; lá estavam os sujeitos embriagados pelas luzes que gritavam progresso, tal qual nos anunciava o anjo da história. Experiência, memória, narrativa e história, conceitos que foram cunhados por Benjamin, se faz o caminho onde a escrita deste capítulo metodológico se torne possível. Talvez, possamos direcionar nossos olhares Benjaminianos para o passado, sem que sejamos nostálgicos, olhando para o passado, sendo pressionados para o futuro. Estávamos emudecidos, silenciados por esses novos modos de habitar o mundo. Nos distanciaríamos

de Benjamin ao ansiar o ressurgimento da figura do narrador? Seríamos nós saudosos e nostálgicos? Talvez tocados pela figura do narrador pensamos na pesquisa narrativa como um lugar na pesquisa qualitativa que viabilize a construção de outras narrativas.

Como morrem as narrativas? Lá estava Leskov, talvez o último narrador que restasse da modernidade. E mais uma vez nos questionamos: como morrem as narrativas? Benjamin, longe de ser saudosamente nostálgico, nos contava que as narrativas morrem quando nos distanciamos das tradições orais e nos encontramos em meio às outras formas de encontros nas palavras, encontros esses que já não são como aqueles gestos de interrupções que nos possibilitam narrar sobre algo, pois, não nos resta tempo. Ao olharmos para a figura do Leskov, era notável como os nossos corpos se distanciam dele. Estávamos nós, embaraçados em meio às palavras e elas não nos serviam para narrar. Faltavam-nos as palavras? Haja vista que “as palavras determinam nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, não pensamos de acordo com uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2016, p. 14). Ou, nos faltava a capacidade de narrar? Contava-nos Benjamin que a capacidade de narrar estava beirando a extinção. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN 2012, p. 204). Morrem as narrativas, pois já não nos é possível a modernidade como um lugar de experiências.

Pobres de afetos, impossibilitados de sentir, fruto de uma fabricação de um sujeito incapaz de experiência “[...] aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça a quem nada lhe fere”(LARROSA, 2004, p. 161).

Com voracidade, o moderno se entorpece pelos discursos institucionalizados. Atarefado, não lhe resta tempo para experienciar qualquer acontecimento que seja. Assim, podemos pensar junto a Benjamin (1996) quando - em seu ensaio ‘Experiência e pobreza’ - evidencia que o

homem na modernidade tem cada vez mais se afastado das tradições orais, do narrar-se, sobrecarregado de informações; já não lhe é mais permitido dizer sobre si, os outros e a vida, impossibilitado de ser atravessado pelas narrativas, pois voltou mais pobre de experiências comunicáveis, e não mais rico. “[...] porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1996, p. 115).

Ao voltarem da primeira guerra, com o ápice da industrialização bélica e os avanços tecnológicos advindos das guerras, os soldados carregavam consigo um fardo de silêncios, impossibilitados de dizer. Sujeitos incapazes de transformar suas inquietudes em história. Desse modo, é graças ao desmoroamento das experiências que os homens se tornaram incapazes de transmitir a tradição oral de contar narrativas.

Tínhamos perdido a capacidade de narrar? De dizer sobre nós? “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesanal - no campo, no mar, na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 2012, p. 205). As narrativas encontram-se emaranhadas em teias discursivas que contam as histórias de vidas dos homens, sem se preocupar em passar um certo tipo de ensinamento. Uma história, sem moral da história. Não estavam preocupados em narrar a coisa em si, mas sim, de como seríamos atravessados por essas formas de narrar as histórias de vidas.

Se tínhamos perdido a faculdade de narrar, o que nos leva a catar os estilhaços de um narrador e tecer outras narrativas? A figura de um narrador - “[...] homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente as mechas de sua vida” (BENJAMIN, 2012, p. 221) - nos permite dizer que ao narramos sobre nós, sobre os outros e a vida dos outros, somos levados à elaboração de si, somos remetidos a pensar sobre as coisas que nos sucedem, que nos atravessam, que nos tornam esses.

Digamos que o sujeito da experiência é também um território de peripécias, lócus de aberturas. Aberturas para sentir pacientemente o que

acontece, formando-se e transformando-se, "[...] passivo de uma passividade feita de paixão de padecimento, de paciência, de atenção". (LARROSA, 2004, p. 161). Alguém que está disposto a sentir sem pressa, sem saber o gosto fugaz do fim.

A figura do narrador está atravessada pelos estilhaços das narrativas que nos põe a dizer. Um narrador que já não fala sobre si, um eco de outras vozes. Vozes que tomam para si o lugar do narrador e contam as histórias que não foram narradas, que foram sufocadas, subordinadas.

Uma história maior, que revela a verdade, a unidade, o universal, o saber que revela a verdade da coisa narrada. Ao olharmos para essa história numa perspectiva metafísica, nos escapam outras histórias que poderiam ser consideradas menores, pois, no duelo de forças saber/poder estariam fadadas a uma marginalização, que se dá a partir do lugar onde esses saberes se constituem.

O estudo da forma de como contamos os acontecimentos e aquilo que nos atravessa continua sendo objeto de estudo de diversos campos de pesquisas em ciências humanas, encontrando-se na antropologia, filosofia, linguística, literatura, estudos culturais. Entretanto, queremos pensar a partir das pesquisas com narrativas que adentraram o campo das pesquisas em educação. Atravessados por um olhar qualitativo, nós pesquisadores, queremos adentrar num caminho arriscado e bombardeado por uma série de questionamentos que insistem em marginalizar as pesquisas com histórias de vidas e narrativas orais.

Narrativas, outras formas de conhecimento, outras formas de dizer. A pesquisa com narrativas adentra o campo da educação em meados dos anos 1960, por meio das pesquisas com formação de professores, entendendo a figura do professor como a figura de um narrador, como alguém que tem algo a contar, contar sobre suas experiências de vida, trajetória profissional e seus saberes teórico-práticos. Então, por que as pesquisas com professores dão lugar para as pesquisas com narrativas?

O professor, o narrador, alguém que não só traz suas histórias pessoais que atribuem sentidos aos seus fazeres, mas que no processo de

recordação de suas memórias, constrói outras histórias que dão sentido ao mundo, à vida. Podemos notar a figura do professor como alguém que está disposto a passar um certo tipo de ensinamento. Em contrapartida, ao nos aproximarmos da figura de Heródoto nas palavras de Benjamin, “Heródoto não explica nada. Seu relato é um dos mais secos” (BENJAMIN, 2012, p. 204). O grande contador de histórias não está preocupado em passar um certo tipo de ensinamento, a história está e continua aberta para que outros sentidos possam emergir.

O que ainda temos a dizer? A figura do narrador tradicional já não nos é mais possível, tínhamos perdido a capacidade de dizer sobre aquilo que nos passa, nos acontece. Entre os fragmentos de um narrador tradicional encontramos a figura de alguém que já não sabe fazer o fogo, nem conhece o lugar da prece, mas está disposto a narrar sobre a sua história de vida e isso já nos é suficiente.



---

### Entre narrativas e o olhar de um pesquisador

*Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada.*

**Walter Benjamin**

Brotara no céu a anunciação de mais um dia, a escuridão da noite vai se dissipando, entrelaçando-se aos raios de luz matinais, já não é mais possível dizer se acabara a noite ou se já era dia. Enquanto tudo acontece, já não é nos permitido parar, olhar, sentir, deixar-se tocar, pois não nos resta tempo. É tempo de acordar, acordar e correr, se adequar às regras de uma rotina que nos configuram, fabricam-nos enquanto sujeitos. Enquanto a terra se movimenta, éramos apenas conduzidos ao lugar de fabricação de nós mesmos.

Caminhávamos por ruas distintas, mas existia um caminho de encontros e despedidas: a rua da escola. A rua em que todos passavam, os

que moram mais perto, até os que vinham de tão longe. Conduzidos ao lugar de fabricação de sujeitos, íamos nos tornando cada vez mais homogêneos e os nossos discursos reverberavam os mesmos dizeres, dizer o que já foi dito, revelando o sujeito fabricado que habitava em nós.

Nunca tínhamos saído do lugar onde morávamos, as ruas que conhecíamos eram as mesmas. De segunda à sexta caminhávamos por ruas distintas, mas todas as direções nos levavam para rua da escola. Como sujeitos que nunca tinham saído de seus lugares iriam narrar sobre algo?

Para Benjamin, não somente os homens que andavam sobre os caminhos poderiam narrar sobre si, “mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 2012, p. 214). Podemos conceber a existência de dois narradores, os que saem do seu lugar e os que permanecem em um lugar por muito tempo. Por permanecerem fadados a um lugar de precariedade -um lugar de subalternidade, um lugar onde os sujeitos de uma sociedade letrada que não dominam os códigos de uma língua estão fadados a viver, ou sobreviver- tínhamos palavras para narrar aquilo que nos acontece.

Quais vozes ecoam nas narrativas de sujeitos que não sabem ler e escrever? Como forma de adentrar nesse procedimento metodológico, nos propusemos utilizar de entrevistas narrativas, por compreender que “as narrativas têm este aspecto de sabedoria prática, pois no processo de recordação das experiências vividas, o/a narrador/a valoriza o que mais importa a ser passado aos outros” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 106). Os sujeitos destas narrativas têm muito a falar. Quando o sujeito narra a si mesmo encontra possibilidades de se reconstruir. “A narrativa é uma forma dos seres humanos experimentarem o mundo, relatarem sobre as suas vidas, e a pesquisa com narrativas é uma forma de descrever essas vidas, recolher histórias sobre elas e escrever relatos da experiência” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 111).

Ansiosos por ouvir com eles a potência de suas formas de habitar o mundo, nos lançamos nas narrativas de sujeitos não alfabetizados para

entender junto a eles suas maneiras de perceber a escola, a leitura e a si mesmos. Entendendo que nas entrevistas narrativas

[...] há um processo de instrução pessoal na vida de outra pessoa, pois em cada relato de experiência compartilhada há uma certa exposição do “eu” e uma possibilidade de repensar quem somos, tanto por parte do (a) pesquisador (a) quanto dos (as) pesquisados (as), pois ambos reconstróem continuamente suas identidades ao contar e ouvir histórias. (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 110).

No compasso que as narrativas vão sendo ditas, nos lançamos a ouvir as memórias que vão sendo reconstruídas, conduzindo a chama de outras narrativas, viabilizando outras indagações, novos questionamentos, possibilidades de outros sentidos.

Como um pesquisador pode tecer uma escrita de uma pesquisa com narrativas? Em tempos em que as estradas são cobertas de piche, e carros vorazes transitam sobre elas na velocidade da vida contemporânea, quem ouvirá a narrativa de sujeitos que passaram pelo processo de escolarização e não foram alfabetizados? Alguém que se rende às singularidades de uma entrevista narrativa e pacientemente ouve o que se têm a dizer?

Nos encontramos pela primeira vez nos corredores de algumas instituições de ensino na cidade do Recife. Uma vontade de saber sobre como determinados sujeitos poderiam narrar sobre parte de si, sujeitos não alfabetizados e suas maneiras de habitar a escola, os encontros e desencontros com a leitura, e os processos de subjetivações e fabricação de sujeitos letrados/alfabetizados. As narrativas que compõem esta pesquisa foram coletadas e analisadas no ano de 2018. Os corpos dos sujeitos desta pesquisa tinham algo em comum, eram três sujeitos não alfabetizados da cidade do Recife-PE, dos três, um tinha passado pelos anos iniciais do ensino fundamental e evadiu a escola, já os que restaram ainda permaneciam na escola e participavam do Acelera, um programa da prefeitura do Recife para reparar os défices de aprendizagem dos alunos considerados fora de faixa.

Neste texto/encontro<sup>1</sup> ouvimos crianças não alfabetizadas da cidade do Recife-PE. Quando nos aproximamos delas, acreditamos que tínhamos chegado de forma serena, agradável e sutil, ao nos interessarmos sobre suas vidas e suas formas de habitar o mundo, retribuem com um gesto de quem não se sabe que poderia falar. Quando perguntados sobre os usos que faziam da leitura, e quais seus atravessamentos no percurso escolar, nos deparamos com sujeitos que talvez nunca tivessem a oportunidade de dizer sobre si, tampouco, se percebiam como subalternos de uma sociedade culturalmente letrada. Entre escutas minuciosamente colhidas, paralisamos nos discursos que foram anunciados nestas narrativas, buscando entender como os alunos compreendem as relações entre os encontros com a leitura e escrita e os processos de escolarização.

Quando analisamos as narrativas desses sujeitos compreendemos que “essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (LARROSA, 1994, p. 18). Corpos, sujeitos, discursos que reverberam a fabricação de sujeitos letrados, sujeitos alfabetizados, sujeitos escolarizados. Não obstante, os sujeitos não alfabetizados narravam as impossibilidades de habitar a escola, ao não dominarem os saberes que são produzidos a partir dos processos de ensino aprendizagem das linguagens. Tentamos analisar os discursos que foram produzidos pelas narrativas dos alunos numa perspectiva pós-estruturalista da linguagem. Tecemos as considerações sobre as análises e intuímos que as narrativas dos sujeitos estavam imbricadas aos discursos que são produzidos pela institucionalização dos saberes. Ao nos debruçarmos sobre as narrativas, percebemos a presença reiterada da naturalização da instituição escolar em sua engrenagem produtiva.

Decidimos olhar mais uma vez para essas narrativas e indagamos: o que faremos com as narrativas? O que faremos com o que os fragmentos que escapam? O que fica? O que nos põe a dizer? O que não nos põe a dizer?

---

<sup>1</sup> Pesquisa que desenvolvi no trabalho de conclusão de curso de graduação em pedagogia no Centro Universitário Maurício de Nassau no ano de 2018.

O que nós pesquisadores faremos com o que as narrativas fizeram de nós? Aqui, buscamos criar um modo específico de produção científica, uma maneira de pensar a pesquisa com narrativas, um artefato metodológico que será produzido de um modo singular, uma maneira artesanal de produzir suas próprias ferramentas de coleta e análise de dados.

Já não éramos como antes, o encontro narrador/narrativas criou um outro modo de dizer sobre si com os outros. “O encontro com outro que produz uma transformação do si-mesmo da qual não há retorno”. (BUTLER, 2015, p. 41). Um movimento de modificar a si mesmo, modificando a forma como olhamos e analisamos determinados objetos. Nossos olhos não eram os mesmos, nossas leituras eram outras, fomos interpelados por uma outra maneira de dizer sobre os processos de subjetivação e fabricação de sujeitos letrados. Tínhamos que agir e proceder de outras maneiras, de outras formas.

Como poderíamos tecer considerações diferentes trazendo um novo olhar sobre o mesmo objeto com outras articulações teóricas e metodológicas? Como poderíamos dizer sobre o mesmo objeto numa perspectiva epistemológica diferente? Como pesquisadores poderiam analisar narrativas que foram coletadas e analisadas em outro lugar no tempo? Como relatar as afetações de uma pesquisa que foi produzida de uma outra maneira, em outro tempo? Ao invés de ansiarmos por um retorno, queríamos dismantelar as certezas e convicções que tínhamos anteriormente, um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, um importante exercício filosófico.

Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho (FOUCAULT, 1984, p. 12)

Olhar para o texto, seus limites e potencialidades ainda nos provocava a criar algo. Tínhamos outras palavras, outras articulações, outros modos de fazer uma pesquisa com os mesmos sujeitos, com as mesmas narrativas e o mesmo objeto. Parece que agora, olhamos para um texto que foi escrito de um modo, e que poderia ter sido construído de outra maneira. Já não eram apenas as análises de narrativas de sujeitos, e sim pensar como novas problematizações se formaram a partir das relações entre as narrativas e o olhar do pesquisador.

A figura de um narrador, alguém que está disposto a ser consumido pelas chamadas das narrativas, disposto a desprender-se de si, gravando em si as coisas que foram ditas, tecendo a escritura de um texto narrativo que não fala apenas sobre si, mas que fala sobre si com os outros. Poderíamos dizer que a figura do narrador está entrelaçada às narrativas dos sujeitos desta pesquisa que nos põe a dizer. Uma tentativa de dizer sobre como podemos ser afetados pelo objeto de estudo, pelos encontros no campo de pesquisa, pelas pesquisas que são produzidas nas ciências humanas, pelas narrativas dos sujeitos, pelas aproximações, enfim, pelos ditos, e pelos não ditos.





## Imagens que escorriam entre os dedos e a peneira

Como capturar o movimento dos corpos que escorriam entre os dedos e a peneira? O que vais fazer com essas imagens, menino? Assim como costumava fazer peraltagens com as palavras, disse mais: vou fazer também peraltagens com a linguagem que as imagens produzem. As memórias desencadeadas pelas chamas das narrativas também produzem imagens fragmentadas, remontadas, reinventadas. Como capturar movimentos?

Parecia que estávamos sendo movidos pelos encontros, encontro com os outros, encontro com os livros, encontro com as imagens. Evocamos o caos, como um balanço de fazer e refazer. Cabia sempre mais gente, sempre mais coisas. Uma conversa entre o cineasta Harun Farocki e o filósofo Vilém Flusser sobre pensar imagem, nos levava a pensar às imagens que compõem nosso texto. Farocki carregava consigo um jornal que curiosamente se chamava *Bilde* [imagem], instigado, queria examinar a primeira página do jornal com *Flusser*, queria “ver como se inter-relaciona-nam nela imagem e texto e que significado às imagens têm” (FAROCKI; FLUSSER, 2015, p. 157). Igualmente, para além de “uma imagem que ilustra o texto ou, ao contrário, um texto que explica uma imagem” (FAROCKI; FLUSSER, 2015, p. 157). Notavam que a primeira página do jornal tinha algo provocador, algo que rompia com as formas mais convencionais de relacionar texto e imagem.

As imagens e o texto faziam um movimento de interpenetração, uma espécie de fusão entre essas linguagens. “O texto joga em função da imagem e a imagem em função do texto, e um coloca o outro em xeque” (FAROCKI; FLUSSER, 2015, p. 157). A imagem do cadáver, o enunciado, o sangue que escorria da imagem penetrava o texto invadindo o título, a escrita “adquire caráter corporal e, mediante ele, a imagem adquire caráter de texto” (FAROCKI; FLUSSER, 2015, p. 158).

O que podemos dizer sobre a fotografia? E o que fazem as imagens em nosso texto? Partindo das contribuições de Roland Barthes sobre imagem e fotografia também nos movimentamos, movimentos de suspensão, movimentos de quem fotografa, movimentos de quem é fotografado, movimentos de quem ver o que foi fotografado. O que é a fotografia? É o real ou o imaginado? Ao tentar conceituar fotografia Barthes poderia dizer que “a fotografia se esquivava”, que a “fotografia é inclassificável” (BARTHES, 1984, p. 12 - 13). Pensar a fotografia nos coloca nesse lugar contingente, entre o real e o imaginário, entre o manual e o mecânico, entre a permanência e a finitude, entre a vida e a morte.

*A câmara clara* (1984) foi a última obra escrita por Barthes, onde buscou trazer várias informações técnicas e históricas sobre a fotografia, entretanto, um de seus objetivos principais era compreender o que a fotografia era em si, e como ela se distinguia das comunidades das imagens. Poderíamos dizer que *A câmara clara* não é apenas um livro que está preocupado em pensar a fotografia, mas também em pensar sobre o papel do espectador, atravessado pelas imagens.

“A fotografia é sempre apenas um canto alternado de “Olhem”, “Olhe”, “Eis aqui” ” (BARTHES, 1984, p. 14). Como um elemento linguístico que não tem sentido por si só, algo que precise de alguém que mostre. Poderíamos então dizer que as imagens fotográficas seriam como simulacros de algo que aconteceu em determinado lugar no passado pelos olhos de quem fotografou, colocando a imagem frente aos olhos de quem se mostra. O corpo de Barthes ao pensar sobre fotografia intuía que poderia ser operada por três práticas ou três emoções: fazer, suportar e olhar.

O *Operator* é o Fotógrafo. O *Spectator* somos todos nós, que compulsamos, nos jornais, nos livros, nos álbuns, nos arquivos, coleções de fotos. E aquele ou aquela que é fotografado, é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, de *eidolon* emitido pelo objeto, que de bom grado eu chamaria de *Spectrum* da Fotografia, porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o “espetáculo” e a ele acrescenta essa coisa um pouco terrível que há em toda fotografia: o retorno do morto (BARTHES, 1984, p. 20).

A fotografia é o registro vivo de uma coisa morta. A fotografia “repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 1984, p. 13). Para Barthes a fotografia se distanciava das comunidades das imagens, pois não se distancia daquilo que representa e nem se separada de seu referente. Como se estivéssemos sendo colocados diante de uma captura de uma certa realidade que aconteceu no passado. Ao olharmos uma fotografia, na visão de Barthes, estaríamos olhando um infinito que só ocorreu uma vez, neste sentido, a imagem fotográfica representaria algo que de fato existiu.

Talvez, essa seja a primeira vez que falo na primeira pessoa do singular sem medo aqui neste texto, não tinha como dizer de outra maneira. Anália - minha avó materna, agricultora, não sabia ler, escrever e contar. Cuidava das coisas, da terra, e guardava imagens: fotografias penduradas nas paredes, álbuns de fotografias espalhados pela sala de uma casa simples do interior da Paraíba - gritou: catem os retratos! O caixão azul, o corpo coberto de flores, a danação de crianças ao redor. Um velório? Ou a imagem que restou dele? Acho que tinha sido ali o momento que fui deslocado a pensar sobre as imagens. O estranhamento ao olhar a captura de uma cena que foi enfeitada para que ficasse registrado a imagem do corpo da minha bisavó. Fiquei paralisado naquela foto, tentando entender os motivos pelos quais levariam a minha avó registrar um velório. Não sabia que aquela tinha sido a única imagem que ficou da minha bisavó: a mãe da Anália. Então, intui que as imagens poderiam ser a captura do que queremos mudar da natureza do mundo. O corpo já estava a se decompor e a imagem acabava de nascer. Não quero dizer que a fotografia eterniza o corpo, mas que cria uma nova maneira de mudar a natureza das coisas. Aquela imagem me levou a crer que as imagens “[...] diz respeito à vida do sujeito sobre o aspecto da sua existência não natural. Quero indicar com isso que as operações imaginantes são sem dúvida o modo produtivo da resistência do sujeito à natureza” (MONDZAIN, 2015, p. 40).

Por que faremos uso das imagens no nosso texto? Como podemos pensar a partir das imagens? E como essas imagens não seriam meras

ilustrações do texto? As imagens que escorriam entre os dedos e a peneira escapam às formas de capturar o real. Não queremos fazer com que as imagens sejam sustentadas pela presença de um texto escrito, que atuem como recurso complementar do texto, validado como aquilo que realmente importa. Queremos criar uma confusão na forma como lemos as imagens. Nossos olhos alfabetizados nos levam a ver os textos escritos de forma linear, da direita pra esquerda como uma máquina de escanear papéis desloca os seus lasers num movimento diacrônico, orquestrado por gestos de repetição. E o encontro imagem/texto provoca um caos, mudando a forma pela qual somos interpelados pelos códigos de uma linguagem escrita.

Quando as imagens começaram a adentrar às pesquisas nas ciências humanas eram consideradas menores, assim como as narrativas eram consideradas ficções, as imagens eram ilustrações. Como se imagens e narrativas não pudessem representar o real, e não, não podiam. Aspirávamos movimentos, e as imagens estavam longe de serem apenas a captura do real, eram para nós o olhar de alguém lançado aos olhos do mundo. Haveria um lugar para as imagens?

Há um lugar para as imagens nas pesquisas em educação. Pesquisar em educação sem falsear os dados e as análises significava usar os documentos que eram considerados verdadeiros, legítimos e legais. É perceptível como as pesquisas em educação durante muito tempo se voltaram para a análise de documentos oficiais e políticas públicas, numa espécie de produção da verdade, a totalização do real. Mas a

realidade da educação é sempre algo imaginado e, portanto, algo possível de ser narrado, tanto imagética como textualmente. Mesmo quando aqueles que usam às quantidades pensam que estão dando a realidade, estão apenas contando uma parte da história (ALVES, 2010, p. 195).

As imagens “serão sempre descontínuas; mas criam a possibilidade, sempre, de mostrar alguma parte do que foi fotografado, para alguém que fotografou ou viu o fotografado” (ALVES, 2010, p. 196). Poderíamos dizer que as imagens que compõem a escrita deste texto seriam por si só

narrativas, pois as narrativas não estão preocupadas em passar um certo tipo de ensinamento, conformando uma interpretação mais ou menos generalizado. "O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória" (LARROSA, 1994, p. 68). Queríamos colocar as imagens para frente, anunciando o que sabemos, o que vimos, como uma espécie de suspensão, uma linha de fuga na linguagem.

Catamos as imagens com uma peneira, deixando mais escapar que capturar. O que ficou? Ficaram as imagens que deixamos ficar, as que fizemos, as que nos colocaram a dizer. As imagens são minhas, as palavras eram as que tinha. E não, não vou dizer mais do que aquilo que penso. As narrativas e as imagens mostram o olhar do pesquisador, entram em contato com os leitores e provocam outros sentidos, sentidos esses que não são produzidos por quem escreve, mas que vão sendo produzidos pelas experiências do/com o outro.



## FABRICANDO UM SUJEITO LETRADO

Contavam-nos que o acesso às informações e as pedagogias possibilitariam ao sujeito a contemplação de ser crítico, pensante, amante da vida e do conhecimento. Sentados em posições de escuta nos despimos de nós mesmos, para que fossemos moldados e configurados a uma forma dócil e gentil de viver. Calem-se! Ouçam! Ou sofrerão as consequências de perceberem como se tornaram vocês mesmos.

Ao chegarmos aqui, queremos pensar na instituição escolar como responsável pela produção de subjetividade, em seus atravessamentos pela configuração social que está em vigência, bem como, através da interação social entre seus atores e das práticas pedagógicas que em seu espaço se efetivam, a escola tem o papel de definir o sujeito. É pertinente evidenciar aqui com Deleuze que nosso entendimento acerca do sujeito é de que

O sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete (2012, p. 76).

As práticas pedagógicas e o currículo constituem e mediam a relação do indivíduo consigo mesmo na qual se estabelece, regula ou modifica a experiência que esse tem de si, servindo dessa maneira como um aparato de subjetivação no qual se fabricam sujeitos. Foucault (2003), nos elucida que a ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si, denominada por ele também como subjetivação. Neste sentido, se faz necessário evidenciar com Larrosa (2000), a experiência de si como o resultado em um dispositivo pedagógico do entrecruzamento “de tecnologias ópticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e auto-transformação” (Larrosa, 2000, p. 38).

Antes de entrar na sala de aula, chorávamos ao deixar tudo aquilo que concebíamos como: o começo de todas as coisas, o âmago do nosso lar.

Agora temos no mínimo quatro horas para adaptarmos nossos olhos a claridade que ofusca tudo que concebíamos como nosso lugar no mundo. Agora nos perguntamos, o que sonha a escola para nós? Por que a sociedade ocidental se propôs gerar o ser peculiar letrado? Pensando assim com Sibilia quando questiona: “que tipo de modos de ser e de estar no mundo são criados agora? Como, por que e para quê?” (2012, p. 16).

Uma sociedade letrada é o que queriam de nós, tínhamos que caber nos padrões de uma sociedade moderna, normativa, formadora de subjetividades. Tínhamos que nos enquadrar nos padrões estabelecidos, como dominar o sistema de escrita alfabética, para que finalmente pudéssemos nos inserir na sociedade mecânica. Podemos então perceber como as instituições de ensino iriam funcionar, para que pudessem cumprir as normas impostas pelas instituições que gerem a vida. Para isso fez-se necessário criar teorias de aprendizagem, que possuíam distintas facetas. Tendências que fundiram a escola moderna, para que pudessem formar sujeitos capazes de executar diferentes funções para atender as demandas de uma sociedade letrada. Entre devaneios letrados, os estudos referentes à linguagem e alfabetização, propõem que alguns métodos não se sobreponham a outros, para que possamos dominar além do sistema de escrita, o que alguns denominam como letramento.

E nós que caminhávamos tranquilamente no escuro não compreendíamos a consciência fonológica, as leituras fluentes e compreensivas. Estávamos caminhando pelas facetas da língua, mas ainda assim não conseguiram nos “enquadrar” nas normas de uma cultura letrada. Seríamos nós a chegada de uma nova subjetividade? Que inquieta e conduz os teóricos e docentes a criarem métodos e técnicas para nos inserir na sociedade contemporânea. E nós que nos enquadramos nos novos modos de ser e estar, como iremos expressar aquilo que somos? Não aceitamos passivamente os papéis de aluno desenhados na modernidade. Desenharam um sonho letrado que não servia para nós.

A escola em seus discursos moralizantes e normatizadores, impossibilitam que os sujeitos percebam quais enunciados os levaram a se

tornar o que estão sendo, graças aos seus mecanismos carregados de verdades em torno do sujeito, negando qualquer possibilidade de ser fora dos moldes que a ela convém consolidar. Eu sou a verdade! Calem-se! Ouçam! Ou sofrerão as consequências de serem quem quer que seja.

Por mais que os discursos em torno do respeito às diferenças circundem na maioria dos debates nas propostas curriculares e nos projetos políticos pedagógicos das escolas da rede básica de ensino, ainda há na escola uma função padronizadora e normatizadora dos corpos, neste sentido, a linguagem em suas normas e técnicas. Se nas décadas de 70 e 80 do século XX os argumentos sobre a escola como instituição de sequestro e ambiente excludente serviram para uma crítica severa ao ponto do decreto de falência da instituição e de certo clamor pelo seu fim, hoje, os estudantes que se rebelam, enxergam uma possibilidade a mais: a possibilidade de uma escola habitada por sujeitos que não aceitam passivamente suas configurações normativas, questionando a língua da escola. As narrativas dos sujeitos iletrados, transgridem as convicções reverberadas nos discursos pedagógicos, pois,

[...] tanto o corpo (porque é linguagem) como a linguagem (porque é corpo) escapam ao seu controle pedagógico, a qualquer tipo de controle. Quando a vida humilha a vida, a vida resiste e si rebelar. E tanto o corpo quanto a linguagem são vivos. Talvez por isso assistimos também hoje à rebelião dos corpos (negados ou fabricados) [...] (LAROSSA, 2004, p. 173).

O que será de nós? Entre sussurros, gritos e impossibilidades aqui chegamos, conseqüentemente, hoje encontramos neste lugar, vozes que ecoam e resistem ao dar a ler e se encontram na leitura e na literatura em suas formas, mas distanciadas de um processo didatizado. Sujeitos que em meio aos silenciamentos, evidenciam em suas formas de habitar o mundo escolarizado o desmoronamento de uma ideia de que se pode ensinar o gosto pela leitura, livros e literatura através das práticas pedagogizantes da leitura.



## Subalternidade e os sujeitos iletrados

Não queremos criar definições estáticas, mas tomamos o conceito de subalternidade em Spivak (2010), elucidando o lugar subalternizado em que se encontram os sujeitos que não são alfabetizados numa sociedade letrada. As vozes que ecoam na escuridão da escola nos levam a pensar nos sujeitos que não se enquadram nos padrões de uma cultura letrada, nos faz refletir sobre o lugar que os alunos que não dominam o sistema de escrita alfabética irão ocupar.

O termo subalterno iniciado pelos estudos de Gramsci por volta de 1950 tinha como uma de suas características discutir o lugar dos camponeses, o folclore e as manifestações da cultura popular na Itália. Com o passar do tempo o termo subalterno foi ganhando novas significações. Em meados dos anos 1970 Gayatri Chakravorty Spivak em seus estudos sobre subalternidade traz novos questionamentos e vontades de transmutar os estudos precursores da subalternidade, tecendo críticas aos intelectuais ocidentais, criando um dos textos fundadores do pensamento pós-colonialista. Tomamos o conceito de subalternidade em Spivak (2010) para pensar sobre o lugar no mundo que os sujeitos não alfabetizados ocupam, suscitando: pode o não alfabetizado falar?

Em uma cultura letrada, os sujeitos não alfabetizados ocupam o lugar do subalterno ao não dominarem os signos da cultura dominante. Neste sentido, os sujeitos de nossa pesquisa assemelham-se aos sujeitos subalternos dos estudos subalternos sul-asiáticos. Diretamente as discussões de Spivak (2010). Em seu livro *Pode o subalterno falar?* Argumenta que o termo subalterno descreve "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do estrato social dominante" (SPIVAK, 2010, p. 12). Assim

podemos intuir que os sujeitos letrados na sociedade contemporânea, ocupam uma posição de subalternidade, ao não dominarem os saberes de um mundo letrado, tornam-se silenciados por uma sociedade que está arquitetada para sujeitos letrados.

Ao debruçar-nos sobre o pensamento de Spivak sobre os sujeitos subalternizados, pensamos também no papel dos intelectuais ao representá-los. Esse que toma para si o problema dos sujeitos de suas pesquisas e teoriza sobre o lugar subalterno que outros corpos ocupam, a partir de seus pensamentos e conceitos. Se pensarmos nas pesquisas em ciências humanas, perceberemos que algumas foram construídas como uma espécie de metanarrativa, como se o pesquisador tomasse o lugar dos sujeitos ao tentar representá-los, numa espécie de uma grande narrativa que conta as histórias dos subalternizados.

Para Spivak é impossível para os intelectuais contemporâneos “imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa” (SPIVAK, 2010, p. 12). Deste modo, seriam incapazes de representar os sujeitos em suas teorizações. Spivak argumenta que o intelectual não pode representar o subalterno, ele deve ficar atento para não emudecer tais sujeitos, e sim ser um veículo para que este possa falar e ser ouvido. Para que alguém fale é preciso que alguém ouça, o que definitivamente não ocorre ao subalterno pois ele não ocupa uma posição na ordem do discurso que o torne um sujeito do discurso.

Foucault em *Arqueologia do saber* (2012), explana que o saber não é majoritariamente científico, tampouco está apenas relacionado aos dispositivos legais, institucionais, filosóficos ou literários. Para ele, o saber perpassa todas essas instâncias, e se encontra nos mínimos mecanismos sociais, elucidando que a ciência, enquanto discurso, localiza-se no campo do saber.

Poderíamos junto a Foucault, entender que os discursos predominantes são discursos imbuídos de vontade de verdade e que podem ser questionados pelos fragmentos de histórias que escapam, pelas narrativas que não foram contadas pelos sujeitos subalternos, que na

ordem do discurso são impossibilitados de dizer, pois não há lugar de enunciação. Impossibilitados de escrever sobre algo, tampouco de falar, ao não dominarem os saberes do estrato social dominante, tornam-se silenciados por uma sociedade que não reconhece as narrativas orais como manifestações de saber.

Como na academia, podemos construir uma pesquisa que se lança narrativa, sem falar pelos sujeitos? Uma solução para essa indagação talvez se apresente por meio do esforço de tecer no trabalho, um percurso que intenta constituí-lo como um lugar para que os sujeitos falem. Abrindo mão assim, de um discurso cientificista moderno, para que as vozes dos sujeitos desta pesquisa possam ecoar. Uma luta pelo direito de dizer, uma maneira de modificar a apropriação dos discursos. Por isso, mais que falar por ele, o que o intelectual deve fazer é criar espaços para que o subalternizado fale. Possibilitando um entrelaçar de afetações no qual ambos podem se deslocar, produzindo outras formas de saber.

O processo de escolarização proporcionaria outros contatos com a linguagem, configurando novos sujeitos. Sujeitos dotados de codificação, tínhamos que nos enquadrar nos padrões estabelecidos, como dominar o sistema de escrita alfabética, para que finalmente pudéssemos nos inserir na sociedade letrada.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita. (SOARES, 1998, p. 45-46).

As novas percepções em torno dos processos de linguagem buscam constituir um sujeito letrado. “A leitura, revestida de uma aura positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros” (ABREU, 2000, p. 10), iluminados pelo discurso da criticidade libertadora,

brotara na escola uma nova concepção acerca da leitura, onde por meio de seus mecanismos e técnicas aproxima os sujeitos do mundo literário, das letras e dos livros.

Seria a escola a reverberação de uma sociedade excludente? Ou são as desigualdades sociais que comandam diretamente as exclusões escolares? Neste sentido, a escola reforçaria as desigualdades existentes na sociedade, além de através de suas práticas pedagógicas e de seu currículo, fabricar o sujeito letrado. Deste modo, poderíamos concordar com Tomaz Tadeu da Silva (2013), quando afirma que

o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Elas não sabem do que se trata [...] funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (SILVA, 2013, p. 35).

Poderíamos assim dizer que a escola, apesar de suas intencionalidades, massificadoras não consegue formar sujeitos homogêneos, não produz o mesmo desempenho, não tem sempre a mesma eficácia.

Sabíamos nos relacionar com palavras, mas não códigos escritos. Conhecíamos o que era terra, o que era água e o que era fogo. A cultura a que tínhamos acesso era aquela que se faz entender através de sons. Nos relacionávamos pela linguagem e a linguagem nos constituía. A intrínseca relação sujeito/linguagem seria capaz de ocupar os vazios, e as palavras estabeleceriam significados a todos os não ditos. “Por mais intransmissível que fossem os humanos, eles sempre tentavam se comunicar através de gestos, de gaguejos, de palavras mal ditas e malditas” (LISPECTOR, 1993, p. 43), e nossas atividades se organizavam na linguagem e a linguagem vai dando forma a essas organizações.



## As experiências de Alice e seus atravessamentos na leitura

Desvendaram-se mapas, que não nos diziam aonde chegar, mas nos anunciavam possibilidades de habitar lugares distintos e imagináveis. Não nos cansávamos ao caminhar nas infinitas possibilidades de se chegar onde não se sabe. Éramos todos Alices, as mesmas das desventuras de Alice no país das maravilhas de Lewis Carroll.

No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
- Eu não sei.

O gato, então, respondeu sabiamente:

- Sendo assim, qualquer caminho serve (CARROLL, 1865, p. 23).

Entorpecidos pelos contos, contemplávamos a beleza de estar sendo quem quer que sejamos. Na efêmera busca por caminhos que nos conduzissem para um lugar desconhecido, mas desejável, nos transformávamos em pedra, chão, meio fio, mas nunca na contemplação de ser eu, apenas eu. Alice não sabia para onde iria, ela só ia, e a cada queda de suas desventuradas buscas se encontrava, se fazia e se refazia.

Sentados, calados e atentos aos dizeres da professora de português do quinto ano do ensino fundamental, falava-nos sobre um conto. Foi nos solicitado que abrissemos o livro de português na página oitenta e oito, encontramos um fragmento de texto intitulado como: Alice no país das maravilhas.

Indagamos se nos momentos de leitura, a escola, a linguagem e seus dispositivos são capazes de deixar-nos ser Alices. Partindo desta ótica, discutiremos acerca das práticas de leituras na escola contemporânea. Neste espaço onde tudo se moraliza e normatiza é possível o desaparecimento da experiência.

Tal Pedagogia nos impossibilita de sermos Alices, ou quem quer que sejamos, pois, o professor, ora proprietário de certezas, tende a construir um universo projetado e previamente concebido, já lido, mastigado e cuspidado, portanto ilegível. Entretanto, todos esses discursos são imbuídos de uma boa fé, a mácula de doar-se a ponto de passar seus ensinamentos. Sobrecarregados de informações, os currículos da educação básica, que em sua hegemonia acabam nutrindo-se de excessivos conteúdos, vão tornando a escola um lugar cada vez mais rico de informações e pobre de experiências. Mas não podemos restringir a pobreza de experiências apenas aos excessos de informações. Tomamos como fundamental falar acerca das informações, por compreendermos que elas encontram-se engendradas a maioria das práticas de ensino na escola contemporânea.

Sentada ao lado de sua irmã, encontrava-se Alice, menina cheia de curiosidade, serelepe, aventureira. A irmã de Alice se deleitava ao saborear um livro de literatura infantil extenso e pesado que levava a qualquer lugar que fosse. Alice entediada, decide arregalar os olhos e penetrar a leitura de sua irmã, por não conseguir se afetar, desviou seu olhar para um campo florido. Desassossegada esbarra num coelho branco, portador de um relógio que despertara a curiosidade da menina. Ligeiramente o coelho corre em direção de sua toca, desesperada em satisfazer sua curiosidade, Alice cai. Caiu na toca do coelho, lugar de várias portas e uma delas a levou para um lugar peculiar, típico de outro mundo. Alice conversou com as flores, com os animais, com seres tão peculiares que só em outro mundo mesmo. Lagarta conselheira; um exército de cartas; o gato alegre, que aparecia e desaparecia; e o chapeleiro maluco. Entre tantos devaneios, Alice acorda e percebe que tudo não passava de um sonho.

Nossa sala emudecida, agora pensava nos devaneios de Alice e como queríamos saber mais sobre ela, o gato, as cartas, a lagarta, o coelho e o chapeleiro maluco. Apressadamente olhando para o relógio a professora senta-se, nos pedindo para responder a ficha de leitura da página oitenta e nove. Qual a cor do coelho branco do conto? Quais os adjetivos encontrados no texto? Qual a lição que aprendemos com Alice? O desaparecimento da

experiência de leitura acontece, antes de chegarmos a ficha de leitura, morre pelos fragmentos de textos que vão sendo anexados em páginas aleatórias dos livros didáticos, pelos questionamentos relacionados ao uso de uma gramática. Contudo, compreendemos que tais práticas nos leva a ideia de formação como "[...] constituição final de uma identidade substancial mais ou menos determinada. (LARROSA, 2004, p. 321).

Para que a experiência aconteça, é preciso que na tessitura das relações e no enlace de devires que perpassam o movimento do ir e vir nos espaços escolares, emergjam momentos de interrupções, pausas em suas rotinas conteudistas. Não queremos afirmar que é possível fazer experiência, tampouco mensurá-la, mas para que haja possibilidades de experiências de leitura no espaço escolar, faz-se necessário romper com sua rotina, seus métodos e conteúdos. Pois, para que a experiência aconteça requer um ato de interrupção, aqui concatenamos com Jorge Larrosa quando elucida que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 1999, p.24).

Um lugar de experiências, gestos de interrupções, pausando o tempo que acelera e pede pressa, nos deslocamos para um lugar de encontros com os autores, outras possibilidades de existir, outros mundos, outros eu's. Sim, estamos falando de um lugar nos livros, na leitura, repouso na literatura. Entendendo que a leitura só tem esse tom de experiência, quando perde seu caráter pedagógico. Poderíamos reiterar que a instituição escolar em seus dispositivos pedagógicos tende a se preocupar como os sujeitos irão se apropriar dos códigos de linguagem, possibilitando aproximações com as letras e com os livros em seu caráter normativo, ensinando as chaves que decifram os códigos. Já em suas concepções tidas como mais progressistas,

romantizam o ato de ler, moralizando todas aproximações autônomas, suscitando algumas indagações e guiando os leitores a uma interpretação coletiva do que foi lido, indo em contrapartida ao que concebemos como leitura.

Digamos que o sujeito da experiência é também um território de peripécias, lócus de aberturas, aberturas para sentir pacientemente o que acontece, formando e transformando-se. "[...] passivo de uma passividade feita de paixão de padecimento, de paciência, de atenção". (LARROSA, 2004, p. 161). Entendendo que,

O sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2004, p. 160).

A leitura para nós seria como os caminhos que conduzem Alice a lugar algum, pois, entendemos que ler é caminho, o que nos resta, o que guardamos em nós, é aquilo que relacionamos com a nossa vida. Do que nos vale guardar em nossas caixas de memórias, os nomes dos autores, os livros, os personagens que figuraram a narrativa, se nada disso pode nos deslocar, nos levar a cair numa toca de coelho e pelos acontecimentos sermos levados a contemplação do estar no mundo agora. Sujeitos, caminhos, territórios, Alices, capazes de ser conduzidos a lugar nenhum, desafiando as fronteiras de rotas traçadas, violando as normas da linguagem e transformando-a numa experiência em que a leitura, seja um mundo feito de mistérios e interrupções.



## PRODUZINDO UM CORPO ESCOLARIZADO

Quais palavras serão ditas e mal ditas entre essas paredes? Brincar com as palavras é quase um gesto profético de lançar as confusões que sussurram em nossas mentes. Decidimos criar nessas paredes que dividem o texto em capítulos, compartimentos que diluem as teorias aos pensamentos de quem decidiu brincar com o fogo e a alquimia de uma escrita teórica. O que pode um corpo não escolarizado? Na tentativa de responder essa questão, nos lançamos a escrever este fragmento de pensamento.

Ao pensarmos sobre os corpos que são conduzidos ao lugar de fabricação de sujeitos escolarizados, podemos nos debruçar sobre o pensamento de diversos autores que decidiram pensar a educação, entretanto, decidimos a partir da ótica de Foucault - atentos ao seu gesto inaugural - colocar em suspeição as grandes narrativas.

Tentamos, junto a Foucault, construir uma maneira de fazer uma pesquisa com as narrativas que escaparam, com os ditos de alguns homens sobre determinados objetos em diferentes tempos e contextos. Pesquisar deste modo consistiria em “interpretar o que as pessoas faziam ou diziam, em compreender o que supõem seus gestos, suas palavras, suas instituições” (VEYNE, 2011, p. 26). Digamos que o exercício analítico de Foucault consistiria em resgatar a singularidade das coisas que não passaram pelo ralador da história e que foram diluídas pelos universais.

Em um dado momento Paul Veyne (1995) vai dizer que Foucault revoluciona a história, pouco tempo depois, Rosa Maria Bueno Fischer (2003) partindo do pensamento de Veyne, afirma que Foucault revoluciona a pesquisa em educação. Fischer pondera que

Foucault oferece inúmeras ferramentas, teóricas, metodológicas e mesmo temáticas, para nossos estudos em educação: as práticas de

vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder no espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes – são apenas alguns dos muitos temas que há pelo menos dez anos têm sido estudados em nossa área, com base no pensamento do filósofo (FISCHER, 2003, p. 372).

Buscamos a partir das contribuições de Fischer ao articular o repertório metodológico de Foucault a alguns objetos de investigações em educação, mobilizando um conjunto de pensamentos que foram cunhados por alguns autores pós-estruturalistas às nossas indagações.

Queremos então, pensar na instituição escolar e em seu maquinário de produção de subjetividades. De onde partimos? A escrita deste capítulo nos leva a pensar sobre os processos de escolarização e como esses constituem o sujeito da educação. Queremos com esse capítulo criar um rasgo que nos possibilite pensar de onde partimos e quais foram os fragmentos, enunciados e acontecimentos que tornam a escrita deste texto necessária. Longe de criar um caminho genealógico, apenas buscamos evidenciar uma teia discursiva que se encontra emaranhada na história, que nos narra sobre o processo de escolarização e a constituição do corpo do sujeito escolarizado.

Bernard Mandeville em 1723 afirmava: “homens que devem permanecer e terminar seus dias, numa árdua, fatigante e dolorosa quadra da vida, quanto antes a ela se acostumarem, mas pacientemente a suportarão” (MANDEVILLE *Apud* ABREU, 2000, p. 23). No século XVIII em determinados momentos era comum pensar que o acesso aos livros e a educação teriam a capacidade de tornar os sujeitos mais críticos, dificultando assim, o controle sobre alguns corpos mais vulneráveis. Durante esse tempo a educação era destinada aos mais ricos, aos homens, e a quem tinha poder.

Quando a escola passa a operar como uma maquinaria da modernidade, os discursos já não são mais os mesmos, agora “era preciso alfabetizar cada habitante da nação no uso correto do idioma pátrio, por exemplo, ensinando-o a se comunicar com seus conterrâneos e com as suas próprias tradições por intermédio da leitura” (SIBILIA, 2012, p. 17).

Precisavam domar os selvagens. Além dos conhecimentos sobre a língua, o homem teria que conhecer as leis, expurgando a barbárie e a condição primitiva, “humanizar o animal de nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão” (SIBILIA, 2012, p. 18).

Quais lugares produzem e produzem uma ortopedia nos corpos? O Foucault (1975) de “Vigiar e Punir” nos dá alguns apontamentos para pensarmos nos dispositivos disciplinares sobre os corpos. “Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2014, p. 163). O corpo pode ser concebido como locus de disputas onde o poder reitera suas fabricações. Então, o que podemos fazer com os ditos de Foucault, mas precisamente, sobre os corpos dóceis, sobre os corpos que são produzidos nos quartéis, nas fábricas, nos hospitais e nas instituições de ensino?

Algumas questões podem ser formuladas quando passamos a pensar nos corpos que são produzidos em diversas instituições. O que chamou a atenção de Foucault e também nos movimenta a construir um pensamento sobre os corpos que são produzidos nas instituições disciplinares, é o de que “não se trata de fazer aqui a história das diversas instituições disciplinares, no que podem ter cada uma de singular, mas de localizar apenas uma série de exemplos de algumas das técnicas essenciais que, de uma a outra, se generalizam mais facilmente” (FOUCAULT, 2014, p. 136). No nosso caso, iremos nos ater aos corpos que são forjados nas instituições de ensino.

Lugares que produzem massas uniformes, corpos regulados, corpos que se auto regulam, corpos disciplinados. Ao descrever as formas pelas quais a ortopedia dos corpos dos soldados era produzida na segunda metade do século XVII, Michel Foucault nos diz que “o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas” (FOUCAULT, 2014, p. 133). Neste momento, poderíamos então dizer que emerge a arte do corpo humano, o corpo como objeto e alvo do poder. “O

corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si. Donde a miríade de representações que procuram conferir-lhe um sentido, e seu caráter heteróclito, insólito, contraditório, de uma sociedade a outra” (LE BRETON, 2011, p. 18). Deste modo, o corpo foi visto em diversas sociedades como esse lugar onde há uma disputa de poderes que insistem em circunscrever suas materialidades.

Então o que há de novo nessas formas de exercício de fabricação desses corpos no século XVIII? Foucault nos aponta que há três novas técnicas: o controle, o objeto e a modalidade. O controle emerge com a finalidade de “exercer sobre o corpo uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica” (FOUCAULT, 2014, p. 135). O objeto se apresenta não mais como “os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna” (FOUCAULT, 2014, p. 135). E a modalidade “implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre o resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Digamos que, neste momento, a disciplina passa a ser pensada como a arte do corpo humano, um instrumento que busca construir práticas que tornem o corpo mais obediente, mais útil, “as disciplinas se tornam no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulações gerais de dominação” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Um corpo disciplinado, um corpo forjado por uma ortopedia que os capturam e os tornam obedientes, forjados numa racionalidade submissa, explicativa e utilitarista. Um dos primeiros procedimentos da disciplina seria o de distribuir os indivíduos no espaço, criando um lugar útil para cada indivíduo. O espaço disciplinar precisa dividir e quantificar os corpos e os lugares que esses irão ocupar, para que não haja distribuições e aglomerações.

Os indivíduos precisam ser facilmente identificáveis, uma série de corpos singulares que possam ser analisados de formas individuais. Se tomarmos como exemplo os anos e ciclos da educação básica, podemos

perceber que a maioria das instituições de ensino dividem os alunos por anos/séries, numa espécie de compartimentos em que por meio de exercícios de adestramento insistem em produzir corpos úteis, orquestrados por gestos de repetição que definem as competências e habilidades que precisam ser adquiridas pelos alunos na idade certa.

Quando decidimos olhar a escola e o emaranhado de tessituras que constituem o corpo do aluno, o corpo do sujeito escolarizado, buscamos capturar os ditos sobre os corpos que não estão fora do pensamento pedagógico. Refletir sobre os corpos que de certo modo atentam contra as formas de controle impostas por uma sociedade educativa.

Por entendermos que não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, iremos buscar nos fragmentos de pensamentos sobre a escola e sua maquinaria, anúncios de discursos contingentes que não partem de uma meta-narrativa transcendente ao próprio discurso.

Pretendemos aqui, pensar sobre os corpos que são produzidos nas escolas, corpos pensados por Foucault em “Vigiar e Punir”, que foram provocados também por alguns autores pós-estruturalistas. Pensar a educação e o corpo do aluno como objeto de estudo deste campo do saber, nos leva a procurar as críticas aos dispositivos pedagógicos e aos processos de assujeitamentos que a escola produz. Ao pensarmos nas problemáticas que abarcam o campo da educação, buscamos pensar nas contribuições dos saberes pós estruturalistas da educação.

Decidimos escrever um pensamento fragmentado, tecido pelas teorizações acerca da escola, dos corpos que são produzidos nela, bem como junto a eles, responder esses questionamentos: o que a escola buscou produzir em sua emergência? O que pode um corpo forjado pela escolarização? Pode a escola produzir um corpo precário? O que pode um corpo não escolarizado?



## O corpo do aluno e a maquinaria escolar

Buscando elucidar uma das questões que levantamos: *o que a escola buscou produzir desde/em sua emergência?* Intuímos - junto ao pensamento de Julia Varela e Fernando Uria (1992) - que a escola emerge para substituir a aprendizagem por meio da educação. Para tal afirmação, se faz oportuno pensar em como a instituição escolar, seria na modernidade - e é até os nossos dias - o lugar onde separamos as crianças do mundo dos adultos. Sendo “[...] preciso que surja um espaço de enclausuramento, lugar de isolamento, parede que separe completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos” (VARELA; URIA, 1992, p. 6).

Cabe aqui salientar que as noções de infância, assim como a escola, nem sempre existiram.

O regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter arraigado a ponto de se tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade (SIBILIA, 2012, p. 16-17).

Ao criar a infância, desponta-se a necessidade de mantê-la resguardada, surgem então as escolas, os colégios, os conventos, as instituições de ensino. Tais lugares de isolamento “converte-se assim num dispositivo que contribui para a constituição da infância ao mesmo tempo em que o próprio conceito de infância ficará associado de forma quase natural à demarcação espaço-temporal”. (VARELA; URIA, 1992, p. 6). Assim, a modernidade como sociedade educativa, buscou consolidar um espaço no qual as noções de infância fossem consolidadas/naturalizadas e as crianças

deixariam de aprender diretamente com os adultos, passando a serem educadas por um corpo de especialistas.

Antes do aparecimento da pedagogia e de um corpo de especialistas se fazia necessário criar uma série de técnicas disciplinares e de transmissão de conhecimentos, com o fim de construir um conjunto de saberes que poderiam resultar numa ação educativa eficaz. O professor não deveria possuir tanto um saber, mas sim,

técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal. Daí esse caráter rotineiro, repetitivo e sem substância dos cursos escolares. A Escola Normal fará do professor um ser desclassificado em perpétua aspiração à reclassificação (VARELA; URIA, 1992, p. 9).

Formando um corpo de especialistas abrigados pelas teorias que fundamentam suas práticas. Desta maneira, a pedagogia, não se relacionaria apenas com o ato de ensinar conteúdos, mas também com uma reflexão sobre as práticas disciplinares que regulam os comportamentos dos homens.

A pedagogia, do grego antigo *paidagogos*, era inicialmente compreendida por *paidós* (“criança”) e *gogia* (“conduzir” ou “acompanhar”). Antes da emergência da escola na modernidade, o termo pedagogo era utilizado para se referir às pessoas escravizadas que conduziam as crianças aos saberes de suas tradições e costumes rotineiros. Com o passar do tempo, o termo pedagogo foi ganhando novas significações conforme os assujeitamentos históricos, ideológicos e sociológicos.

Na modernidade, por exemplo, a figura do pedagogo - ou a do professor - passou a ser compreendida como a de um sujeito que deveria ter suas condutas e comportamentos ilibados, alguém livre de pecados, alguém que está disposto a abnegar a vida pública. A prática do professor precisaria ser cotidianamente vigiada, para que consiga em suas práticas de ensino consolidar as diretrizes e parâmetros que norteiam o trabalho docente, e, por conseguinte, os conteúdos que devem ser ensinados para os alunos.

Esse corpo de especialistas não deveria apenas transpor os conhecimentos sobre as coisas do mundo às gerações futuras, mas também ensina-lhes como deveriam agir e se comportar no mundo.

[...] como afirmara Kant em suas lições pedagógicas – a função primordial da escola não consistia prioritariamente em instruir os alunos em determinados saberes ou conhecimentos práticos, mas em habituá-los a permanecer tranquilos e observar pontualmente o que lhes é ordenado (SIBILIA, 2012, p. 28).

Podemos então, perceber a instituição escolar preocupada em formar indivíduos sem qualquer vestígio de conhecimentos sobre si, tornando-se capacitado para realizar atividades cada vez mais técnicas, atendendo as necessidades de uma sociedade tomada pela falta de tempo. Através de seus mecanismos disciplinares, a escola não deveria corroborar na efetivação - nos sujeitos - de saberes livres em torno de si, dos outros e do mundo.

Fadado à destruição, o homem se distancia de si mesmo e do mundo, “o indivíduo não pode encontrar o valor e o sentido em sua própria existência, não pode afirmar que vive uma vida plenamente sua, e só pode viver expatriado de um mundo composto por estruturas anônimas e impessoais” (LARROSA, 2013, p. 12). A pedagogização do saber, o caráter moral e moralizante do discurso pedagógico impossibilita que outras experiências aconteçam. Por conseguinte, a escola com sua estrutura física normatizadora, quando não precarizada, revela um profundo desconhecimento sobre os anseios dos professores e estudantes.

Tanto o corpo docente, quanto o corpo discente, estão cobertos sobre a aura de uma maquinaria que disciplina tanto o corpo do professor, quanto o corpo do aluno. Esses caminhos teóricos nos levam a pensar nos corpos que são forjados pelas instituições de ensino, percebendo o funcionamento dessa engrenagem que dilui as diferenças, que homogeneiza e padroniza os corpos, nos deslocando a refletir acerca dos corpos que são forjados nesse espaço disciplinar.

Foi à instituição escolar que coube capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, de modo a colocar em marcha uma Pedagogia que viria, ao longo dos séculos seguintes, em larga escala e muito eficientemente, a

contribuir decisivamente para disseminar e sofisticar o poder disciplinar e, com isso, fabricar o sujeito moderno (BUJES, 2002, p. 54).

A maquinaria escolar na modernidade buscou inscrever na materialidade dos corpos uma inteligibilidade mais ou menos universalizada.

Maria Isabel Bujes ao refletir sobre a infância e suas maquinarias (2002), nos argumenta que, quem olha para as crianças e seu universo infantil hoje não supõe que existiu uma mudança dos tratamentos dos adultos para com elas. No século XVI na Europa, houve uma mudança na forma como os adultos compreendiam o lugar das crianças, elas que durante um grande período histórico eram tratadas como adultos 'em miniaturas', passaram a ser pensadas de outra maneira. Esse novo gesto de olhar às crianças, mais tarde passaria a ser um campo de pesquisa, em que esses corpos passariam a ser objetos de estudos - do que poderíamos chamar hoje de ciências humanas - passando então, a sociedade, a adotar outros comportamentos em relação a elas.

À infância, que deixa de ocupar o lugar que tivera durante a Idade Média, como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo [...], corresponde uma criança que passa a ser percebida como um ser inacabado, carente e individualizado (BUJES, 2002, p. 43).

Bujes (2002) nos aponta que essa nova maneira de perceber a infância levou alguns pensadores - como o Michael Montaigne - a afirmar que a criança deveria ser reconhecida como um ser diferente do adulto, merecendo um tratamento pautado como tal, através de uma disciplina racional e que levasse a essa criança a se tornar um ser humanizado.

A narrativa da infância, configurada nas obras dos reformadores humanistas e dos ideólogos sociais e que marca de modo bastante significativo as iniciativas de socialização e de educação das crianças nos séculos XVI e XVII, vai se ver submetida a uma importante mutação com o surgimento do *Emílio*, escrito por Rousseau e publicado em 1762. Há aqui um ponto de inflexão no discurso sobre a infância, aproximando-o daquilo que até hoje caracteriza o que é tomado como 'o verdadeiro sentido da infância' (BUJES, 2002, p. 46).

Já Rousseau - nos pondera Bujes (2002) - aparece acreditando que a verdade depende de uma disposição de 'sinceridade do coração' e a infância é a fase em que ainda não entramos em contato com a realidade social e

cultural corruptora e que era essa essência que deveria ser preservada, tendo em vista que, o que fosse cultivado na infância seria perpetuado na vida adulta. Rousseau se refere a capacidade de não aceitar o convencional, o que lhe era imposto através da cultura para que existisse uma manutenção da sociedade da época (BUJES, 2002). Assim, o projeto educacional moderno

[...] é um projeto civilizador: o de estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza — vista como um estado de selvageria — individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais e paulatinamente se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças (BUJES, 2002, p. 51).

Esses dois pensadores - Montaigner e Rousseau - fortaleceram e construíram as bases da noção de infância, reforçando-a como uma fase da vida humana muito importante a ser preservada. Contribuindo igualmente na formulação do que hoje comumente chamamos de 'mundo da criança/infância'. Paula Sibilia nos afirma que

A partir dessa perspectiva, portanto, fica claro que a escola é uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão 'natural', algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco como as ideias de criança, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas, mas também passíveis de historicidade (SIBILIA, 2012, p. 16).

Com o passar do tempo, a noção de infância foi se naturalizando, até o ponto de hoje não conseguimos deixar pensar a infância fora desse regime de verdade, como da mesma forma nos é quase impossível hoje, dissociar a criança do aluno. Parecendo que não há discordâncias quando ouvimos alguém dizer que 'o lugar da criança é na escola', como se a escola pudesse resguardar às crianças das violências e dos perigos que estão do lado de fora.

Pode parecer que a nossa argumentação em torno da escola tende a construir uma teia com vários posicionamentos teóricos que nos movimenta a colocar a escola em suspeição, mas cabe salientar que, essa

conformidade de que a escola funcionaria como uma tecnologia de época que insiste em controlar os comportamentos dos homens, transformando-os em corpos facilmente adestrados, dóceis e economicamente úteis, não são discursos predominantes no campo da educação. Esse gesto de colocar a escola em suspeição se dá graças ao movimento dos pensadores que decidiram questionar uma instituição, de provocar seu estatuto natural, sua funcionalidade e efeitos.

A superfície corporal - disso que chamamos de corpos infantis - tem sido desde a modernidade terreno de inscrição de certa normalidade pedagógica. Sobre esta ótica, o corpo não é apenas somente fruto de uma fabricação, mas reitera este mesmo processo por meio de outras práticas que foram incumbidas na infância, seus repertórios, seus imaginários sociais, seus atributos. Assim, o corpo infantil é pedagogizado pelo fato de que é somente através deste processo que ele pode ser lido enquanto corpo. Essa pedagogização da infância nos dá alguns apontamentos para compreendermos o movimento de quando o corpo da criança passou a ser associado ao corpo do aluno. E de como alguns corpos perdem seus enquadramentos corporais por não mimetizarem a escolarização.



---

### **O não escolarizado**

Quando pensamos em educação parece que automaticamente somos levados a pensar na escola e nos processos de institucionalização dos conhecimentos. O modo como os gregos lidavam com a vida em comunidade e a democracia nos faz pensar que a escola cria um modo de lidar com o mundo comum em relação às novas gerações, como o lugar e um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados na companhia de alguma coisa, do mundo de um modo específico.

Masschelein e Simon (2018), em ‘a língua da escola: alienante ou emancipadora?’ - um desdobramento do livro ‘Em defesa da escola: uma questão pública’ -, se propõem defender a escola sem condená-la, pelo contrário, defendem a sua absolvição. Entendendo que a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’. Os autores acreditam que este lugar comum tem o potencial de dar a todos, independente do lugar que vieram, uma situação de equivalência, para que possam se superar e renovar o mundo à sua volta. Ao discutirem ‘a língua da escola: alienante ou emancipadora’ (2018) tentam sanar algumas questões que foram levantadas que versam sobre a língua da instituição escolar, entendendo que ela desempenha um papel central na produção do sujeito da educação.

Em defesa de uma defesa, Masschelein e Simon (2014) argumentam que a escola constantemente tem sido acusada de ser um maquinário normatizador, colonizador, alienante, um aparelho reprodutor do Estado. Entretanto, apontam que não pretendem defender a escola como uma instituição do Estado. Salientam que ao produzirem este texto para a defesa de tal instituição, buscaram articular as experiências escolares, e não as experiências institucionalizadas.

Fazendo com que os leitores desfaçam algumas frustrações que são atribuídas à escola (enfadonha, disciplinadora, não relacionada com a vida, excludente), assim convidam os leitores a pensar na escola partindo de um ponto de vista educacional. Sem saudar, lembrar, romantizar a escola tradicional, enfatizam apenas o modo como os gregos lidavam com a vida em comunidade. Criando um modo de lidar com o mundo comum em relação às novas gerações, entendendo a escola como o lugar que mobiliza um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados na companhia de alguma coisa, do mundo de modo específico.

Masschelein e Simon (2014) usam uma noção de escola como a configuração de um espaço-tempo sempre artificial que torna a experiência educacional radical possível, ao invés de tornar essa experiência impossível. Acreditam que vale a pena tentar desenterrar as operações radicais e

revolucionárias da escola como uma prática e um arranjo pedagógico que torne as coisas públicas, reúna pessoas e o mundo, assim como o *Skolé* na Grécia. “A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 105).

Contudo, nos contrapomos à ideia dessa ‘situação inicial equivalente’, haja vista que, se pensarmos que a escola coloca todos em situação de equivalência, a existência de corpos não escolarizados numa sociedade escolarizada, questiona essa situação inicial de equivalência, concebendo que nem todos os corpos mimetizam a naturalização de uma subjetividade escolarizada. O não escolarizado - o que não é aluno, o que não tem infância, o que está fora da escola - profana os dispositivos e faz fracassar a reiteração do poder na sua forma de governo - embora continue sem exterioridade a ele-.

Na esteira de Illich (1985), poderíamos dizer que a existência da escola é quem produz a demanda pela escolarização. Essa relação que a modernidade estabeleceu com a escola produziu o discurso de que só a escola através de seus testes, avaliações, podem validar e certificar o conhecimento dos homens.

A escola nos ensina que a instrução produz aprendizagem. A existência de escolas produz a demanda pela escolarização. Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de cliente com outras instituições especializadas. Uma vez que o autodidata foi desacreditado, toda atividade não profissional será suspeita. Aprendemos na escola que toda aprendizagem profícua é resultado da frequência, que o valor da aprendizagem aumenta com a quantidade de insumo (input) e, finalmente, que este valor pode ser mensurado e documentado por títulos e certificados. (ILLICH, 1985, p. 52)

Deste modo, quais violências e precariedades sofrem os sujeitos não escolarizados numa sociedade onde a escola é o lugar em que ensinam como manipular os instrumentos para lidar com a vida e o futuro? Pensar uma sociedade desescolarizada “significa pôr em perigo não só a sobrevivência da ordem econômica, construída sobre a coprodução de bens

e demandas, mas também, da ordem política, construída sobre o Estado-nação, ao qual a escola entrega seus alunos” (ILLICH, 1985, p. 62).

O projeto Ocidental de escolarização do mundo trouxe várias reverberações no modo de vida de algumas comunidades tradicionais que existiam. Esse processo civilizatório de domar os selvagens que estavam vivendo fora da racionalidade escolarizada moderna, consistia em universalizar um modo de saber. Com um discurso, revestido de uma mácula de igualdade, ‘precisamos eliminar a pobreza’, ‘as desigualdades entre os homens’, quando uma de suas intencionalidades é a produção de desigualdades.

O documentário dirigido por Carol Black (2010) “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” colocou no campo do visível algumas narrativas contra o projeto de escolarização da modernidade, criando assim, uma crítica contundente a essa organização dos saberes, contribuindo para uma certa homogeneização cultural. Colocar a escola em suspeição não foi apenas uma atitude dos pesquisadores pós-estruturalistas, mas uma atitude que também foi feita por algumas comunidades tradicionais do Oriente.

As narrativas que compõem o documentário emergem de algumas situações, como a de Ladakh - região geográfica e histórica dos Himalaias situada no extremo norte-noroeste do subcontinente indiano -, um epicentro de disputas políticas entre Índia, Paquistão e China, e o esforço da cultura budista tibetana em manter viva suas tradições culturais e linguísticas. Poderíamos dizer que algumas dessas narrativas contra a escola nos levam a uma compreensão de que educar o Oriente com os métodos e técnicas de ensino do Ocidente, consiste na destruição dos outros modos de vida, buscando consolidar um plano de ‘desculturalização’ dos povos tradicionais.

O processo de escolarização proporcionaria outros contatos com a linguagem, configurando novos sujeitos. Sujeitos dotados de codificação, tínhamos que nos enquadrar nos padrões estabelecidos, como dominar o sistema de escrita alfabética, para que finalmente pudessemos nos inserir

na sociedade letrada. “A leitura, revestida de uma aura positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros” (ABREU, 2000, p. 10), iluminados pelo discurso da criticidade libertadora, brotara na escola uma nova concepção acerca da leitura, onde por meio de seus mecanismos e técnicas aproximariam os sujeitos do mundo literário, das letras e dos livros.

Assim, estávamos distantes de uma sociedade desescolarizada, e por mais que as escolas tomassem as ruas, os bairros e as cidades, ainda existem alguns corpos que não foram escolarizados. Aqui não queremos buscar um clamor pela escolarização, e sim pensar nos sujeitos que não ‘passaram’ - no jargão meritocrático - pelo processo de escolarização mas vivem numa sociedade escolarizada.

Intuímos que os corpos não escolarizados numa sociedade educativa, não são como os não escolarizados de antes da emergência da escola moderna. A escola já tinha tomado o mundo, tinha produzido o moderno. Então o que resta aos corpos que não passaram pelo processo de escolarização, ou evadiram, numa sociedade escolarizada?

Alguns não conseguiram compreender a língua da escola, outros não deixaram que seus corpos fossem disciplinados pelas técnicas educativas institucionalizadas, outros não deixaram que suas condutas fossem conduzidas. Mas há algo comum a esses corpos: o não escolarizado, prefere estar coberto com o manto da invisibilidade.

Diante de um corpo escolarizado, busca se esconder. A vergonha toma o corpo, silencia as palavras, coloca os sentidos a tremer. Um mundo tomado por signos escolares, um mundo cheio de letras, números, fórmulas, conceitos e códigos, é difícil contar. Quando não dominamos as ferramentas que garantem a sobrevivência do homem é um determinado modelo de sociedade, perde-se o direito à vida. O que não é escolarizado perde o estatuto do humano, nos termos próprios do humanismo.

O que fazer num mundo onde as outras possibilidades de vida e construção de saberes foram diluídas? Um corpo não escolarizado, um

corpo não alfabetizado, um corpo precário, um corpo invisível, um corpo morto, um corpo esquecido. Ensejamos com às narrativas que estão por vir, movimentar teorizações a partir do olhar de crianças não alfabetizadas sobre si, neste mundo de agora.

A partir das narrativas de crianças não alfabetizadas da cidade do Recife, - a maioria delas passaram pelo processo de escolarização e não foram alfabetizadas, ou não frequentam a escola - encontramos outras possibilidades de produzir outros saberes, distante de um currículo prescrito, de um saber institucionalizado. E, “finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido” (ILLICH, 1985, p. 86).

## AS MEMÓRIAS QUE VÊM

A memória que veio foi essa: a imagem de um garoto tentando desatar os nós que tinha na cabeça.

A obra de pensamento, excesso das significações sobre os significados explícitos, engendra sua posteridade - o trabalho da obra é criação de sua própria memória justamente porque a obra não está lá (no primeiro texto) nem aqui (no último escrito), mas em ambos. O pensamento compartilhado. (CHAUÍ, 1979, p. 18).

Talvez, escrever fosse isso: desatar os nós da cabeça, inventando uma linha tênue entre lembranças, memórias e poetização.

Ao indagarmos como seria possível criar algo inaugural, fomos levados a pensar o modo como concebemos a pesquisa, o conhecimento científico e as produções de saber. Como escrever algo nosso? A escrita de uma pesquisa consistirá em circunscrever aquilo que o autor tem a dizer sobre determinado objeto. Então, como poderíamos escrever uma dissertação nos moldes de um programa de mestrado? Ainda nos é possível construir algo novo em meio a tantas pesquisas que foram e estão sendo desenvolvidas no campo da educação?

Poderíamos dizer que a escrita de uma pesquisa parecia algo bem difícil de fazer. Como se precisássemos nos remeter a um modo bastante peculiar de construir uma pesquisa, como se fosse preciso emergir um campo de saber, um discurso científico, o surgimento de algo novo para que a escrita de um documento de dissertação fosse possível.

Se olharmos a filosofia como a “arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 08), poderíamos dizer que o papel do filósofo seria dar sentido às questões que o circunda, fabricando conceitos, criando palavras. Não. “A filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não

são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 11). Criar conceitos, sob esta ótica, é um exercício crítico do próprio pensamento.

Queremos pensar no nosso presente, nos questionamentos que circundam o aqui e o agora. Nos aproximamos de Deleuze e Guattari para pensar no papel da filosofia, esse gesto que nos move a lançar novas problemáticas de pesquisa a um texto de dissertação. Pensar o presente, construindo outras narrativas, outras possibilidades de dizer sobre aquilo que nos toca e nos acontece.

Emergia dentro de nós, tamanha vontade de deixar as marcas de nossas histórias contidas nas paredes. Buscamos o que havia de mais intenso para colorir as nossas memórias, para que ficasse registrado a pressa com que o *cronus* passa, revelando a fragilidade da natureza humana. Na tentativa de eternizar o vivido, narramos nossas experiências nas paredes de nossas cavernas, para que outros como nós tirassem suas impressões das marcas que deixamos.

As narrativas podem nos fornecer os caminhos para que esta pesquisa crie corpo, possa construir novos sentidos, outras maneiras de pensar nos processos de subjetivação, outras maneiras de produzir conhecimentos. Poderíamos dizer que “a narrativa é considerada uma forma discursiva privilegiada para a compreensão das interpretações dos sujeitos entrevistados sobre si mesmos, o outro e o mundo” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 105).

As narrativas encontram-se emaranhadas em teias discursivas que contam as histórias de vida dos homens, e a pesquisa com narrativas nos possibilita construir um lugar na pesquisa qualitativa no qual as narrativas fragmentadas e os discursos sem eira e nem beira, possam compor uma pesquisa em educação.

Neste capítulo teórico-analítico buscamos construir imagens com as memórias que vieram, tentando mostrar um pensamento compartilhado:

entre as memórias dos entrevistados, teorizações, lembranças literárias e fotografias de um pesquisador.



### **As imagens das narrativas**

Ouvir as memórias narradas por outras pessoas às vezes nos faz calar, outrora nos põe a dizer. Mas o que fazemos com as palavras proferidas, as pausas, os silêncios e os ecos? Não queremos dissolver as falas dos sujeitos dessa pesquisa numa história maior, que fala sobre todos. Também, não faremos com que todas as palavras que foram ditas tenham um significado. Buscamos produzir imagens com os fragmentos de narrativas que aqui se mostram. Uma composição de fiar, tecendo um emaranhado com as memórias que nos dão a dizer.

Os pesquisadores precisam coletar seus dados, precisam capturar coisas que atestem ou contestem suas indagações. Entre tantas buscas, estávamos à procura de crianças que não fossem alfabetizadas na cidade do Recife, para que pudéssemos responder às nossas problemáticas de pesquisa. Gostaríamos de procurar pelos rastros, sendo conduzidos pelos ruídos do corredor, pelas conversas na sala dos professores. Procura, procura, procura... Conversa, conversa, conversa... Íamos sendo levados.

Nessas andanças que pesquisadores inquietos com o presente fazem, chegamos à uma escola da periferia do Recife. Chegamos, apresentamos nossa pesquisa. Conversamos um pouco sobre os dilemas que atravessam a vida dos profissionais de educação. Em meio a tantas conversas e negociações, uma fala: 'aqui nessa escola mesmo, tem um bando de alunos indisciplinados, não querem nada com a vida, não estudam, não sabem sequer ler'. O silêncio impera. Mas todas as cabeças impavorezadamente concordam. 'Ainda bem que vocês estão aqui,

precisamos de alguém que nos traga respostas'. Rimos, como se não houvesse respostas.

Saindo da sala de reunião, felizes por termos encontrado alguns sujeitos, e ansiosos por ouvir. Um de nós carregava um livro de literatura infanto-juvenil 'Onde vivem os monstros', de Maurice Sendak. Esse livro chamou a atenção de um aluno que estava andando no corredor da escola. O menino com um olhar meio desconfiado, como se mentalmente perguntasse 'quem são esses?'. Curioso, logo perguntou: - Quem são vocês? São contadores de histórias? Logo respondemos: - Não, somos pesquisadores. Tentamos explicar de maneira breve o que estávamos fazendo ali, na escola dele. Tínhamos que responder rápido. Uma consciência quase coletiva, nos dizia que o lugar daquela criança era na sala de aula. Mas quando somos tomados pela força do encontro, o controle escapa. Por mais que quiséssemos largar o menino, ele não nos deixava.

Acostumados a responder perguntas em linhas contadas, os alunos não tinham tempo de parar e narrar suas histórias. Encontramos um corpo inquieto, nitidamente distinto de uma corporalidade escolar. Entorpecidos pelo menino que se colocava a falar, fomos afetados por suas palavras.

O livro, tinha sido a desculpa perfeita para justificar o encontro. Não sabíamos quem era o menino, quais histórias tinha para contar, tampouco se era um possível sujeito a ser pesquisado. E ligeiramente indagamos: - Tu gosta de ler? O menino logo respondeu:

*Bom, eu gosto de ler gibis, umas leituras tipo poemas, ou alguns contos e gosto de ler 'livro' divertidos. Livros do passado, das coisas que aconteceram antes e muitos livros que eu tenho interesse. (O menino)*

O menino noticiava os usos que fazia da leitura, contava sobre suas aproximações com os livros, seus gostos e os gêneros textuais que apreciava. Enquanto narrava sobre suas percepções de leitura, seu olhar luz se distanciava das paredes cinzas do corredor da escola, lembranças de lugares livres para se permitir escolher a quem dedicar seu olhar. Caindo em si, retoma seu olhar para o final do corredor sem saída e lembra que seu corpo mudo permanece na escola e suscita:

*Já aqui na escola, às vezes a gente fica lendo português, história... A professora é que... A professora pede pra alguém ler. Aí a gente que gosta de ler...*

*Eu gosto muito de ler e quando eu vim pra escola, eu não sabia ler. Aprendi a ler no primeiro ano, porque no pré um e dois eu não sabia nem ler. E eu acho que a professora está certa de botar a gente pra ler, porque eu acho que a gente tem que dar o máximo pra aprender.*

*Às vezes a gente não é quem escolhe, a professora que escolhe, quem tem pouca leitura ou o que tem boa leitura pra ler. Ela escolhe pessoas que não são muito boas para realizarem, estudarem e conseguirem o seu melhor. (O menino)*

Já não se pode dizer aqui quem é o menino e quem é a escola, percebe-se que “essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizada” (LARROSA, 1994, p. 18). Assim, podemos dizer que as práticas pedagógicas e as instruções da professora podem ir regulando as formas como as narrativas são contadas, escritas e interpretadas. Tornando as experiências dos alunos mais ou menos generalizáveis. Estabelecendo, modificando, regulando o significado das narrativas pessoais dos alunos, engendrando uma forma de subjetivação. Aqui, concordamos com Jorge Larrosa (1994) quando afirma que,

*Algumas práticas pedagógicas, então, incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a fazer determinadas coisas com essa relação, e eventualmente, a transformá-la. Para dizer de uma maneira próxima ao vocabulário foucaultiano, trata-se de produzir e mediar “formas de subjetivação” nas quais se estabeleceria e se modificaria a “experiência” que a pessoa tem de si mesma. (LARROSA, 1994, p. 51)*

Ao descrever suas aproximações com a leitura, o menino resgata suas memórias produzidas no interior da escola e nas práticas pedagógicas. Como quem pondera: ‘precisamos dar o máximo de nós para que possamos aprender os códigos dessa linguagem escolar’; ao incorporar essa linguagem, o aluno passa a estabelecer uma nova relação consigo mesmo.

Uma questão pode surgir: como a narrativa de uma criança alfabetizada penetra um texto que busca carregar as imagens das narrativas de crianças não alfabetizadas? Quando fomos catar as gravações das entrevistas narrativas, encontramos uma gravação mais curta que as outras,

decidimos ouvi-la. Catem os rastros! A narrativa do encontro no corredor da escola, nos colocava a dizer sobre algumas coisas que deixamos escapar. De certo modo, esse encontro mobiliza um conjunto de lembranças, desencadeia memórias e nos coloca mais uma vez, perto dos sujeitos dessa pesquisa.

E já ouvimos certo ecoar: uma sociedade letrada é o que queriam de nós, tínhamos que caber nos padrões de uma sociedade contemporânea, normativa, formadora de subjetividades. Tínhamos que nos enquadrar nos padrões estabelecidos, como dominar o sistema de escrita alfabética, para que finalmente pudéssemos nos inserir na sociedade industrial.

E nós que caminhávamos tranquilamente no escuro não compreendíamos a consciência fonológica, as leituras fluentes e compreensivas. Estávamos caminhando pelas facetas da língua, mas ainda assim não conseguiram nos “enquadrar” nas normas de uma cultura letrada. Seríamos nós a chegada de uma nova subjetividade? Que inquieta e conduz os teóricos e docentes a criarem métodos e técnicas para nos inserir na sociedade contemporânea. E nós que nos enquadrados nos novos modos de ser como iremos expressar aquilo que somos? Não aceitamos passivamente os papéis de aluno desenhados na modernidade. Desenharam um sonho letrado que não servia para nós.

Podemos então, perceber como as instituições de ensino iriam funcionar, cumprindo toda uma racionalidade normativa aglutinada pelo Estado. Para isso, fez-se necessário criar teorias de aprendizagem que possuíam distintas facetas, sendo urgente a todo estudante como mote inicial ao seu acesso: a apreensão da língua da escola.

Tendências que fundiram a escola moderna, para que pudessem formar sujeitos capazes de executar diferentes funções para atender as demandas de uma sociedade letrada. A língua da escola, seria aquela pela qual, a criança já não mais possui tão somente a língua materna, haja vista que “quando deixam a família e entram na escola, os estudantes

confrontam-se frequentemente com a língua que difere da que eles/elas estão acostumados a falar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 29).

Entre devaneios letrados, os estudos referentes à linguagem e alfabetização propõem que alguns métodos não se sobreponham a outros para que possamos dominar o sistema de escrita, o que alguns denominam como letramento. Fazendo às crianças compreenderem essa ‘língua do mundo’ - das letras oficiais, oficiosas - sob a luz disciplinar da língua da escola. Sob esta ótica, Masschelein e Simons (2018, p. 28) ponderam que

A língua da escola é sempre uma língua artificial, uma vez que deve abordar, por um lado, a próxima geração como a nova geração e, por outro lado, deve tentar transformar os ‘objetos’ (algo do mundo) em assuntos escolares. A educação escolar ‘exige’, por assim dizer, uma língua particular por razões pedagógicas.

Essa produção de inteligibilidade estabelece uma problemática cara a nossa provocação analítica, tendo em vista que, se a escola articula em torno de sua funcionalidade uma língua própria, como podemos entrever fissuras na reiteração de sua própria língua? Será que em alguma medida, alguns corpos não aprenderam sua língua? Quais tecnologias a instituição escolar mobiliza para fabricar um corpo escolarizado que ‘resiste’ a corporalidade escolar?

Se encontramos um menino, que fita-nos como quem percebe algo que lhe afeta o olhar, carece-nos perceber que, neste mesmo ambiente no qual buscamos alguns corpos ‘desencontrados’, ao olhá-lo, portanto, podemos concordar com Masschelein e Simons (2018, p. 37), quando afirmam que a escola

tem que oferecer sempre mais do que uma língua a ser apreendida e estudada como matéria. Esta é de fato uma maneira poderosa (a única?) de contribuir para a profanação da comunicação, ou seja, permitir aos jovens a experiência da habilidade/potencialidade de comunicar e a habilidade/potencialidade de traduzir.



Chegamos, enfim, às narrativas dos sujeitos não alfabetizados de nossa pesquisa; ao adentrarmos por esses caminhos nos reencontramos com as tradições orais. Quando o sujeito narra a si mesmo encontra possibilidades de se reconstruir. “Nas singularidades de cada sujeito, podemos encontrar narrativas mais longas, outras mais concisas, mas nem por isso menos ricas” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 110).

Como desencadearmos as teias dessas narrativas? “A questão gerativa será capaz de produzir um relato em que o (a) próprio (a) entrevistado (a) se envolve” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 108). Desta maneira, partindo da questão gerativa: Como você se vê na escola, no mundo da leitura e da escrita? As crianças poderão reconstruir suas memórias, trazendo novas marcas e impressões nas histórias de suas vidas, criando novos sentidos e interpretações sobre certos acontecimentos.

O gesto de narrar “tem o poder de despertar o vivido e a intensidade imaginativa, criando espaços de liberdade para gerar novas interpretações” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 106). O que nos acontece quando somos levados à contemplação de nós mesmos? Quando as crianças chegam ao nosso encontro, perguntados - instigados pelo encontro com um outro menino - sobre quais aproximações com a leitura e escrita, às três respondem:

*Eu não uso leitura pra nada... (O viajante)*

*Eu sei copiar as coisas que a professora escreve, mas não sei ler e nem escrever sozinho. (O inventor)*

*Pra mim é muito difícil falar sobre isso, porque eu não sei ler. Mas eu gosto de ver as palavras e as coisas que a professora escreve no quadro. Acho muito difícil aprender a ler. (A pescadora)*

Nos deparamos com três sujeitos que nos têm muito a dizer: envergonhados diante da luz que emergia dos livros, éramos nós, três crianças não alfabetizadas da cidade do Recife-PE, dois de nós cursaram o 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade do Recife, e outro não estava frequentando a escola. O que nós poderíamos dizer sobre nós mesmos, sobre a escola e sobre as práticas de leitura, escrita e alfabetização em que estava engendrada a nossa vida?

Éramos alunos não alfabetizados no fim dos anos iniciais do ensino fundamental. Porque não fomos afetados? Porque tantos anos de escolarização não foram suficientes para nos aproximar do mundo da leitura. Porque não dominamos os códigos de uma cultura letrada? O lugar em que nos encontramos é palpável, às margens de um lugar culturalmente letrado. Por não saber ler nem escrever, os nossos saberes são interditados, invalidados.

Como uma máquina de produzir corpos uniformes produz alguns corpos precários, corpos desiguais, corpos que se quer conseguem mimetizar a inteligibilidade escolarizada da modernidade. Ao invés de olharmos a escola em seu caráter normatizador, disciplinador essas narrativas nos fazem crer que a escola está mais precária, instável, desmoronada, a ponto de ser destruída. Se a escola como projeto da modernidade propõe humanizar os selvagens, dando-lhes uma cultura letrada/escolarizada, porque a mesma não foi capaz de produzir em todos os corpos que por ela passaram a inscrição de sua linguagem?

Inés Dussel (2018), ao escrever sobre a precariedade da escola nos aponta que a escola é “mais o resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que o reflexo de processos infra estruturais e/ou superestruturais de dominação e controle totais” (DUSSEL, 2018, p. 91). Poderíamos supor que a escola não seria somente um aparelho ideológico do estado, nem apenas um maquinário de formas corpos para desempenhar funções numa sociedade industrial, mas sim considerar que a escola “como uma montagem provisória, instável, de artefatos e pessoas, ideias, que capturou algumas dessas táticas e estratégias para educar o cidadão” (DUSSEL, 2018, p. 92).

Essas narrativas nos fazem pensar que a escola em suas fragilidades estruturais não consegue garantir que todos os alunos que cursaram os anos iniciais da educação básica consigam aprender a ler, escrever e contar. Quando falamos disso, não estamos saudando a escola tradicional, seus métodos e técnicas de ensino, mas apontando alguns limites e fragilidades de um maquinário frágil, que às vezes se apresenta como indestrutível.

Suas narrativas nos afetavam tal como grito: nosso lugar na escola não é o mesmo lugar de Luz, talvez estejamos nas sombras da escolarização. Poderíamos dizer que a escola com suas intencionalidades massificadoras não consegue formar sujeitos homogêneos, não produz o mesmo desempenho, não tem sempre a mesma eficácia. Seria essa escola a reverberação de uma sociedade excludente? Ou são as desigualdades sociais que comandam diretamente as exclusões escolares? Neste sentido, a escola reforçaria as desigualdades existentes na sociedade, além de, através de suas práticas pedagógicas e de seu currículo fabricar o sujeito escolarizado. Neste sentido, Tomas Tadeu da Silva (2013), nos afirma que

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Elas não sabem do que se trata [...] funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (SILVA, 2013, p. 35).

Talvez, ao nos encontrarmos com a pescadora, o viajante e o inventor, podemos assim pensar que a escola poderia intervir em seus modos de estar no mundo, proporcionando-lhes um novo destino, porém pode-se observar que as exclusões sofridas pelos sujeitos acontecem fora e dentro dela. As crianças em suas narrativas fizeram alguns apontamentos neste sentido:

*Gosto muito de conversar com a minha professora, essa novata. Ela prometeu que ia me ensinar a ler ainda esse ano. Agora eu estou tentando prestar mais atenção nas tarefas, na aula, pra ver se eu consigo aprender alguma coisa. Ela disse que eu tinha que estudar e aprender, porque se não, eu ia ficar sem emprego. E eu não quero continuar sendo pobre. Sonho em fazer um casamento de princesa, e ela disse que pra isso eu tinha que ter dinheiro. Ela disse também que... que pra trabalhar com qualquer coisa tem que saber escrever e ler. (A pescadora).*

*... A vida é muito difícil, a gente que é pobre não tem quem ajude a gente, eu fico sozinho e minha mãe vai trabalhar. Ai eu vou pra escola quando eu quero, mas eu vou e fico na quadra. Eu faço as minhas coisa sozinho e uma vizinha bota comida pra mim. Eu não gosto de estudar, mas gosto de ficar ouvindo o povo mais velho contar as histórias. Essa vizinha que bota comida pra mim, ela fica falando da vida dela e eu*

*fico conversando com ela. Ela me ajuda muito, as vezes eu só vou pra escola porque ela fica mandando eu ir, aí eu vou... (O inventor).*

*...Eu queria que a escola fosse legal e divertida feito a rua, na rua a gente também aprende as coisa. Eu sei ajeitar carro, bicicleta... Aprendi até dirigir, seu João me ensinou, e disse que era pra eu ser caminhoneiro que nem ele. Meu sonho é ter um caminhão pra levar as coisas e ajudar minha vó. Minha vó já é velhinha e não consegue fazer as coisa. Ajudo ela a limpar os mato. Ela diz que eu já sou um homem. Aí com tanta coisa pra fazer, aí eu não consigo ler, porque ler é chato, você tem que ficar repetindo, repetindo até decorar. Eu não tenho cabeça não... (O viajante).*

Mobilizados pelas narrativas, cabe aqui pontuar algumas perspectivas teóricas dentro do campo das teorias do currículo - às teorias críticas e pós-críticas - que poderão amalgamar considerações importantes para pensar a instituição escolar e a produção de inteligibilidade, corroborando para compreendermos a naturalização da escolarização como 'promessa' de finalização da pobreza. Localizando igualmente, a partir dessas narrativas, os discursos mercadológicos que adentram a escola moderna.

Alguns autores - das chamadas perspectivas críticas - como Althusser (1980) e Bourdieu e Passeron (2013), apresentam pertinentes discussões em torno do processo de escolarização. Althusser evidenciando a escola como aparelho ideológico do Estado, que funciona sob o intuito de refletir em suas práticas as atividades comuns do trabalho capitalista.

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são atualmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que laico...), em que os mestres respeitosos da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos "pais" (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelo conhecimento, pela literatura e pelas suas virtudes "libertadoras" [...] contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão "natural", indispensável-útil e até benfezaja aos nossos contemporâneos, quanto a igreja era "natural", indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (ALTHUSSER, 1980, p. 67-68).

A escola, neste sentido, estabelece lugares determinados, onde os pertencentes às camadas populares são preparados através das práticas

pedagógicas para consolidarem as atividades de trabalho e submissão. Em contrapartida, aqueles inseridos na escola pertencentes a elite detêm em sua formação o preparo para efetivarem e atuarem na liderança de grandes cargos dentro de uma lógica capitalista. Assim, a escola reproduz a sociedade e a sociedade reproduz a escola, reforçando os aparatos de uma sociedade capitalista. O que se aprende na escola? Suscita Althusser, e logo responde:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto “saberes práticos” (des “savoir faire”) [...] Mas, por outro lado, ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores) a “mandar bem”, isto é (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc (ALTHUSSER, 1980, p. 21).

Já Bourdieu e Passeron (2013) nos apresentam como a escola hegemoniza um capital cultural nas suas práticas, sendo este sempre o capital das classes dominantes. Com isso, os alunos pertencentes as classes dominadas não conseguem se sentir participantes de uma lógica de educação erudita e requintada, além de terem as vivências e práticas culturais de onde estão inseridos desqualificadas e subalternizadas pelo capital cultural das classes dominantes tido como hegemônico. Apresenta-se como resultado dessas práticas, uma grande exclusão e fracasso no processo de escolarização dos alunos advindos de classes dominadas. Os autores ponderam que

Define-se tradicionalmente o “sistema educativo” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na

reprodução das relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 31-32).

As vidas do viajante, da pescadora e do inventor iam se engendrando aos pensamentos de Althusser e Bourdieu; Passeron. Talvez, já fosse impossível afastar os sujeitos não alfabetizados dos lugares que já estavam reservados para eles. As condições de vida subalternizadas aproximavam os sujeitos de uma cultura dominada, eram pobres meninos para qual a sociedade já tinha reservado um lugar. Distantes do capital cultural da classe dominante, pois em suas árduas vidas tinham lhes restado outras coisas para acessar. Conheceram as ruas, os velhos, os marginalizados, e a força, também conheceram o trabalho. Distantes do capital cultural hegemônico que habitava o currículo e a escola, lá estavam os sujeitos de nossa pesquisa.

Outras contribuições teóricas emergem do gesto de se afetar através das narrativas. Algumas perspectivas pós-críticas assumem posturas filosóficas que contribuem de modo consistente com o que queremos construir neste texto como repertório teórico-analítico. De início, vemos como eco dessas narrativas, a diferença. Podemos elucidar essa diferença como o resultado de uma conformação social classificatória. Inúmeros processos de identificação e diferenciação que se efetivam nas práticas sociais. Tomaz Tadeu (2014) pondera que

o processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações (SILVA, 2014, p. 82).

As narrativas das crianças evidenciam essa diferença que seus corpos visualizam, tanto por entenderem que enquanto não se alfabetizarem não gozarão do estatuto letrado, como igualmente ouvirem em diversas relações sociais que 'analfabetos' estarão mais longe da promessa naturalizada da ascensão escolarizada.

Os discursos do trabalho nas falas das crianças se localizam em um duplo, são tanto parte de um projeto que naturaliza o percurso escolar como conformação da vida ativa laboral, quanto o efeito mais nocivo da

presença crescente de práticas neoliberais na educação. Temos aí, neste sentido, não apenas uma produção escolar tal como pontua Althusser, Bourdieu e Passeron, entre outros teóricos críticos. Mas toda uma novidade reside, como nos aponta Dardot e Laval

[...] na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar às novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar as condições cada vez mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma 'reação em cadeia', produzindo 'sujeitos empreendedores' que por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão às relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

Outro elemento - presente nesse trecho das narrativas com as crianças - importante de problematizar é o apontamento delas referente a uma vida longe da escolarização, ou dito de outra forma, das outras possibilidades de construir saberes, seja com a vizinha, seja com seu 'João' que ensina a dirigir; às crianças - na esteira de Ilich (1972) - salientam os limites e estranhamentos de seus corpos com o processo de escolarização. Contudo, queremos aqui concordar com Inés Dussel, ao apontar que

[...] sem a escolarização, sem a distribuição de certa experiência codificada, cada geração se veria obrigada a começar de novo toda vez. O vínculo da escola com a fragilidade da experiência e a transmissão humana é profundo e múltiplo, e talvez seja parte do que se procura negar ou esconder atrás do mito de sua plenitude e estabilidade (DUSSEL, 2018, p. 93).

Essas crianças, através de suas narrativas, nos suscitavam imagens. Às cenas eram difusas: demasiadamente, chegamos na escola e somos imersos numa realidade paralela à qual estávamos inseridos. Na escola encontrávamos cadeiras enfileiradas, ou quem sabe até, em forma de círculo, mas sempre cultuavam um quadro branco onde emitia luz, mas não tinha cores, nem som. As paredes tinham informações como: os números, o calendário, os aniversariantes do mês, o alfabeto e as infinitas sílabas que começavam no "b-a ba" e terminavam no "z-o zo". Neste emaranhado de letras e números, contavam-nos sobre o que seriam esses desenhos, que pareciam ser tão idênticos, mas possuíam significados distintos.

Entre tantos desejos, ideologias, subjetivações, o que realmente nos tocara? Poderíamos narrar sobre nossas aproximações com os livros e a literatura neste lugar de fabricação de sujeitos letrados? Ousaremos dizer que a escola poderia de forma precária nos ensinar os códigos para acessarmos as letras, as palavras e as coisas, mas dar a ler, não. O pedagógico tem os seus limites, ele sozinho não seria capaz de ensinar o gosto pela leitura, tampouco propiciar nela um lugar de experiências.

Somente aquele que não sabe ler pode dar a ler. Podemos concordar com Larrosa (2004) quando elucida que “Ler é obscuro quando se lê o que não se sabe ler, mas só assim a leitura é experiência: a experiência da leitura: ler sem saber ler.” (LARROSA, 2004, p. 20). O que nossos sujeitos têm a nos dizer, sobre as leituras que os deslocaram, afetaram, e os levaram a contemplação de si mesmos. Bem, apresentamos fragmentos de algumas das narrativas para que possamos observar os relatos sobre suas vidas e aproximações com a leitura.

*A professora contou uma vez a história de uma menina que não podia pescar porque era menina. E o sonho dela era conhecer a rainha do mar. Um dia o pai dela não tinha o que comer e quem ajudasse ele na pescaria, aí a menina foi com ele pescar e trouxe vários peixes pra casa. Aí eu fiquei pensando... pensando se um dia eu vou poder conhecer as histórias sozinha, eu até tento, mas eu não consigo entender nada. Quando eu vou brincar de escolinha, aí eu fico em casa tentando ver se eu consigo, mas eu só finjo que sei. (A pescadora)*

*Eu não gosto muito de ler, acho que ler é muito chato. Você tem que ficar parado no canto tentando entender o que tá desenhado no livro. Eu gosto mesmo é dos desenhos, das figurinhas que tem no livro. Quando eu olho os desenhos, aí eu fico imaginando um monte de coisa, vou inventando uma história que eu fiz. (O inventor)*

*Eu gosto quando a professora conta histórias pra gente, ela pega uns livros que a gente tem na sala e conta umas histórias divertidas. Uma vez ela contou a história de um coelho que não era coelho, aí eu fiquei pensando que a gente pode ser um monte em um só, achei muito divertido. Eu gosto de ouvir as histórias que a professora conta, só não gosto das tarefas que vem depois. (O viajante)*

Os sujeitos que aqui nos falam, tendem a afirmar que as práticas pedagógicas ligadas à alfabetização e ao ensino dos códigos linguísticos tampouco são capazes de formar leitores de códigos. “A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu

real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos” (LARROSA, 2002, p. 134).

Em sua tentativa de salvar os subalternos, tiram-lhes Deus, e lhes oferecem a iluminação da racionalidade humana, salvos agora por uma cultura de iluminar sujeitos. Fabricados, tão-somente com o intuito de contrair certos conhecimentos rápidos, dotados de saberes práticos. Então, os fazeres pedagógicos poderiam de certa forma iluminar alguns sujeitos, fabricando-os para manipularem os códigos de uma língua, de uma sociedade. Entretanto, não seria possível ensinar o gosto pela leitura, leitura essa que concebemos como um gesto de interrupção.

Desassossegados, a pescadora, o inventor e o viajante, nos narram suas percepções acerca das práticas de leituras que os aproximaram dos livros. A pescadora, quando narra sobre os livros, nos induz a pensar que já estava entrelaçada as narrativas de uma outra menina. Já o inventor, ah o inventor! Nos remete a imaginar as possibilidades encontradas numa leitura imagética, que hoje encontra-se esquecida nessa cultura de massificação das coisas.

O viajante esquecido de si, tende a nos indicar as impossibilidades do pedagógico, quando elucida que é impossível ensinar o gosto pela leitura. Contudo, podemos assim dizer que as ideias pedagógicas tendem a fracassar em sua idealização de salvar os sujeitos por essa iluminação humana, justificada pelos dispositivos pedagógicos fadados à modernidade. Evidenciando os limites de uma instituição que perpetua em muitas práticas pedagógicas seu anacronismo. As narrativas dos sujeitos não alfabetizados, provocam as convicções reverberadas nos discursos pedagógicos, pois,

[...] tanto o corpo (porque é linguagem) como a linguagem (porque é corpo) escapam ao seu controle pedagógico, a qualquer tipo de controle. Quando a vida humilha a vida, a vida resiste e se rebela. E tanto o corpo quanto a linguagem são vivos. Talvez por isso assistimos também hoje à rebelião dos corpos (negados ou fabricados) [...] (LAROSSA, 2004, p. 173).

Somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação. Se os discursos pedagógicos forem incapazes de criar um território de afetações, é impossível salvar o sujeito por seus mecanismos

de transformação. Aos sujeitos que tensionam essa concepção de leitura e de leitor que encontramos na escola onde habitam, restam apenas as aproximações com as linguagens, textos e livros que circulam esse espaço.

A leitura, os textos literários que vos foram apresentados quando não didatizados, são escolhidos. O lugar de formação de leitores, está fadado a não transformar os sujeitos em leitores, tampouco propicia o prazer de uma leitura sem fins pedagógicos. Ao analisar as falas desses sujeitos, nota-se que a leitura para eles estará sempre ligada a algum tipo de obrigação. Larrosa nos pondera que “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade em que a experiência é impossível” (2004, p. 163).

Talvez, entre ditos e não ditos, emergja a necessidade de criar na sociedade contemporânea um lugar de possibilidades de leituras, quer seja na escola ou não, tendo em vista as demandas, competências, habilidades que foram imbuídas a escola, reiterando que as instituições escolares se configuram como um lugar sobrecarregado de informações e vazio de experiências. Quiçá neste momento nos distanciamos de Larrosa, da leitura, da escrita, da escola e nos emudecemos com as narrativas dos alunos sobre leitura, escrita, escolarização, sobre os danos que foram-lhes causados, pelos silenciamentos sofridos, agora nos aproximamos desses sujeitos e calamo-nos, esperando nesse silêncio gritante, outras possibilidades críticas de pensamento.

Conjurar os perigos da leitura, profanando um saber pedagogizado. As narrativas de crianças não alfabetizadas sobre suas percepções sobre leitura e escola, os saberes que mobilizam a contar sobre suas histórias colocam-nos a pensar numa educação que está por vir, “que não seja o resultado daquilo que sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos” (LARROSA, 2013, p. 15). A leitura assim como a escrita é um exercício arriscado, algo que nos escapa, que nos toma, que foge ao nosso controle. Talvez, tenhamos proferido palavras que nem deveriam ser ditas, e foram ditas. “A experiência da leitura aparece como

uma experiência do abandono do mundo administrado" (LARROSA, 2013, p. 15).

Por fim, ao recolhermos essas narrativas transcritas e lê-las, nos abrimos a um mundo que não é o mesmo, fomos modificados pela experiência do encontro, fomos metamorfozados pelas afetações que as narrativas mobilizaram em nós. Essa metamorfose nos põe a contar imagens. Imagens que podem nos deslocar, nos afetos, construindo um enredo novo em que despontam novas formas de habitar o presente.





Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair  
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que  
catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre  
orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria  
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as  
palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro  
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma  
chuva nela.

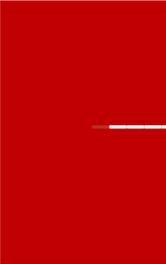
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida  
toda.

Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus despropósitos.

**Manoel de Barros**



## Contando imagens

Depois da fome, a agonia de escrever. O que viemos fazer aqui depois das imagens? Uma vontade de contar sobre as imagens, moía o estômago. Não viemos aqui justificar a presença das imagens neste texto, viemos dizer sobre as imagens que ficaram, melhor dizendo, viemos aqui dizer o que às imagens nos pôs a contar. Assumimos que a realidade da educação é sempre algo possível de ser narrado tanto poeticamente quanto imagetivamente.

Um corpo atentando contra as forças do próprio corpo físico, conduz uma máquina que possibilita aumentar sua velocidade de deslocamento de um espaço para outro. Seus olhos fitam a velocidade das coisas que estão ao seu redor por frações de segundos. Enquanto outro corpo aguarda o momento exato de fazer sua travessia, passamos por ele. Nesse instante, parecia que os dois corpos ocupavam o mesmo lugar no espaço. Enquanto um passa, o outro joga seu corpo, para os olhos de quem passou, os dois corpos ocupam naquele instante, o mesmo lugar no espaço.

E

O abismo entre eu e o mundo é irredimível: o indivíduo não pode encontrar o valor e o sentido de sua própria existência, não pode afirmar que vive uma vida plenamente sua, e só pode viver expatriado de um mundo composto por estruturas anônimas e impessoais (LARROSA, 2011, p. 9).

Será que estamos habitando o mesmo 'presente? Algumas questões podem ser formuladas a partir de situações que possam confrontar as convicções e certezas que temos de nós mesmos, dos outros e do mundo. Para que a experiência aconteça é necessário alguns gestos de interrupções.

Olhar o mundo com os olhos da poesia, com os olhos da arte de capturar imagens, nos coloca nesse lugar onde a experiência do encontro pode tornar-se um acontecimento. As imagens que buscamos criar ao escrever esse texto não são meras capturas de um espaço-tempo que não

existe mais. Essas imagens nos empurram do passado, nos lançam ao presente e nos provocam pensar no futuro.

A experiência do encontro produziu um texto. Uma escrita composta por muitas vozes, imagens, narrativas, inquietações, muitos eus e muitos outros; fazendo-nos querer olhar um objeto que já foi pesquisado de outras maneiras por diversos campos de estudos. Pensar como esses corpos habitam o presente, tentando construir uma pesquisa a partir das problemáticas que configuram os modos pelos quais, especificamente, os corpos das crianças não alfabetizadas, vivenciam certas formas de precariedades no cotidiano das suas vidas na cidade do Recife.

Contamos o canto das ruas, das vontades e dos desejos. Não pedimos licença para colocar certas palavras no lugar. Deslocar o acontecimento “colocá-lo no final, à beira do vazio - ou do abismo- que separa o livro de sua conclusão, é também fazer dele uma metáfora” (RANCIERE, 2017, p. 244). Contamos os contos que brotam das imagens, do corpo que cai, das marcas das pessoas nas paredes, dos ditos e dos não ditos.

No mesmo ano (2018) em que realizamos as entrevistas com algumas crianças não alfabetizadas uma criança - entre tantas outras que foram assassinadas no Rio de Janeiro -, foi assassinada. Mas o que nos chamou atenção desta vez, foi a imagem de um fardamento escolar manchado de sangue. Um menino, negro, periférico, estudante de escola pública. Marcos Vinícius, o filho, o neto, o irmão, o amigo de alguém.

Marcos Vinicius, foi assassinado quando estava a caminho da escola no Complexo da Maré. 'Como eles não viram o uniforme escolar?', indagou o pai da criança morta. Como se o uniforme escolar colocasse os corpos numa visualidade menos precária, menos subalternizada. Um corpo negro, mesmo usando uniforme escolar não foi poupado da violência, da morte.

A indagação do pai do menino assassinado, nos aponta o uniforme escolar como um dos artefatos que expressam a materialidade dos elementos constitutivos de uma cultura escolar. Inés Dussel (2005) desenvolveu uma pesquisa analisando sob uma perspectiva histórica, os uniformes escolares na Argentina e nos Estados Unidos, os comparando e

estabelecendo problemáticas sobre sua emergência e efeitos. Assim como a fala do pai do Marcos Vinicius, esse estudo - o de Dussel - nos levou a crer que precisamos desvendar os sentidos que esse objeto os uniformes - produz na escola e no social, e que precisamos desnaturalizar seus usos.

Para produzir a modernidade - ou a modernidade querendo existir - cria, na instituição escolar a substituição da aprendizagem como meio de educação, o que

[...] quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (VARELA; URIA, 1992, p. 5).

O enclausuramento das crianças naturalizou-se ao ponto de hoje, corriqueiramente, se ouvir que 'lugar de criança é na escola'.

Em um dado momento, passamos a naturalizar a escola como um espaço fechado que livra o corpo das crianças das violências do mundo dos adultos. Assim como o uniforme escolar não livrou Marcos Vinicius da morte, a escola também não livrará outros corpos de sofrer determinadas violências.

Contando imagens, às imagens que vieram. Quando as imagens vêm, elas se materializam em pixels, pontos, fragmentos. Os múltiplos pedaços criam grafias e a representação desta escrita produz imagens. A imagem que ficou de Marcos Vinicius, a narrativa da dor, a pungência dos não ditos; a narrativa dos corpos nas ruas, a narrativa de uma vida violentada. Corpos que - de maneiras diferentes - estão de alguma forma vulneráveis.

Um dos sujeitos dessa pesquisa nos colocou nas ruas. Fazer pesquisa tem dessas coisas. O viajante nos levou às ruas. Respeitando o prazo da pesquisa, segue o cronograma, marca as entrevistas. Estávamos indo em direção ao viajante, a entrevista seria feita horas antes de começar o turno das aulas. O sinal toca, os alunos uniformizados, enfileirados por ordem de

série/ano, todos seguem para as salas de aula. Olhávamos de um canto a outro, de rosto a rosto, e nada do viajante.



A pesquisa segue, outras entrevistas são feitas. Vozes, mais vozes. Uma transcrição, outra. Nossos olhos ainda estavam à procura do viajante. Faltava um sujeito a ser entrevistado. Ele não estava na escola. Ele não estava resguardado da rua, lugar onde corpos precários tornam-se invisíveis. “A precariedade não produz subjetivação, mas desfiliação, um vagar sem rumo que empobrece às vidas humanas não somente no aspecto material, mas sobretudo no subjetivo” (DUSSEL, 2018, p. 89). Há de haver maneiras “de distribuir vulnerabilidades, formas diferenciadas de alocação que tornam algumas populações mais suscetíveis à violência do que outras” (BUTLER, 2019, p. 10). Ser não alfabetizado ou não escolarizado numa sociedade educativa, não os coloca fora deste mundo, nem dentro, mas num lugar mais vulnerável que os outros que habitam essa mesma superfície que chamamos de Terra.

As ruas do Recife têm seus cheiros, suas cores. Quando encontramos o viajante, ele estava na rua da saudade, uma rua bastante conhecida: a rua que leva os corpos em cortejos ao Cemitério de Santo Amaro. Um lugar que tem cheiro de flores, flores que disfarçam o cheiro dos corpos quando morrem. O viajante brincava entre as ruas, entre os túmulos, entre os povos. Ele desejava que a escola fosse aberta como as ruas. Enquanto nos conta sobre as memórias que vem, lembranças das tramas que foram traçadas nas ruas.

A rua da saudade, também é um lugar repleto de galpões, tudo muito vago, tudo muito cinza. Em horário de almoço filas de caminhões se formam. Os caminhoneiros esticam suas redes entre as árvores e descansam. O viajante também era flanelinha - nome que se dá às pessoas que olham e lavam os carros nas ruas do Recife-. Ele lavava os carros, com uma água barrenta de um poço que ficava na rua. Era assim que costumava ajudar a sua avó. O viajante não era como as pessoas que estavam em situação de rua. Estar na rua era uma das coisas que garantia a permanência de sua avó e seus irmãos em casa.

O viajante sonhava em ter um caminhão, um caminhão para levar as coisas, queria uma máquina de transportar coisas. Queria ajudar a avó, que

costumava lhe dizer que já era um homem - pelas responsabilidades que tinha e que só os adultos deveriam ter -. Isso nos leva a dizer que a infância não é garantida a todos que possuem uma determinada idade. Alguns são vistos como crianças e outros como menores. As crianças têm o direito à vida, já aos menores, a abnegação da vida e do luto.

[...] vidas são apoiadas e mantidas diferentemente, e existem formas radicalmente diferentes nas quais a vulnerabilidade física humana é distribuída ao redor do mundo. Certas vidas serão altamente protegidas, e a anulação de suas reivindicações à inviolabilidade será suficiente para mobilizar as forças de guerra. Outras vidas não encontrarão um suporte tão rápido e feroz e nem sequer se qualificarão como “passíveis de ser enlutadas” (BUTLER, 2019, p. 52).

Naturalizou-se um estatuto de reconhecimento do que é considerado como vida, estabelecendo enquadramentos de uma visualidade normativa sobre as vidas que deverão ser reconhecidas como vidas. E quando não se tem direito às garantias básicas de sobrevivência e existência, lutar para aprender a ler não faz tanto sentido. Para o viajante, a escola é chata, enfadonha, e a rua é o lugar onde ele aprendeu as coisas que nos disse. Tínhamos muito a dizer sobre a narrativa de um viajante, de um sonhador, mas às vezes as palavras faltam e nós teremos as dito, sem dizer.



Desta vez a imagem que veio foi a do mar: o mar é passagem, as ondas transportam, as ondas levam. E o mar ficou nas imagens da narrativa de uma pescadora - que nunca tinha pego peixes -. Pescar para nós não significa literalmente sair para pegar peixes, escrevemos por metáforas. A pescadora - aquela que pesca memórias e histórias - narrou suas aproximações com a leitura, consigo mesma e com as coisas da vida.

Algumas coisas guardamos em nossas caixas de memórias, mas o que desencadeia certas lembranças que insistem em escapar? O que nos acontece quando decidimos contar? Para Walter Benjamin (2012), ao narrar estaríamos tecendo às chamadas que consomem o narrador. A pescadora inscreveu em nós às chamadas de suas histórias, que só poderiam ser contadas pelos que sabiam ler.

Trazemos novamente um mesmo fragmento de narrativa para tentar produzir uma outra imagem ao pensamento:

*A professora contou uma vez a história de uma menina que não podia pescar, porque era menina. E o sonho dela era conhecer a rainha do mar. Um dia, o pai dela não tinha o que comer, e quem ajudasse ele na pescaria. Aí a menina foi com ele pescar e trouxe vários peixes pra casa. (A pescadora)*

Após terminar de recontar uma história que uma professora tinha contado, a pescadora nos empurra contra as ondas que conduzem seus pensamentos.

*Aí eu fiquei pensando... pensando se um dia eu vou poder conhecer as histórias sozinha, eu até tento, mas eu não consigo entender nada. (A pescadora)*

As conclusões que ela tira sobre as dificuldades e impossibilidades de compreender as histórias literárias - sozinha- não as leva a compreender que, de uma certa forma, criou uma maneira de dizer sobre as palavras que não leu. Ela queria aprender a contar suas próprias histórias.

Ler é obscuro, e solitário. E escrever também tem dessas coisas. A narrativa das aproximações com as histórias, com a literatura e os livros, nos faz lembrar de Carolina Maria de Jesus. Uma mulher negra, periférica, semianalfabeta, da favela do Canindé, das margens do Tietê, de São Paulo. Alguém que se tornou escritora, ao ter seus diários enquadrados numa gramática, numa edição de texto. Carolina sabia escrever - como disse

Manuel Bandeira- como os semianalfabetos, e a potência de sua escrita era essa: a escrita de quem não tem gramática.

Uma mulher negra, semianalfabeta, narra em seus diários: A cor da fome, o retrato da pobreza, o cotidiano de uma favela, mas isso por si só não bastava. A narrativa de uma favelada precisaria ser instituída, para ser exposta ao visível. Carolina não fingia escrever, ela escrevia compondo suas próprias regras e estilística. Talvez a pescadora não conhecesse Carolina, mas havia algo que ligava as duas: a vontade de dizer. Talvez Carolina lhe dissesse: filha, repara nos teus sonhos, diga de si ao mundo.

Que imagem vemos? Dois corpos sonhadores que estabelecem com as palavras, possibilidades desejanter. São um movimento nítido que poesia corporal, do giro do cotidiano que envolvem nossas vidas, atravessando nossos sentidos, nossos afetos. No toque narrado, a imagem abraça na sua captura um vinco entre uma pescadora e o que produziu para falar sobre si no mundo.

A pescadora lança, no balanço de sua narrativa, sua rede de devaneios, entrelaçando, nesse gesto, às histórias que ouviu e as que desejou escrever sobre si. Nesta tênue escrita imagética, os balanços das águas é o movimentar dos seus lábios, a umidade é doada pelas suas vontades, pelos anseios de ser outra de si - ou de fazerem dela outra dela mesma -, constrói com outras presenças, percepções de seu habitar o presente. A certeza do que seu corpo noticia.

Assim, como despedida deste encontro, sobram sentidos, afetos, redes, navegações, divagação. Se em outro momento deste texto é o fogo do relato que aquece as narrativas, agora, nesta imagem que se apresenta a nós - é entre os rodopios das águas e do narrar da pescadora - encontraremos a rainha do mar: seu desejo de experiência.



Desta vez a imagem já estava pronta. Algumas imagens são capazes de despertar sensações, cheiros e gostos. O inventor costumava fazer desenhos para guardar as coisas, gostava de desenhar pensamentos. Mas ele gostava também de ouvir os velhos. “Eu não gosto de estudar, mas gosto de ficar ouvindo o povo mais velho contar as histórias”, disse o menino, como se os mais velhos tivessem um saber a contar.

Pensar sobre velhice e envelhecimento nos faz olhar para os resquícios do homem moderno: a juventude, a sedução e o trabalho. “O corpo do velho já não é sua história, já não é sujeito, mas um corpo desfeito, cuja higiene e sobrevivência é preciso cuidar” (LE BRETON, 2011, p. 225). Como se o corpo da pessoa idosa estivesse às portas daquilo que o homem na modernidade decidiu se afastar: o envelhecimento e a morte. O inventor, diferente do homem moderno, decidiu se aproximar dos velhos. E essa aproximação nos remete a pensar a imagem da velhice e dos corpos dos velhos.

Ao envelhecermos estaríamos nos afastando dos valores centrais da modernidade. Corpos indesejáveis, corpos indispensáveis, corpos frágeis, corpos precários. “O envelhecimento em termos ocidentais, marca uma redução progressiva ao corpo” (LE BRETON, 2011, p. 226). O homem na modernidade teme a velhice, as fragilidades do corpo, os limites que o próprio corpo impõe, como se estivéssemos fadados a lutar contra as marcas de um tempo que parece não passar, mas que de uma hora para outra toma nossos corpos de nós mesmos.

Cotidianamente lutamos para permanecermos jovens, para que não sejamos interditados pelos nossos corpos, pela sociedade, pela velhice. Para não perdermos o lugar de sujeitos, para não perdermos nossos trabalhos, para não perdermos essa falsa sensação de que somos senhores de nós mesmos.

A vontade de um corpo que luta contra os estigmas da morte, um corpo que anseia por conservação, uma espécie de preservação do corpo num determinado espaço do tempo, como se a juventude não pudesse

alcançar a morte. Se o nosso corpo fosse um maquinário moderno, lutaria contra a morte, se reinventando, modernizando, criando um novo corpo para si.

A nossa sociedade ocidental em sua experiência subjetiva e coletiva, vê nos seus velhos a reverberação de seus processos de reconhecimento e visualidade, afastando-os assim, do campo do visível, não é a toa que notadamente podemos perceber “o isolamento dos que envelhecem e dos moribundos, que frequentemente ocorre em nossa sociedade” (ELIAS, 2001, p. 83). Práticas já naturalizadas por diversas instituições, embora igualmente seja delas a tutela daqueles que envelhecem e perdem - através delas - suas autonomias.

Essas narrativas sobre envelhecimento nos fizeram lembrar de ‘Guilherme Augusto Araújo Fernandes’, um nome composto que solidificou a coisa. Guilherme Augusto Araújo Fernandes, era personagem e também nome do livro, escrito por Mem Fox e ilustrado por Julie Vivas (1995). A história é marcada pelo enlace entre narrativa e imagem, compondo um belo enredo que nos afeta, envolvendo-nos nas tramas da memória. Guilherme Augusto vivia rodeado de pessoas velhas - mesmo não sendo assim tão velho - habitando constantemente o asilo de idosos ao lado de sua casa. A beleza da escrita do livro reside na relação poderosa que Guilherme constrói com seus velhos, os saberes que movimenta em torno da memória e a relação com a velhice e a morte.

Assim como Guilherme Augusto construiu uma cesta cheia de coisas que suscitaram as memórias de uma velha, o inventor construiu suas histórias. Inventando um mundo em que os corpos eram feitos de palitos, e em suas narrativas de um mundo não imaginário, nos mostrou que ainda temos muito que ouvir dos velhos, e inventar como se fossemos crianças. Decidimos então, a partir desta narrativa, criar uma imagem onde nós jovens olhássemos os velhos.

Precisamos sempre remeter a imagem do nosso corpo no passado para analisar as marcas do presente. Talvez fosse tarde demais para ouvirmos os velhos, como se envelhecer fosse a última gota no copo da vida.

Quais histórias os velhos podem nos contar? O inventor não nos contou sobre as histórias que ouvia dos velhos, mas despertou em nós uma vontade de saber.



As imagens que construímos ao escrever este texto, não foram imagens meramente ilustrativas que buscam revelar a verdade das memórias que foram aqui lançadas. Tendo em vista que "a imagem não nos "restitui" o mundo visível enquanto tal" (DIDI-HUBERMAN, 2018, p.145), produzimos imagens fotográficas, imagens poéticas, imagens texto, imagens de pensamentos que escapam. Mas se pensarmos as imagens como Harun Farocki, poderíamos dizer que, apesar de tudo, as imagens podem nos restituir algo do mundo real.

Pierre Assouline ao escrever sobre Cartier-Bresson - "é uma sensação muito estranha escrever sobre um contemporâneo" (ASSOULINE, 2012, p. 13) - nos conta que Cartier-Bresson torna-se fotógrafo no momento em que compra sua primeira Leica - máquina fotográfica-, e "insignificante como um brinquedo, a pequena máquina fotográfica modifica nossa visão de mundo" (ASSOULINE, 2012, p. 77). Cartier-Bresson era jovem, agoniado, toda disciplina teórica o fazia fugir, tinha vontade de movimentar-se, de ir ao encontro das coisas. "Somente a fotografia pode conciliar essas aspirações" (ASSOULINE, 2012, p. 13).

Ir ao encontro das coisas: ficando os olhos nas minúcias, nos detalhes, nas texturas, nos movimentos dos corpos; fazendo objeção ao todo, recortando algumas coisas. Mas toda fotografia é um recorte, um enquadramento. O fotógrafo assim como o escritor e o pesquisador, cortam, montam, remontam. Essa vontade de ir ao encontro das coisas nos levou a capturar algo do mundo, mas sem possuir aquilo que mostramos, "sempre remontar tudo tomado pela mão, depois soltando a mão do espectador, para emancipar seu olhar" (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 145).

Recolhemos narrativas de um presente pressionado pelo passado; catamos às imagens das coisas que não estavam fora, mas também não estavam dentro da pesquisa; colocamos outras narrativas, colo o olhar de outros sobre alguma coisa do mundo, e muito mais de nós. Não éramos

escritores, tampouco poetas, muito menos fotógrafos. Estávamos sendo um corpo gritando às imagens que viam ao pensamento.



**ANSIANDO O FIM:**  
SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao fim o que será de nós? Entre sussurros, gritos e impossibilidades aqui chegamos. Com escritas agonizantes, relatamos fragmentos de memórias das narrativas de sujeitos não alfabetizados da cidade do Recife. Pudemos parar, ouvir, reescrever, modificar nosso olhar. Talvez, agora nos seja possível olhar a escuridão com outros olhos, não com os olhos que temem, mas com os olhos que aprenderam, que não há luz que seja tão boa, quanto não há escuridão que seja tão má.

Demonstrando um gesto de partida, aos poucos vamos deixando de encandecer, como os raios de luz do sol vão se afastando de nós quando é chegada a noite. Agora, nós os pesquisadores nos distanciamos das crianças, dos poetas, dos fotógrafos, dos teóricos, deixando nosso texto nas mãos dos leitores, para que toquem, sintam, leiam, releiam, reconstruam, contem, rasguem, tirem suas próprias conclusões, contanto que possam ler sem que sejam conduzidos a confirmação de suas certezas e convicções.

- ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo. FAPESP, Mercado Letras, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros**. Trad. Andrea Santurbano. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara. Nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento/ Sobre haxixe e outras drogas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**; organização e tradução de João Barrento, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1: magia e técnica, arte e política.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. 1ª ed. - Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **Ideologia e Discurso**. Revista Semestral de Sociologia. Sociedade e Estado v. IX. Sociologia da Cultura. nº 1 e 2. Jan./Dez., Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CANETTI, Elias. **A consciência das palavras: ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHEVALLARD, André. **L'histoire des disciplines scolaires**. Paris. Histoire de l' education, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. Tradução Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Miño. São Paulo: Ed. 34, 2016.

DUSSEL, Ines. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos. Seguido de “Envelhecer e morrer”**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III: Michel Foucault. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 20015.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Michel Foucault. Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1987.

GERARDO, Yoel (org). **Pensar o cinema: imagem, ética e filosofia**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.35-86.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**; tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. **Em defesa da escola**. Belo horizonte: Autêntica editora, 2018.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**; tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1993.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Marten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. Belo horizonte: Autêntica editora, 2014.

PLIGIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução Carlos Vogt - 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

SKLIAR, Carlos. **Experiência com a palavra: Notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro. Wak editora, 2012

SKLIAR, Carlos. **Escrever e ler para ressuscitar os vivos: Notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita)**. In: WALTER, Koan. (org) *Devir criança na filosofia: Infância da educação*. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2010.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. – Rio de Janeiro: contraponto, 2012.

SILVA, Santuza Amorim da. PÁDUA, Karina Cunha. **Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa**. In: *Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da história*. CAMPOS. Regina Célia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Ceale/Autêntica, 1998.

SPIVAK. Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VARELA, Julia e URIA, Fernando Alvarez. **A maquinaria escolar**. Teoria e educação, v.6, 1992.

the  $\mathbb{R}^n$  is a linear space over  $\mathbb{R}$  with the usual addition and scalar multiplication. The inner product is defined by

$$\langle x, y \rangle = \sum_{i=1}^n x_i y_i \quad (1)$$

where  $x = (x_1, \dots, x_n)$  and  $y = (y_1, \dots, y_n)$  are vectors in  $\mathbb{R}^n$ .

The norm of a vector  $x$  is defined by

$$\|x\| = \sqrt{\langle x, x \rangle} = \sqrt{\sum_{i=1}^n x_i^2} \quad (2)$$

The distance between two vectors  $x$  and  $y$  is defined by

$$d(x, y) = \|x - y\| = \sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - y_i)^2} \quad (3)$$

The angle between two vectors  $x$  and  $y$  is defined by

$$\cos \theta = \frac{\langle x, y \rangle}{\|x\| \|y\|} \quad (4)$$

The orthogonal projection of a vector  $x$  onto a vector  $y$  is defined by

$$\text{proj}_y x = \frac{\langle x, y \rangle}{\|y\|^2} y \quad (5)$$

The orthogonal distance from a vector  $x$  to a vector  $y$  is defined by

$$d_{\perp}(x, y) = \|x - \text{proj}_y x\| \quad (6)$$

The orthogonal distance from a vector  $x$  to a subspace  $S$  is defined by

$$d_{\perp}(x, S) = \inf_{y \in S} \|x - y\| \quad (7)$$

The orthogonal distance from a point  $x$  to a line  $L$  is defined by

$$d_{\perp}(x, L) = d_{\perp}(x, S) \quad (8)$$

The orthogonal distance from a point  $x$  to a plane  $P$  is defined by

$$d_{\perp}(x, P) = d_{\perp}(x, S) \quad (9)$$

The orthogonal distance from a point  $x$  to a hyperplane  $H$  is defined by

$$d_{\perp}(x, H) = d_{\perp}(x, S) \quad (10)$$

The orthogonal distance from a point  $x$  to a set  $S$  is defined by

$$d_{\perp}(x, S) = \inf_{y \in S} \|x - y\| \quad (11)$$