

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

MARLI PARDO LEGEMANN OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE
EXISTÊNCIA**

São Leopoldo

2022

MARLI PARDO LEGEMANN OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE
EXISTÊNCIA**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betina Schuler

São Leopoldo

2022

O48p Oliveira, Marli Pardo Legemann.
Práticas de leitura e escrita na escola como
possibilidade de existência / por Marli Pardo Legemann
Oliveira. – 2022.
335 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2022.
“Orientadora: Dr.^a Betina Schuler”.

1. Práticas de leitura. 2. Práticas de escrita.
3. Racionalidade neoliberal. 4. Cuidado de si. 5. Escola
de ensino fundamental. 6. Educação. 7. Professores.
I. Título.

CDU: 372.41/.46

Dedico esta tese para minha mãe Sueli, que luta diariamente pela existência e que mesmo frágil, acompanha meu percurso com amorosidade e compreensão.

Dedico também às milhares de crianças e de jovens, que passaram pela escola e não foram contemplados pela possibilidade de práticas de leitura e de escrita reverberassem/desdobrassem em seus modos de vida.

AGRADECIMENTOS

No percurso dessa tessitura de escrita de tese, muitos familiares, amigos, colegas e professores ofereceram as lãs, os fios e as cores para entremear esta artesanaria. Nesse sentido, quero agradecer:

Ao Edison, meu companheiro de vida, pelo riso, pela alegria, pelo transbordamento de afeto, por nutrir e alimentar os meus sonhos;

Ao João, meu pai, pelo primeiro livro e a importância que ele empregou sempre para a necessidade do estudo como transformador;

À Mariza, minha irmã, primeira companhia na vida e nas incursões no mundo da magia da leitura e da literatura;

Às amigas Ida, Mara e Patricia, por oferecer o mais genuíno que alguém pode dar ao outro: a amizade;

Aos colegas professores que participaram das Oficinas de Formação e que contribuíram sobremaneira com a empiria desta pesquisa, pela partilha, pela disponibilidade e trocas ao meio de uma pandemia;

A todos os professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da UNISINOS, pelas aprendizagens e a rigorosidade ao ensinar;

Aos professores Dr. Elisandro Rodrigues, Dr. Luciano Bedin da Costa, Dra. Eli Terezinha Henn Fabres, Dra. Viviane Klaus, pelo aceite do convite para aprimorar este texto com seus pareceres, nas bancas de qualificação e defesa;

Ao Grupo de Pesquisa *Carcarás: grupo de estudo e pesquisa entre educação filosófica, escrita e leitura*, pois entendo que esta pesquisa não foi construída sozinha, que desde o seu início, teve auxílio imprescindível dos colegas que não estão mais no grupo e dos que ainda fazem parte desse coletivo pensante, pulsante e tão diverso em seus saberes, essência e existência. Em especial aos colegas Alice, Elisandro e Ivo pelo envolvimento na realização das Oficinas de Formação;

À Aline Rubiane Arnemann, pela revisão textual; à Carine Menna Barreto, pela formatação; à Mara Rosane Haubert, pela transcrição do material empírico desta pesquisa; à Joja da Silva Vaicëulionis, pela arte nos slides;

Agradeço, em especial, à professora Betina, parceira, que esteve presente sempre e indispensável em todos os momentos desta artesanaria. Exemplo de docente generosa, ética, amorosa, sem perder a rigorosidade. Sua orientação faz lembrar, um dos contos de Galeano

(2020), que narrava que na casa das palavras, sonhada pela personagem chegavam os poetas. As palavras eram guardadas em frascos de cristal, e se ofereciam. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo, eles andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. Lá também havia uma mesa das cores, que eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho... Obrigada, Betina por tanta oferta e me ajudar a construir esta casa de palavras, que ora apresento!

O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. Passar um sinal, uma palavra, que possa atravessar a quem o receba. Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar. Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar...

Um tempo de pausa no qual uns e outros saem para conhecer e desconhecer o que acontece com eles e com o mundo. Para além, e mais para cá, de onde viemos. Para além, e mais para cá, de onde partimos.

(SKLIAR, 2014, p. 28).

RESUMO

A presente tese aborda um estudo sobre a possibilidade de práticas de leitura e de escrita, desenvolvidas em escolas públicas, impactarem os modos de existência; possibilidades ínfimas e possíveis, que promovam pensamento e a vida. Partimos de uma apresentação do panorama sobre o cenário educacional brasileiro; evidenciando-se como a racionalidade neoliberal produz um novo sujeito na sociedade do conhecimento, abordando os desdobramentos dessas mudanças e situando o aluno desse tempo e nessa sociedade. Também, abordamos as modificações nas relações mais efêmeras do cotidiano e o quanto seus impactos transformam o saber, o poder e as relações dentro do contexto escolar, situando as implicações desse locus para as práticas de leitura e escrita na escola. Investigamos as questões curriculares, e como alguns documentos estão alinhados, atravessados e garantem a implementação dos parâmetros dessa racionalidade neoliberal, conceito esse que percorre como fio condutor em todos os capítulos e está atravessado nas práticas de leitura e escrita. Por um desses motivos, é que trouxemos a literatura, a leitura e a escrita como possibilidade de o aluno pensar e agir, como alternativas para que escape da servidão voluntária, como possibilidade ínfima de resistir a essas políticas neoliberais/racionalidade. Com esse pensamento, destacamos a importância do professor no papel de grande propulsor de possibilidades para o seu aluno, professor que entende a força da leitura e da escrita, dos textos, da literatura filosófica e compreende que ainda é possível pensar essas práticas como modos de subjetivação, como cuidado de si e como auxílio no processo de se tornar sujeito. É nessa linha de ação que as práticas de leitura e de escrita entram como exercício de pensamento, que operam como pontos ínfimos de luz, que passam nas brechas, que servem como armas, defesas, portas de fugas e respiro, que possam operar na escola como um lugar reservado para o pensamento, para o diálogo, para uma outra possibilidades de existência em uma relação dinâmica que vincula a linguagem, a cultura e a vida. A partir disso, fez-se importante pensar as relações entre os modos de subjetivação, cuidado de si e a verdade, atravessadas pelas práticas de leitura e escrita. Como forma de entender esta pesquisa de modo entrelaçada a práticas da escola, criamos as Oficinas de Formação, nas quais se discutiu e se experimentou práticas de leitura e escrita com professores e gestores do Ensino Fundamental. Esses momentos iniciaram com um grupo focal e continuaram com encontros de formação no formato de oficinas de leitura e escrita. Para examinar a empiria, buscamos inspiração, em grande medida, na genealogia da subjetivação, em Foucault, como forma de pensar a leitura e a escrita na constituição de uma relação consigo

mesmo. Foi possível diagramar três fortes enunciados: a experiência, a transmissão cultural e a temporalidade. As regularidades encontradas nas dimensões de análise, foram atravessadas em cada tipologia de leitura e de escrita: Crespa; Sinalizada; do “Eu prefiro não”; do Ir Embora; Lagarteando e Comendo Bergamota e Poemóbiles, o que permitiu entender que tais funcionamentos da leitura e da escrita nos ajudam a pensar nas possibilidades que tais práticas são possíveis como cuidado de si, que implicam em modos de vida e outras possibilidades de existência, e de resistência.

Palavras-chave: práticas de leitura; práticas de escrita; racionalidade neoliberal; cuidado de si; escola de ensino fundamental.

ABSTRACT

This thesis addresses a study on the possibility of reading and writing practices, developed in public schools, impacting modes of existence; tiny and possible possibilities, which promote thought and life. We start with a presentation of Brazilian educational scenario; showing how neoliberal rationality produces a new subject in the knowledge society, addressing the consequences of these changes and situating the student in this society. We also approach changes in the most ephemeral everyday relationships and how much their impacts transform knowledge, power and relationships within the school context, situating the implications of this locus for reading and writing practices at school. We investigated curricular issues, and how some documents are aligned, crossed and guarantee the implementation of the parameters of this neoliberal rationality, a concept that runs as a guiding thread in all chapters and is crossed in reading and writing practices. For one of these reasons, we brought literature, reading and writing as a possibility for students to think and act, as alternatives to escape voluntary servitude, as a tiny possibility of resisting these neoliberal policies/rationality. We highlight the importance of the teacher in the role of great promoter of possibilities for students, a teacher who understands the power of reading and writing, of texts, of philosophical literature and understands that it is still possible to think of these practices as ways of subjectivation, as self-care and as an aid in the process of becoming a subject. It is in this line of action that the practices of reading and writing enter as an exercise in thought, which operate as tiny points of light, which pass through gaps, which serve as weapons, defenses, escape doors and breathing space, which can operate in the school as a place reserved for thought, for dialogue, for another possibility of existence in a dynamic relationship that links language, culture and life. From this, it became important to think about the relationships between the modes of subjectivation, self-care and the truth, crossed by reading and writing practices. As a way of understanding this research intertwined with school practices, we created Training Workshops, in which reading and writing practices were discussed and experimented with elementary school teachers and managers. These moments started with a focus group and continued with training meetings in the format of reading and writing workshops. To examine empiricism, we sought inspiration, to a large extent, in the genealogy of subjectivation in Foucault as a way of thinking about reading and writing in the constitution of a relationship with oneself. It was possible to diagram three strong statements: experience, cultural transmission and temporality. The regularities found in the dimensions of analysis were crossed in each type of reading and writing: Curly;

Signposted; “I'd rather not”; Go Away; Lagarteando and Eating Bergamota and Poemobiles, which allowed us to understand that such reading and writing functions help us to think about the possibilities that such practices are possible as self-care, which imply ways of life and other possibilities of existence, and resistance.

Keywords: reading practices; writing practices; neoliberal rationality; self-care; elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mulher e o vento	190
Figura 2 – Tecendo a vida bordadeira	203
Figura 3 – Coragem da Moça Tecelã.....	215
Figura 4 – Tear	229
Figura 5 – Danças da vida	240
Figura 6 – Tear	252
Figura 7 – Des-tecer	257

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritor ler	102
Quadro 2 – Descritor escrever	103
Quadro 3 – Descritor leitura	104
Quadro 4 – Descritor escrita.....	106
Quadro 5 – Quantidade de palavras-chave presentes nos documentos	110
Quadro 6 – Levantamento de textos relacionados ao tema desta pesquisa	289
Quadro 7 – Levantamento de dissertações e teses relacionadas ao tema desta pesquisa	296
Quadro 8 – Levantamento de artigos relacionados ao tema desta pesquisa – na Scielo	300
Quadro 9 – Levantamento de artigos relacionados ao tema desta pesquisa – na Scielo	301
Quadro 10 – Levantamento de artigos relacionados ao tema desta pesquisa – no portal periódicos Capes.....	302
Quadro 11 – Levantamento de artigos relacionados ao tema desta pesquisa – no portal periódicos Capes.....	303
Quadro 12 – Levantamento textos relacionados ao tema desta pesquisa	304
Quadro 13 – Planejamento sob suspeição	311

LISTA DE SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ANDIFES	Associação Nacional do Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOERGS	Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED	Conselho Estadual de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPERS/Sindicato	Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESP	Movimento Escola Sem Partido
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERM	<i>Global Education Reform Moviment</i> (Movimento Global de Reforma da Educação)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento Humano
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAR	Museu de Arte do Rio

MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
NOEPEL	Núcleo dos Orientadores Educacionais de Pelotas
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PCIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEs	Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	A Scientific Electronic Library Online
SEALF	Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização
SEDUC	Secretaria da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 O COMEÇO DA TESSITURA: CONSTRUINDO O “CURRÍCULO-TRAJETÓRIA-DE-VIDA”	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1 Neoliberalismo e a escola contemporânea	38
2.2 Os preceitos da educação para o século XXI e seus condicionantes neoliberais: foco na BNCC sob o farol das habilidades e competências	68
2.2.1 Base Nacional Comum Curricular: habilidades e competências a serviço de quem?	81
2.2.2 Documentos norteadores na educação básica em relação a leitura e a escrita	97
2.3 Práticas de leitura e escrita	111
2.3.1 Subjetivação	129
2.3.2 Cuidado de si	134
2.3.3 Política de verdade	139
3 O MÉTODO E O NÃO FORMALISMO DA TÉCNICA: CONTANDO CAMINHOS	143
3.1 Planejar, é preciso, mas sob suspeição	152
3.2 Planejamento das oficinas de formação	153
3.2.1 Procedimentos das Oficinas de Formação	160
3.3 Rigoriedade e Ética na Pesquisa em Educação	161
4 COSTURANDO/ENTRELAÇANDO FIOS DE ANÁLISES	163
4.1 A experiência	167
4.2 A transmissão cultural	167
4.3 Temporalidade	168
4.4 Tipologias de leitura e escrita: interior sem móveis ou quartos para si e para os outros	171
4.4.1 Leitura e Escrita Crespa	176
4.4.2 Leitura e Escrita Sinalizada	191
4.4.3 Leitura e Escrita do “Eu Prefiro Não”	203
4.4.4 Leitura e Escrita do Ir Embora	216
4.4.5 Leitura e Escrita Lagarteando e comendo Bergamota	229
4.4.6 Leitura e Escrita Poemóbiles	241

5 DES-TECENDO PARA CONTINUAR TECENDO OS ÚLTIMOS FIOS ALINHAVADOS	253
REFERÊNCIAS	258
APÊNDICE A – REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA.....	289
APÊNDICE B – PROCEDIMENTOS OFICINAS	311
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	333
APÊNDICE D – CRONOGRAMA	335

1 O COMEÇO DA TESSITURA: CONSTRUINDO O “CURRÍCULO-TRAJETÓRIA-DE-VIDA”

A tessitura da escrita de uma tese equipara-se ao trabalho de uma tecelã, que vai costurando com os seus fios de lã, colorindo, escolhendo os tons, as matizes, as cores, retirando e desfazendo alguns trechos muitas vezes. O mesmo ocorre com o texto, o qual reescrevemos, tecemos, destecemos, vamos juntando as ideias, construindo o sentido das frases, relendo e recomeçando infinitas vezes, com infinitas possibilidades. Comparo o movimento de criação e elaboração de um trabalho dessa envergadura ao da personagem contemporânea criada no conto *A Moça Tecelã*, da escritora Marina Colasanti. Nele, é contada a história de uma jovem que tecia um tapete sem nunca acabá-lo. Ela jogava a lançadeira de um lado para outro e, assim, ia passando seus dias. Não lhe faltava nada, pois, se tinha fome, tecia suas próprias comidas. Tecia o amanhecer e o anoitecer, tecia a natureza e suas intempéries, pois tecer era sua alma, sua vida, era tudo o que queria e fazia. Mas, em algum momento, essa moça começou a se sentir sozinha e quis uma companhia: evidentemente, através de suas linhas, criou o seu amado. Ao descobrir os dotes da amada e o poder que ela tinha, ele passou a querer cada vez mais coisas, de forma ambiciosa, exigindo-lhe noite e dia mais produção, ao ponto de trancá-la na sua própria torre. A moça, então, começou a se sentir triste e desencantada, o que a levou a começar a desfazer seu trabalho. Nesse movimento de começar e recomeçar, garantiu sua felicidade: desfez tudo o que criou e pôde tecer, novamente, o seu amanhecer e recomeçar sua história. Esse conto foi inspirado na personagem Penélope da obra *A Odisseia*, de Homero: tal como Penélope, que tecia de dia e destecia seu trabalho à noite à espera de seu amado Ulisses, como forma de burlar promessas a serem cumpridas caso ele não voltasse da Guerra de Troia, a moça tecelã, de Colasanti, des-tece o amado para continuar tecendo.

Embalada e envolvida nesses contos de encantamento, magia e sedução, inicio esta escrita tal como uma tecelagem, um trabalho de artesã, trazendo um pouco de minha caminhada profissional e acadêmica e sua vinculação ao tema pesquisado no presente texto. Para tal, conto sobre meus amanheceres, anoiteceres e o começo de minha história. Concluí os estudos referentes à formação do magistério para os anos iniciais e comecei a atuar como professora. Concomitantemente, cursei Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Logo após, fiz um curso de pós-graduação, nível de especialização, em Orientação Educacional.

Ainda no que tange à minha história profissional, ingressei, na carreira do funcionalismo estadual e municipal como professora dos anos iniciais e, após aprovação em concurso, passei a exercer, também, o cargo de orientadora educacional.

No ano de 2013, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa – *campus* Jaguarão). Minha pesquisa foi desenvolvida junto a um grupo de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objetivo construir coletivamente um espaço de formação continuada para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras por elas desenvolvidas, na busca de um referencial metodológico para ensinar todos os alunos a ler e a escrever.

Com efeito, uma das grandes satisfações dessa formação advém exatamente da união do profissional, do pesquisador e do aluno, sobretudo para mim, que cursei o mestrado muitos anos após ter concluído a minha formação acadêmica inicial. Sendo assim, vivenciei uma oportunidade para abrir *meu mundo*, para modificar o meu fazer, afirmando-me como sujeito e interferindo até mesmo na minha subjetividade. Nos dizeres de Goethe (1999), encontro um resumo para a minha formação nesse Programa de Pós-Graduação em Educação e as mudanças que me foram proporcionadas. Esses dizeres funcionaram como estímulo para eu continuar a estudar e pesquisar.

Nada há, de fato, que se compare à nova vida em que a contemplação de uma terra estranha descortina ao homem afeito à reflexão. Embora eu siga sendo sempre a mesma pessoa, creio ter mudado até os meus ossos. Vi muitas coisas, e refleti ainda mais: o mundo vai se abrindo mais e mais, e, mesmo aquilo que já sei há muito tempo, somente agora faz-se de fato meu. Que criatura de saber precoce e prática tardia é o homem (GOETHE, 1999, p. 436).

Tais mudanças, é claro, não deveriam cessar. Foi então que, no ano de 2019, ingressei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível doutorado, para prosseguir com minha caminhada. Esse ingresso, propiciou-me a participação no grupo de pesquisa *Práticas Curriculares de Escrita e Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Modos de Subjetivação*, o qual, em 2021, constituiu-se como *Carcarás: Grupo de estudo e pesquisa entre educação filosófica, escrita e leitura*.

Face às minhas aspirações e vivências profissionais desenvolvidas e construídas no cotidiano da escola pública e relacionadas ao estudo sobre formação docente, ensino e processos de aprendizagem dos alunos, relacionados à leitura e à escrita desses sujeitos, reitero minha aspiração em continuar investigando tais temas. Assim, o interesse em pesquisar tais assuntos surgiu dessa realidade em que estou submersa, com a qual me identifico e que perpassa toda a minha trajetória profissional e pessoal. Mais especificamente, interessa-me seguir pesquisando, com permanente diálogo entre a teoria estudada articulada às práticas cotidianas, as alternativas de mudança para questões evidenciadas no cotidiano escolar. Continuar é preciso.

Assim, pretendi dar continuidade, portanto, ao estudo desenvolvido em minha pesquisa de mestrado. Nela, imbricada ao tema formação de professores, foram investigadas as concepções teóricas sobre ensino, aprendizagem e alfabetização que embasavam as práticas pedagógicas, como forma de compreender suas intervenções didáticas, na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever a todos os alunos. A partir dos resultados, senti a necessidade de novas perspectivas metodológicas, outros caminhos, outras possibilidades e outros aportes teóricos para pensar a escrita e a leitura para além daqueles que historicamente estão sendo usados no âmbito da alfabetização, aplicados a uma estrutura curricular que engessa os conhecimentos – mas que pode ser atravessada por outros condicionantes.

Conforme referi anteriormente, os dizeres de Goethe (1999) funcionaram como estímulo para que eu continuasse os estudos e as pesquisas. No entanto, dou uma guinada e faço um deslocamento teórico e metodológico para abordar o tema desta pesquisa. A partir disso, tenho um referencial teórico pautado nos estudos foucaultianos e de autores que dialoguem com tal perspectiva, lançando-me a novos desafios e perspectivas. Desse modo, evidencio aqui o quanto minha trajetória profissional e acadêmica tem uma vinculação ao tema a ser pesquisado; e sobrelevo, ao longo do texto, o quanto esse tema de pesquisa tem a ver com a minha própria existência. A leitura e a escrita sempre me atravessaram e fizeram parte da minha história como professora, orientadora educacional e pesquisadora e me constituíram e influenciaram em minha formação política, pessoal e profissional. Assim cheguei ao tema, alinhavando minhas histórias, tecendo com os colegas do grupo de pesquisa (os que estão ainda presentes e os que já não estão mais no grupo), tecendo com os componentes curriculares que eu tive no curso e a excelência dos docentes que por mim passaram e, em grande medida, essa artesanaria foi costurada e esse tapeçaria cerzida com os fios lançados pela Orientadora Betina Schuler.

Direcionando o olhar para a pesquisa, pontuo que seu problema inicial girou em torno da seguinte problematização: Como as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas implicam nas vidas dos alunos e seus modos de subjetivação? Essa foi a pergunta inicial, e as indagações de Berle (2018) em sintonia com ela, foram as minhas também, pois tive muita dificuldade em criá-la. Assim, resgato as palavras da autora:

E a pergunta parecia ser sempre insuficiente para desandar um começo como algo esperado em uma pesquisa. A descrença de que havia uma pesquisa em curso me fez repetir um mesmo movimento intensamente: para iniciar uma pesquisa preciso de uma pergunta que dê sentido ao meu pesquisar, que seja sua utopia, seu horizonte. Qual é a minha pergunta? Se a pergunta é o início para pensar e eu ainda não havia encontrado uma pergunta, como posso estar

pensando? Se a pergunta é como a utopia que permite andar ao pesquisar, como eu poderia andar sem me fixar numa pergunta? (BERLE, 2018, p. 42).

E, finalmente, quando a pensei diferente, após a qualificação do projeto de tese, considerando e acolhendo as sugestões dos professores, desloquei novamente a pergunta e vivi essa mesma desinguietação explicitada pela autora citada anteriormente: que pergunta potente que poderia dar conta desse estudo? Penso também que essa pergunta sofrerá outros deslocamentos necessários conforme o curso desta pesquisa, tecendo, feito tecelã, fio por fio e custurando a pergunta que teima em deslocar-se. **Quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?**

A seguir, apresento algumas questões de pesquisa que alinharão este estudo condizente com essa perspectiva teórica, a saber: de que modo determinadas práticas pedagógicas de leitura e escrita podem operar alguma mudança/modificação nos alunos nos seus modos de ser e estar no mundo? Como a leitura e escrita na escola têm a possibilidade de ancorar-se na existência, abrindo brechas e intensificando o exercício do pensamento? Como os textos utilizados na escola podem operar mudanças e tornar potentes a escrita e a leitura no complexo exercício de pensamento? Como as práticas pedagógicas de leituras e escritas, desenvolvidas nas escolas, impactam as vidas dos alunos e seus modos de condução?

A partir disso, os objetivos dessa pesquisa giraram em torno das seguintes problematizações: examinar, junto aos professores de redes públicas de ensino, quais são as práticas pedagógicas de leituras e escritas desenvolvidas nas escolas e como impactam as vidas dos alunos e seus modos de existência e como objetivos específicos, pretendeu-se alargar a compreensão conceitual em relação a leitura e a escrita; identificar as práticas escolares de leituras e escritas em escolas públicas com potência de subjetivação; provocar um espaço de formação junto aos professores na experimentação de práticas de leitura e escrita.

Enquanto principais conceitos, irei operar com: racionalidade neoliberal, políticas curriculares, práticas de escrita e leitura, bem como com os conceitos de subjetivação, verdade e cuidado de si em Foucault.

Os conceitos de neoliberalismo e de escola contemporânea utilizados neste estudo foram baseados em autores como Gentili (1995), Santomé (1998), Azeredo (2000), Veiga-Neto (2003; 2012), Harvey (2008), Dussel (2004; 2018), Sibilia (2012), Biesta (2013), Ball (2014), Hardt e Negri (2014), Lazzarato (2014), Dardot e Laval (2016), Sennet (2016), Han (2017), Larrosa (2018), Masschelein e Simons (2018), Silva (2018a), Hypolito (2019), Laval (2019) e Klaus e Leandro (2020).

Em relação às políticas curriculares, foram utilizados os autores Sacristán (2016), Silva-Miguel e Tomazetti (2013; 2016), Silva (2015a; 2015c; 2018; 2019), Aguiar e Dourado (2019), Hypolito (2019), entre outros que compreendemos estarem em sintonia com a perspectiva teórica escolhida para sustentar esta tese. Os apontamentos sobre currículo são embasados nas perspectivas teóricas de Moreira (1995; 2005), Veiga-Neto (2012) e Apple (2017).

Para as práticas de leitura e escrita, foram utilizados os seguintes autores: Resende (2008), Camini (2009), Platzer (2009), Aquino (2011), Corazza (2011), Júnior (2013), Petit (2013; 2019), Ó e Aquino (2014), Cirino (2015), Ó (2017), Luz (2018), Pereira (2019) e Schuler (2018; 2019).

No que diz respeito aos principais conceitos apresentados nesta tese, são utilizados autores que dialogam com a perspectiva foucaultiana. Sobre as relações entre a verdade, a subjetivação, as prática de si e o cuidado operei com Gros (2006), Candiottto (2008), Foucault (2010; 2014), Aquino (2011), Marcelo e Fischer (2014), Campesato e Schuler (2019).

Essa guinada e o deslocamento teórico e metodológico para abordar o tema desta pesquisa, deve-se ao fato de que, na minha caminhada como professora dos anos iniciais, orientadora educacional e pesquisadora, debrucei-me a estudar como as crianças e os adultos fazem a aquisição da língua escrita, de que forma se ensina, como se aprende e como os sujeitos conseguem ler e escrever, o que é que conduz à escrita. Para tanto, investiguei os conceitos de alfabetização, a natureza desse processo, suas formas e seus condicionantes. Agora, pretendo olhar a partir de outro viés, não desautorizando ou invalidando os conhecimentos anteriores, tampouco negando esses conhecimentos que balizaram minha prática durante esses anos. Essa foi uma aventura intelectual desafiante, mas tentarei olhar a escrita e a leitura com outro foco e com outras lentes: pela perspectiva da filosofia da educação. Schuler (2016), em consonância com o que aponte, auxilia nessa problematização. A autora afirma que as teorizações

[...] denominadas de pós-críticas, pós-estruturalistas e o denominado pensamento da diferença rompem com os binarismos e com as metanarrativas educacionais para pensar a educação como política cultural, envolvida fortemente na produção de regime de verdade, efeitos de poder e modos de subjetivação (SCHULER, 2016, p. 131).

Talvez, seja esse o deslocamento necessário para continuar a problematizar e afinar o olhar sobre as questões que permeiam e atravessam o cotidiano da alfabetização e da pós-alfabetização: pensar de outros modos. Como assevera Foucault (1984, p. 15), “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, são indispensáveis para continuar a olhar ou refletir”. Leitura e escrita são pensadas, aqui, como possibilidade de aprender a ler o mundo, de

compreender o seu contexto e seus atravessamentos, e não como uma manipulação mecânica de palavras. Leitura e escrita são consideradas numa relação dinâmica que vincula a linguagem, a realidade, a vida e a existência, coerentemente com o título desta tese, práticas pensadas como possibilidade de existência.

Nesse direcionamento, pretendi vincular-me ao pensamento foucaultiano no que diz respeito à articulação entre os temas filosóficos e educacionais e à contribuição que tal entrelaçamento reverbera na educação, a exemplo dos modos de subjetivação, do cuidado de si e da lidação da escrita e da leitura na escola. Nessa perspectiva, não tenho pretensão de esgotar os temas e os conceitos, mas explorar novas brechas e aberturas, como chaves de alternativas, pontos de escape, “porta de fuga” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 61).

Hardt e Negri (2014) empregam tal metáfora para ilustrar o escapar, sempre em brechas, da servidão voluntária, dos medos, do capitalismo neoliberal. Segundo os autores, é se alimentado do nosso medo que sobrevivemos pela disposição de participar e de se relacionar com esse sentimento. A fuga assume formas secretas – ainda que se permaneça no mesmo lugar –, considerando que, muitas vezes, não podemos e não temos como escapar do mundo à nossa volta. A fuga é a possibilidade de o homem agir e pensar, de encontrar as brechas, as rotas e as singularidades.

Ademais, a leitura e a escrita podem ser compreendidas como armas, modos de companhia e defesa, conforme nos assevera Schuler (2019, p. 4):

Alguns, talvez, argumentem que a leitura e a escrita na escola sejam armas fracas demais em se tratando dos tempos em que vivemos, mas, ainda assim, são armas. Ou melhor, poderiam ser pensadas como equipagens no sentido estoico para certo combate a ser arquitetado, bem como um modo de companhia e de defesa.

Agora há pouco, mencionei que, em minhas pesquisas anteriores, vinha trabalhando com a leitura e a escrita, focada no processo de alfabetização a partir de autoras tais como: Emília Ferreira, Ana Teberosky, Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni, Magda Soares, Liliana Tolchinsky Lansmann, Paulo Freire, Suzana Schwartz, dentre outros. Autoras e autores que produziram e produzem intensas pesquisas sobre o tema e são referências e divisores na história da alfabetização brasileira. Essa importância se evidencia quando consideramos o atual momento/cenário político e educacional que atravessamos, em que a grande questão da alfabetização e do número de analfabetos funcionais que povoam as estatísticas de nosso país se tornou uma questão de método.

Fui alfabetizada pelo método fonético da abelhinha e ainda recordo dos personagens e da história que a professora contava para apresentar as letras. Lapuente (2008, p. 29) diz que

esse “método ficou conhecido como ‘Método da Abelhinha’ devido à referência à ‘História da Abelhinha’ [...] cujos personagens possuem formas semelhantes às iniciais dos sons que são apresentados”. Ainda em relação a esse método, Lapuente (2008, p. 31) acrescenta:

A personagem Abelhinha, que dá nome ao método, tem uma grande importância no enredo da história, pois através das situações que são criadas pelas autoras a partir da perda de uma de suas asinhas, os demais personagens são apresentados, criando um clima de magia e envolvimento através da narração.

Nesse clima de magia e envolvimento, fui alfabetizada, apesar de todas as críticas que o referido método possui. É possível verificar, em verdade, que naquela época, não havia discussões fundamentais para a compreensão de questões referentes ao ensino e à aprendizagem e de como esses processos tão distintos ocorrem.

Nesse sentido, convém citar Emilia Ferreiro, a qual considera a leitura como um grande cenário, no qual é preciso descobrir quem são os atores, os diretores e os autores. Segundo a autora, a fascinação que a leitura e releitura exercem nas crianças tem a ver com magia e com mistério. O leitor é, de fato, um ator, pois empresta sua voz para que o texto seja representado e apresentado. O leitor fala, mas na verdade não é ele quem fala, e sim o seu autor. O autor diz, mas o dito não é o seu próprio dizer: o dito opera como um fantasma através de sua boca (FERREIRO, 2012).

Tal analogia, provocada por Ferreiro, configura-se uma comparação da leitura com a arte de simular e remeteu-me ao desejo e à possibilidade da leitura e da escrita provocada por Schuler (2019, p. 29): “ler e escrever como um nutrir-se, justamente para ter forças para colocar-se de pé diante de si e puxar-se para fora”. Tal analogia também é muito potente para pensarmos o poder de modificação que poderá ser operada em uma existência a partir dessa relação, a qual poderá ser quase simbiótica com livros, textos e literatura. Mas não são quaisquer livros e textos que operam tal simbiose, e sim aqueles que nos provocam e nos remetem para quem escreve. Como sinaliza o pensamento de Foucault (2004, p. 156), “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”. Com essas três caracterizações apresentadas, já podemos perceber a força e a possibilidade das práticas da leitura e da escrita: ora como cenário, ora como alimento e ora como possibilidade de olhar a si e aos demais, de se expor ao outro e de se problematizar.

Cabe, aqui, ressaltar que esse deslocamento que pretendo realizar não tem o intuito de desconsiderar o marco histórico da alfabetização em relação às possibilidades e aos vieses que as autoras trouxeram ao campo da alfabetização. Diferentemente disso, com esse deslocamento, busco perceber que, na alfabetização – considerando a leitura e a escrita – os professores e os

alunos são, querendo ou não, governados por métodos. Não realizo essa observação com a intenção de prestar uma conotação negativa aos métodos, mas com o anseio de embarcar na esteira de compreensão de Camini (2009), quando a autora afirma que tais métodos ensejam sempre um governo, uma diretriz, uma norma a seguir.

Guardadas as semelhanças e diferenças entre si, o fato é que qualquer método de alfabetização objetiva a mesma coisa: governar a forma como o aluno vai apropriar-se da leitura e da escrita, produzindo determinados tipos de comportamentos considerados aceitáveis em determinada época e não outros. “Ou seja, são estratégias que visam governar uma multiplicidade de caminhos possíveis para apropriação da escrita de forma a levar cada aluno pelos mesmos estágios” (CAMINI, 2009, p. 657).

É dessa forma de governo que também pretendo me ocupar nesta tese – até porque, como nos alerta Veiga-Neto (2017, p. 26),

se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que, conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.

Nesse sentido, começamos um novo caminho, uma nova trilha e infinitas possibilidades de dialogar com outros autores, olhares e perspectivas teóricas que possam nos ajudar a problematizar essas questões contemporâneas do que diz respeito à leitura e à escrita no pós-alfabetização.

Nesta tese, não me vou me ocupar da aquisição da língua escrita, dos métodos de alfabetização, dos transcurtos que as crianças percorrem à descoberta do sistema alfabético, dos modos que os professores vão ensinando seus alunos a ler e a escrever e de toda complexidade desse processo. Vou me ocupar das possibilidades e ao que fazemos com as práticas de leitura e escrita no pós-alfabetização – até por entender que não podemos falar em escola sem falar dessas práticas. Ademais, concordo com Larrosa (2018, p. 36 – adaptado), ao afirmar que “não podemos ter escola sem escrita, [pois] escrever torna possível voltar ao que é dito, ao que é conhecido, arquivá-lo, passar para frente, analisá-lo como um ‘objeto’, retomá-lo, etc.”. Diria que não podemos deixar de falar de escola sem escrita em qualquer modalidade e nível de ensino, assim como não podemos esquecer a potência de sua prática como exercício de pensamento ou como possibilidade de funcionar como brechas, aberturas, chaves de alternativas, pontos de escape – a “porta de fuga” de Hardt e Negri (2014, p. 61) – ou como armas, modos de companhia e defesa, conforme nos assevera Schuler (2019).

Dessa forma, vinculo-me ao pensamento foucaultiano justamente para alargar a compreensão conceitual em relação à leitura e à escrita, para sair da zona de comodidade. Com isso, compreendo a leitura e a escrita não apenas por suas funções sociais, a alfabetização como instrumento na luta pela conquista da cidadania, como bem simbólico e sua função política, mas também pela possibilidade de voltar ao que é dito e conhecido e passá-lo para frente. Penso a leitura e a escrita na escola, portanto, como um lugar possível e rico para tais realizações.

Na época da informação ‘sem fim’, do arquivo para-humano da cultura, talvez a escola seja o espaço para aprender a cortar, a deter-se, a criar uma série distinta, e exercitar-se nisso. Profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já tinha visto ou acreditado (LARROSA, 2018, p. 109).

Considerando o exposto, meu interesse, nesta tese, direciona-se à possibilidade de pensar esses tempos, espaços e os modos de existência desses sujeitos que, conforme sinaliza Larrosa (2018), habitam nas escolas através das transformações que possam ser operadas, por meio das práticas de leitura e escrita, nas crianças e nos jovens que estão nesses espaços.

Ainda, retomando aos autores com os quais estou tecendo diálogos no presente texto, a alfabetização, segundo Freire (2011), é mais do que o domínio de técnicas para ler e escrever: é o domínio dessas para a conscientização, é comunicar-se graficamente, é uma atitude de criação e recriação. O ideal freireano – assumidamente político – contribuiu para compreendermos a educação como um ato coletivo e que a leitura e escrita deveriam ter um caráter crítico que levasse em conta o contexto político, social e individual dos educandos.

Schwartz (2012, p. 59), nessa mesma linha de raciocínio, salienta que “alfabetização é o que torna a pessoa capaz de ler, produzir e compreender qualquer tipo de texto que desejar e/ou necessitar”. A autora também relaciona as questões referentes à leitura e à escrita com as demandas da vida moderna e do prazer em ler. A estudiosa afirma que a alfabetização precisa considerar “os elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores” (SCHWARTZ, 2012, p. 74).

Em sua instância, Ferreiro (2012) argumenta que ler não é o mesmo que decodificar, que ser alfabetizado não significa saber/conhecer o alfabeto, que os copistas não são produtores de texto e que é necessário destroçar os rituais de recitação de famílias silábicas, considerando e deixando as crianças entrarem, pois elas pensam. Ademais, a autora traz a questão da alfabetização como um direito do cidadão. De acordo com Ferreiro (2012, p. 39.), a “alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; [é] um direito”. Tal como Freire (2011), Soares (2012) designa a alfabetização como um instrumento de luta pela conquista da cidadania e pontua a responsabilidade na constituição da identidade política e cultural do povo brasileiro.

A própria discussão em relação à alfabetização passou por um deslocamento, haja vista que o conceito de alfabetização sofreu alterações, havendo uma mudança de paradigmas. O termo não é mais consenso entre os pesquisadores da área, pois o conceito de letramento deu lugar a uma outra perspectiva no campo, ainda que existam aproximações – e, conforme Soares (2004), a discussão está sempre enraizada em torno da alfabetização. Para alguns autores, a alfabetização e o letramento são processos interdependentes e indissociáveis; para outros, são processos independentes.

A palavra *letramento* começou a ser empregada no Brasil no final dos anos 1980: “assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation” (SOARES, 2004, p. 6). O termo letramento começou a ser utilizado pela área da Linguística Aplicada e pela área da Educação. Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni e Magda Soares, entre outras, foram as primeiras pesquisadoras a utilizarem tal termo no Brasil.

Para Tfouni (1988, p. 18), “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Ainda nesse sentido, para autora, os estudos sobre letramento não se restringem somente aos alfabetizados, mas ao todo social.

Para concluir, recorro às contribuições advindas de Landsmann (1995) em relação à leitura e à escrita, a qual pontua que o escrever é um conhecimento complexo, não sendo possível separar o aprender a escrever do escrever. De acordo com a autora, aprender a escrever não é uma consequência do aprender a ler: ela considera a atividade de escrita tanto como uma atividade individual como uma atividade grupal.

Basta pensarmos que a escrita, durante muito tempo, foi entendida como decodificação de sons das letras ou das sílabas que formavam as palavras, as frases e os textos. Nessa perspectiva, o aluno tinha praticamente a única função de memorizar todas as letras, sílabas ou fonemas que formavam as palavras e decodificar as sentenças e os textos, em que o nexos não era levado em conta.

Nesse sentido, era desenvolvido um trabalho de forma tecnicista, usando o modelo de ensino transmissivo, valorizando a memorização, a cópia, o ditado e os exercícios de repetição. Isso levava os alunos a decorarem as letras e as palavras e a memorizarem o conteúdo por meio de ditado, aguardando pelo *estalo* que em algum momento pudessem ter e, enfim, *aprenderem*. Tal perspectiva considera a aprendizagem como uma etapa penosa, ignorando os diferentes

textos que circulam na sociedade e a experiência com a linguagem escrita que as crianças e os jovens tiveram antes mesmo de ingressarem na escola.

Nessa perspectiva, é possível compreender a leitura como estratégias e modos de vida? O que os nossos alunos estão lendo e escrevendo nas escolas? E tais leituras e escritas impactam em suas vidas e em seus modos de condução? Quais atividades e práticas de leitura e escrita operam alguma mudança /modificação nos alunos e seus modos de ser e estar no mundo? Quais textos são esses usados na escola que podem operar mudanças e tornar a escrita e a leitura potentes como exercício de pensamento? Problematizar essas questões implica reflexão acerca das concepções das quais parti, sobre alfabetização, escrita e leitura. Nesse momento, considere importante apresentar, através de um breve panorama, as perspectivas em que embasava minhas práticas e certezas, às quais, aqui, realizo pequenos deslocamentos.

Pretendo, a partir de agora, analisar/evidenciar, o quanto a leitura e a escrita são potentes para que os alunos se tornem não apenas usuários de uma linguagem instrumental, mas também leitores do mundo, de si e dos outros, leitores e escritores que pensam o mundo e que se pensam. É mediante essa ótica que percebo que eles podem acessar a informação que quiserem em qualquer área do conhecimento humano, entendendo que acessar uma informação seria o traço mais elementar da lidação com a leitura e a escrita na escola. Isso implica pensar a leitura e a escrita como processo, movimento, ruptura e como possibilidade de potencializar a vida e o tempo, incorporando atitudes com significado. Assinalo que essa abordagem tem o propósito de que os alunos possam se sentir provocados intelectualmente com exemplos lidos e refletidos, evidenciando, para eles, como essas aprendizagens vão contribuir para sua vida. Nessa esteira de pensamento, cito o filósofo Gallo (2008, p. 67): “ora se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível”.

Como bem nos encaminha Schuler (2019), a escola pode ser vista como possibilidade de potencializar a vida e o tempo, como possibilidade de problematizar o vivido na sociedade do consumo, incorporando, através da leitura e da escrita, práticas em que os alunos vivam o ócio contemplativo.

[...] talvez a escola ainda seja um dos poucos lugares para a contemplação, para fazer o ‘inútil’, como ler um poema, escrever um conto, copiar do quadro um texto à mão. Mas e quando fazemos 10 exercícios de cópia em um turno, o que nos sobra para o exercício do pensamento? (SCHULER, 2019, p. 8).

Nessa perspectiva, as ideias de Schuler e de Larrosa, dialogam, pois a escola é um lugar onde pouco se fala sobre modos de existência e pouco tempo possui para a contemplação e o ócio. Conforme Lima (2018, p. 302), “normalmente, falamos dos tempos e espaços escolares,

das disciplinas, conteúdos, ensinamentos e aprendizagens e tocamos pouco nos modos de existência dos sujeitos que habitam a escola”.

Situada na direção do pensamento foucaultiano, utilizo suas reflexões sobre a escrita na escola, embora o autor não tenha se ocupado como objeto específico, como nos encaminha Aquino (2011). Segundo esse autor, escrever, para Foucault, consistia numa experiência de transformação do que se pensa e do que se é, experiência avessa a qualquer apelo comunicativo.

Embora Foucault não tenha elegido a escrita como objeto específico de interesse, trata-se de uma questão que, é necessário reconhecer, pontilhou grande parte da sua trajetória de pensamento, o que pode ser atestado não apenas em várias passagens de seus textos, mas também e sobretudo em sua própria escritura (AQUINO, 2011, p. 643).

Nessa mesma esteira, Veiga-Neto (2017) afirma que Foucault não deve ser lido como uma celebração ao autor – ainda que se reconheça o seu vigor e originalidade – “mas sim como uma exploração das muitas possibilidades que o seu pensamento abre para o exame da Educação, dos saberes pedagógicos e das práticas educacionais, em suas relações imanentes com cada um de nós e com o mundo contemporâneo” (VEIGA-NETO, 2017, p. 12). São justamente esses aspectos que podem complementar as pesquisas que eu vinha realizando; são esses aspectos que talvez faltassem: essa lidação com cada um de nós e com o mundo contemporâneo. Justamente com base nesses autores, intento “examinar, descrever e problematizar a perspectiva foucaultiana” (VEIGA-NETO, 2017, p. 11), junto aos problemas de pesquisa, relacionados à leitura e à escrita.

Outro motivo que elucidado para essa mudança de perspectiva consiste na finalidade de pensar a escolarização de modo que ela se organize em uma perspectiva da filosofia da educação. Esse movimento foi realizado na tentativa de deslocar o olhar, confrontando outros autores, como possibilidade de pensar essa escola que se configura no século XXI, com esse novo aluno que a habita. Nesse sentido, a autora Paula Sibilía corrobora com a reflexão do desafio que a escrita, a leitura, as salas de aula e a escola ocupam para esse jovem contemporâneo:

É inegável que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, especialmente na medida em que costumava se prestar às clássicas operações de leitura e da escrita. Também por isso não admira que agora, quando as novidades das últimas décadas substituíram em boa medida os estilos de vida precedentes, a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente ‘chato’, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos (SIBILIA, 2012, p. 65).

Interesso-me, ainda, em produzir essas reflexões dentro da escola de educação básica, local importante para abrir as portas das rotas de fuga e contribuir para responder às questões e às problematizações produzidas por Schuler (2019, p. 5): “se a escola é o local de transmissão e problematização da cultura por excelência, como estamos produzindo e registrando as pequenas vidas que por ali passam, suas questões cotidianas, seus pensamentos menores, suas inquietações, suas perguntas, suas buscas?”.

Ainda que, na fase inicial desta escrita e desta tese, eu não tivesse muitas certezas de quais caminhos trilharia e seguiria em relação a diferentes aspectos – se com textos literários, proporcionando aos alunos o contato direto com contos/obras clássicos ou excertos de romances; se com temas filosóficos, clubes de leitura, oficinas de escrita literária, – mas tinha convicção de que trabalharia com a perspectiva da filosofia da educação na construção de práticas de leitura e de escrita na escola. Desse modo, discuto essas duas noções como emancipação do pensamento e possibilidades de existência, de modo que tragam prazer e construam um sentido de proximidade e compartilhamento. Diante dessas incertezas e procuras com as quais me deparei, recorro ao professor Joseph Jacotot, personagem filosófico resgatado por Rancière (2015, p. 57):

Mas ainda é preciso, para verificar essa procura, saber o que quer dizer procurar. Esse é o cerne de todo o método. Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.

Toda pesquisa e sua escrita começam assim: com a montagem, na luta com as letras, com as palavras, com os pensamentos e com os autores para dar corpo a uma ideia. Começa-se por um tatear, uma procura pelo vocabulário, pela magia e pela emancipação intelectual de quem escreve e de quem lê. Nessa procura e caminhada também, anseio forjar a mim, com a certeza de que não estarei só. Assim, vale replicar os dizeres de Pontim e Godoy (2017, p. 1560):

Uma escrita nunca está só. Mesmo num quarto vazio, num lugar distante de qualquer civilização, numa ilha deserta, num planeta desabitado... uma escrita nunca está efetivamente só. Pode-se dizer que uma aprendizagem acompanha a escrita em seus passos, abrindo espaços para que as palavras sejam colocadas uma a uma, tentativas e repetições, processos e durações, para esboçar uma escrita, trilhá-la, realizá-la.

O exposto dos autores mencionados vai ao encontro da tecelagem do conto de Marina Colasanti, um eterno escrever, reescrever, tecer as palavras e as ideias, ou ainda cerzir esse tapete tal como Penélope. Diante do exposto até o momento, anuncio – de forma ora mais, ora

menos explícita – os caminhos que realizei para escrever a presente tese. Dessa forma, chegando aos encaminhamentos finais deste primeiro momento, apresento como se organiza este texto, antevendo sucintamente o que dispõe cada capítulo.

Como forma de introduzir o primeiro capítulo do referencial teórico, considero importante apresentar alguns dados relacionados aos professores no Brasil. Tais dados dizem respeito tanto aos números quanto às políticas de formação. Tal enfoque se dá porque são aspectos importantes que têm relação com o próximo subcapítulo. Após a apresentação desse breve panorama sobre o cenário educacional brasileiro, encaminho o subcapítulo *Neoliberalismo e a Escola Contemporânea*, no qual evidencio como a racionalidade neoliberal produz um novo sujeito na sociedade do conhecimento, abordando os impactos/desdobramentos decorrentes dessas mudanças na escolarização contemporânea e situando o aluno desse tempo nessa sociedade. Além disso, abordo as modificações nas relações mais efêmeras do cotidiano e o quanto seus impactos transformam o saber, o poder e as relações dentro do contexto escolar. Tal retomada se faz necessária como uma forma de situar esses alunos e as implicações desse contexto para as práticas de leitura e escrita na escola.

Posteriormente, no segundo subcapítulo do referencial teórico, denominado *Os preceitos da educação para o século XXI e seus condicionantes neoliberais: foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob o farol das habilidades e competências*, investigo as questões curriculares, tomando desde as Diretrizes Curriculares Nacionais até a BNCC para o Ensino Fundamental. Averiguo como tais documentos estão alinhados, impregnados e atravessados pelo modelo neoliberal. Ademais, realizo uma breve análise dos termos nos quais a BNCC foi estruturada – *habilidades e competências* – e a influência das determinações dos relatórios – advindos dos organismos internacionais, que garantem a implementação dos parâmetros dessa racionalidade – especialmente o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, escrito por Jaques Delors (1988).

No subcapítulo, intitulado *Documentos norteadores na educação básica em relação à leitura e a escrita*, disponho acerca dos principais documentos norteadores das políticas educacionais que dizem respeito às práticas de leitura e de escrita. Aliado a isso, discuto como são projetadas tais práticas nesses documentos.

No último subcapítulo do referencial teórico, apresento a proposta de tomar a leitura e a escrita como práticas possíveis de subjetivação. Após, dedico atenção ao capítulo do método e, a partir das transcrições realizadas, identifico algumas pistas com força de regularidade, no material empírico, a saber: a experiência, a transmissão cultural e a temporalidade. Essas regularidades – encontradas nas dimensões de análise – foram atravessadas em cada tipologia

de leitura e de escrita. Por fim, no último capítulo, denominado *Des-tecendo para continuar tecendo os últimos fios alinhavados*, registro a tese desta pesquisa.

Antes de adentrar ao referencial teórico, entendo adequado trazer comentários que auxiliem a elucidar decisões que tomei para concretizar o presente texto. Desse modo, o levantamento bibliográfico contempla trabalhos publicados relacionados aos temas propostos nesta tese, com o intuito de verificar o que já foi pesquisado e o que ainda precisa ser investigado, ampliando a minha visão/lentes/ópticas a partir do olhar de outros pesquisadores. Além disso, esse texto conta com o planejamento das oficinas de formação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o cronograma, os quais estão nos Apêndices (B, C e D, respectivamente).

Destaco que o conceito de *racionalidade neoliberal* é muito importante para esta tese, pois será justamente um dos fios condutores que percorre todos os capítulos e está atravessado nas práticas de leitura e escrita. Assim, evidencio: como as políticas neoliberais interferem nos processos educacionais em todos os seus níveis e modalidades; o quanto sua implementação afeta o planejamento docente; e a complexidade do fazer pedagógico/do ato pedagógico, interferindo na maneira de ensinar e de aprender, impactando nas práticas pedagógicas mais cotidianas – desde a formação de professores –, incidindo nas concepções de educação, nas práticas de leitura e de escrita e passando pela organização curricular, pela avaliação e atingindo as políticas nacionais de alfabetização.

Por um desses motivos, é que abordo a literatura, a leitura e a escrita como possibilidade do aluno pensar e agir, como alternativas para que escape do poder, da servidão voluntária, como possibilidade ínfima de resistir a essas políticas neoliberais. Com esse pensamento, intenciono destacar a importância do professor no papel de grande desafiador e propulsor de possibilidades para o seu aluno em sua existência.

É esse professor e mestre que entende a força da leitura e da escrita, a força dos textos, dos contos, da literatura filosófica e compreende que ainda é possível pensar essas práticas como modo de subjetivação, como auxílio no processo de se tornar sujeito. A escola pode nos dar esse instrumento e uma experimentação que as crianças, os jovens e os adultos não terão em outro lugar (com raras exceções), que é o estudo da própria língua, essa relação quase visceral e diária com a leitura e com a escrita que ocorre, via de regra, nesses espaços institucionais.

É, também, nessa linha de ação que as práticas de leitura e de escrita entram como exercício de pensamento, que operam como pontos ínfimos de luz, que passam nas brechas, nas frestas, fendas, causando erupções. Além disso, essas práticas podem servir como armas,

defesas, portas de fugas e respiro para mediar e contemplar o mundo, podendo de alguma forma, operar na escola um lugar reservado para o pensamento, para o diálogo, para uma outra possibilidade de existência. Assim, a leitura e escrita são consideradas numa relação dinâmica que vincula a linguagem, a realidade e a vida. Essas práticas constituem estratégias potentes para auxiliar na ação educativa, como um modo de pensar a existência. Talvez, com essas práticas possamos deixar como legado um mundo melhor para aqueles que nos sucederem e a escola como o tempo e o espaço, em que as crianças e os jovens abandonam o mundo da produção e do consumo e se transformam em alunos e estudantes.

Foi essa profanação, essa suspensão que o grupo de professores da Oficinas de Formação, ofereceu para seus alunos, um tempo sem métrica, sem fuso-horário, sem espaço delimitado, ofertando formatos mais livres de participação, mas com possibilidade do ócio para a criação, para o poder da imaginação. Esses professores abriram um tempo para terem tempo, perderam *tempo*, escapuliram do óbvio, trabalhando saberes que dialogavam com outros saberes, suspenderam um tempo e profanaram um lugar chamado escola, aproximando-se dessa feita do conceito de *Skholé*, trazido aqui com distinção. Ainda, encrespam as escritas, sinalizaram as leituras, lagartearam ao sol comendo bergamotas, preferiram não fazer, junto ao Melville, espalharam poesia, tal qual Dona Sofia e balançaram ao vento seus poemóviles, suas poesias, implicando em diferentes formas e maneiras de ver, de se ver e implicar com a vida, com o mundo, com a existência e, assim, foram professores capazes de *Skholé*. Foi possível diagramar três fortes enunciados: a experiência, a transmissão cultural e a temporalidade. As regularidades encontradas nas dimensões de análise, foram atravessadas em cada tipologia de leitura e de escrita: Crespa; Sinalizada; do “Eu prefiro não”; do Ir Embora; Lagartear e Comendo Bergamota e Poemóviles.

Além disso, sinalizo aqui que não pretendo medir e nem avaliar as práticas desses professores, mas descrever, narrar e pensar a partir disso a potência, aproximando-se da experiência de si e evidenciar a força dessas práticas de leitura e de escrita junto à escola, às crianças e aos professores que vivenciaram essas experimentações. Para tal, evidencio o quanto esta pesquisa tentou operar a formação de professores de outros modos, para além da inovação, como uma prática de experimentação, junto com o grupo de professores das Oficinas de Formação, as quais validaram as análises e as práticas de leitura e escrita como operadoras de pensamento, que subjetivam e funcionam como percursoras de mudanças e como possibilidade de existência, no âmbito das práticas pedagógicas. Realizados meus comentários, convido os leitores para alinhavar, com seus olhares, o segundo capítulo, no qual discorro sobre o Neoliberalismo e a escola contemporânea.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como forma de introduzir o primeiro capítulo do referencial teórico, considero importante apresentar alguns dados relacionados aos professores no Brasil. Tais dados dizem respeito tanto aos números quanto às políticas de formação. Em seguida, encaminho uma discussão sobre o neoliberalismo e a escola contemporânea.

Começo fazendo referência ao áudio lançado em 2018 pelo canal do Ministério da Educação (MEC) em alusão ao dia do professor, o qual informava que, de acordo com o Senso Educacional de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por produzir pesquisas estatísticas educacionais oficiais sobre a profissão docente em todas as modalidades e etapas da educação básica e superior, temos, no Brasil, a expressiva quantia de 2 milhões e 200 mil docentes que ingressam nas salas de aula todos os dias de norte a sul do país, do Caburaí ao Chuí.

Os números supracitados provocam uma reflexão em época de discursos antiescolares, discursos não favoráveis à escola pública. É época em que a instituição escola é considerada obsoleta, rígida, conservadora, tradicional, inadequada, maltratada, desagradável e exaurida, como bem assevera Dussel (2018, p. 87): “a convicção de que a escola é uma instituição autoritária e que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum”.

Os referidos números, aliados ao discurso do senso comum, despertam muitas perguntas. Por que há um ataque desmedido contra a instituição escolar? Quais razões existem para o desmonte e a precarização da escola pública? Todo esse contingente de educadores e profissionais que circulam nesse universo não possuem competências para desenvolverem seus trabalhos a contento? Sob qual prisma educacional se movem essas forças para darem cabo e conta da escola? Qual o sentido desse tratamento depreciativo em relação a essa instituição secular? Como o discurso conservador vem minando a educação e promovendo a desqualificação de todo trabalho pedagógico promovido em seu interior? De que maneira esses ataques conseguem lançar a opinião pública contra os professores? Como atuam essas forças e ondas neoconservadoras e neoliberais? Qual a sujeição da escola ao mercado? De que forma todas essas indagações reverberam nas práticas de leitura e de escrita produzidas em contextos escolares?

Não pretendo responder a todas perguntas, até porque não tenho todas as respostas nem uma prontidão para tal; tampouco pretendo abarcar todas as matizes dessas indagações. Quiçá, ao longo do trajeto, eu consiga encaminhar algumas respostas para tais perguntas. No entanto,

pretendo fazer um convite para que os leitores acompanhem minha incursão, neste capítulo, sobre os arranjos que regem a escola contemporânea, problematizando a maquinaria neoliberal que governa e atravessa a política educacional. Dardot e Laval (2016, p. 7) nos ajudam a entender essas provocações e reflexões, pois, de acordo com os autores, “o neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis”.

Quem sabe, podemos dar um passo a mais em relação a essa análise e suspeitar das chamadas novas *autoridades educacionais*, como nos alerta Dussel (2018) em seu artigo publicado no livro *Elogio da Escola*, organizado por Larrosa (2018, p. 87): “também cabe suspeitar das novas autoridades que se levantam para tomar seu lugar: as mídias digitais, a autoaprendizagem, as instituições educativas ‘feitas sob medida’”. Biesta (2013) também demonstra o quanto o novo discurso da educação, com a propagação dessa nova linguagem educacional do *aprendente*, vai esvaziando a escola pública e o trabalho docente.

Nessa esteira de novas autoridades, cito também os apostilamentos de ensino, as consultorias docentes, as *homeschoolings*, as escolas cívico-militares (PCIM), a figura do notório saber, a psicologização do trabalho pedagógico, a docência como *coaching*, a contratação uberizada nacional do trabalho docente por aplicativo – a Prof-e, uma *startup* educacional – e tantos exemplos brasileiros que ocorrem nesse momento de onda e aliança conservadora. São tempos de Movimento Escola sem Partido, de populismo autoritário e de triunfalismo conservador, em que a educação é atacada e a escola é vista como lugar de danação, de pecado, de plantação de maconha e de doutrinação¹.

Para compor essas reflexões iniciais e ainda trabalhando com números oficiais, elucido brevemente alguns dados originários do relatório lançado pela pesquisadora Bernardete Angelina Gatti, uma das organizadoras do livro *Professores no Brasil: novos cenários de formação*, de 2019. O livro aborda o panorama atual de formação inicial e continuada dos professores e exhibe dados que corroboram as estatísticas referidas anteriormente, evidenciando a atual implementação das políticas neoconservadoras e neoliberais nos processos contemporâneos de escolarização no Brasil.

Nesse último relatório, Gatti (2019) trouxe informações referentes a números e já apontou algumas fragilidades conhecidas pelos educadores. A pesquisadora faz essa explanação, sem nenhum aspecto novidadeiro, no capítulo VI, denominado *Concepções e Práticas na Formação de Professores e Professoras para a Educação Básica*, evidenciando a

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml>. Acesso em: 04 nov. 2021.

insatisfação no campo da formação de professores no que diz respeito às políticas e às práticas formativas.

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas (GATTI, 2019, p. 177).

Essas críticas são inegáveis para quem circula nos meios educacionais – tanto na educação básica como no ensino superior. No entanto, as incluí apenas à guisa de exemplificação e ratificação do cenário nacional conhecido pelos educadores: a velha cantilena sobre a formação continuada (que nunca ocorre), as péssimas condições de trabalho e a luta permanente pelo salário digno e pelo famigerado piso salarial (que, apesar de ser lei, poucos recebem).

Esse relatório apresenta dados importantes que merecem ser conhecidos pelos educadores, mas quero me ater ao capítulo VII, *Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras*, em que são destacadas as experiências de formação inicial e continuada que tenham alguma inovação, assim como são apresentados os seus resultados na melhoria do trabalho educacional. Tal enfoque se dá porque se trata de um aspecto que têm relação com o tema que é abordado neste capítulo: o neoliberalismo e a escola contemporânea.

Nesse capítulo do relatório, são apresentadas algumas iniciativas de sistemas municipais de ensino, ONGs e universidades. Pelos motivos supracitados, destaco duas medidas: uma desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Manaus, e a outra é o programa denominado *Paralapraca*, criado pelo Instituto C&A e implementado pela Avante – Educação e Mobilização Social.

No tocante à formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, o relatório aponta que

está previsto o suporte pedagógico e financeiro para a formação de professores. Por seu reconhecimento e expertise na área, a Fundação Itaú Social (FIS) foi escolhida para atuar em parceria com a Semed na formação continuada dos professores iniciantes na rede, que até 2013 não recebiam nenhum tratamento diferenciado (GATTI, 2019, p. 247).

A justificativa dessa parceria é que “a FIS contratou o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds) para implantar a metodologia da tutoria. A

tutoria educacional é direcionada aos professores em estágio probatório” (GATTI, 2019, p. 247). Evidencia-se, com isso, o braço de instituições privadas que perpassa instituições públicas por meio de políticas públicas. Há, portanto, uma mercantilização da educação, que relega para iniciativa privada – no caso, um banco – a formação de professores, medida que atinge 490 escolas e que impacta a prática pedagógica de 12.413 docentes, conforme dados do próprio relatório.

O referido relatório ainda destaca o projeto *Paralapraca*, em que a formação é desenvolvida a partir de uma parceria entre o Instituto C&A, as redes municipais de ensino e uma organização formadora responsável pela coordenação, implementação, execução e monitoramento do projeto nos municípios. Outrossim, Gatti (2019, p. 254) informa que o *Paralapraca* “é implementado sob a forma de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação” e que, no tocante à formação continuada,

o projeto pretende contribuir para a implantação, acompanhamento e/ou apoio a projetos de formação continuada em redes municipais que tenham princípios e linhas de ação convergentes com os do *Paralapraca*, incidindo assim, na estruturação de suas políticas de formação (GATTI, 2019, p. 254).

Não pretendo defender a eficácia de tais formações (se as experiências supracitadas foram boas ou ruins, se alcançaram seus objetivos ou não). Diferentemente disso, evidencio o quanto essas formações de professores consideradas *bem sucedidas* se dão a partir de uma ótica privatista e mercadológica da educação. Nesse sentido, coaduno com as ideias de Laval (2019, p. 29):

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e as escolas em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia.

Em um primeiro momento, analisando o projeto *Paralápraca*, demoreiei a perceber que o instituto em questão se tratava da rede de lojas C&A, visto estarmos acostumados com parcerias públicas privadas com bancos, como o Itaú atuando junto à Secretaria de Educação de Manaus. No entanto, fui tomada de assalto quando identifiquei as siglas da maior cadeia internacional de lojas de vestuário no Brasil, a maior rede de lojas de departamento do país – dados informados no site da loja. Nesse momento, cabe indagar qual a relação de uma loja desse departamento com a educação, ou, ainda, qual a relação entre uma loja e crianças que frequentam instituições de educação infantil. Essas empresas aceitariam que pedagogos/professores interferissem na forma como se realizam os seus processos de gestão e

de vendas? De que maneira será ofertado o melhor dos textos e dos livros em ambientes tão longe das leituras e das escritas?

Assevero que os resultados do relatório são impactantes, pois apontam as perspectivas educacionais no Brasil em sua mais ampla faceta, assim como indicam os rumos nada promissores da escola pública contemporânea que produz esse novo sujeito e da nova sociedade do conhecimento (já nem tão nova assim), que decorre da racionalidade neoliberal.

Caminho na mesma direção e em consonância com a tese defendida por Dardot e Laval (2016, p. 17), para quem o neoliberalismo,

[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modo de subjetivação.

Ainda para os autores o neoliberalismo tem uma história e uma coerência, não é apenas uma ideologia ou uma política econômica, mas “é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Nesse sentido, como bem assinala Lazzarato (2014, p. 14), “podemos, portanto, sustentar que a crise sistêmica e a crise de produção de subjetividade estão estritamente interligadas. É impossível separar processos econômicos, políticos e sociais dos processos de subjetivação que ocorrem em seu interior”. Eu complementaria que é impossível separar esses processos citados pelo autor dos processos educacionais, ainda que muitos educadores resistam à lógica empresarial e refute a frase do ex-ministro francês, citado por Laval (2019, p. 30): “o ensino é o grande mercado do próximo século”.

O próprio relatório em análise sinaliza a impossibilidade de separar as questões econômicas, políticas e sociais das questões do universo educacional, demonstrando a interdependência entre as esferas econômica e educacional. Assim, marca que há urgência em resolver as questões da formação de professores para a educação básica e o quão grave é esse aligeiramento na formação docente. De acordo com Gatti (2019, p. 303), “formar pessoas tem uma temporalidade bem diferente dos processamentos em nossa sociedade cibernética: formações, aprendizagens, requerem um tempo de maturação que não condiz com a urgência dos problemas educacionais que enfrentamos”.

A investigação também aponta que houve melhorias em diversos aspectos relacionados à área educacional no nosso país, conforme anuncia Gatti (2019). Porém, são avanços

incipientes no cenário nacional para deixarmos de legado as próximas gerações que virão. Nos termos da autora,

Nos primeiros 15 anos do século XXI, produziu-se observável progresso social na região, com um tríplice processo de expansão dos direitos educativos: ampliação do acesso a todos os níveis da educação; aumento do financiamento público; reconhecimento dos direitos das populações historicamente marginalizadas. No Brasil, em uma década e meia, a escolaridade média da população brasileira de 18 a 29 anos subiu de 7,7 para 10 anos de estudo. Persistem, entretanto, fortes desigualdades quanto ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade da educação recebida. Elas passam pela grande clivagem da origem socioeconômica da população, pelo seu pertencimento de gênero e étnico-racial (GATTI, 2019, p. 304).

Portanto, tendo como pano de fundo esse panorama desenhado pelo relatório e através de tais experiências narradas e documentadas, percebo um processo de transformação educativa e de submissão da escola (e da educação) ao mercado. O avanço desmedido das políticas conservadoras que se infiltram quase sorrateiramente na escola pública, engessando-a, atacando-a e esvaziando-a, além de precarizar e enfraquecer o trabalho docente, provavelmente não darão conta de melhorias em relação ao panorama traçado pelas pesquisadoras e demonstrado no relatório.

Para finalizar, registro que concordo com a autora Gatti (2019, p. 303) quando ela afirma que “mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais. Não podemos pensar em futuro para o país com apenas uma pequena elite bem formada”, em que jovens e adultos não pertencentes a grupos hegemônicos não sejam contemplados com uma educação mais qualificadora em tempos de desigualdades crescentes.

Ainda nesse sentido, vai longe a possibilidade de vivenciar a escola pensada por Larrosa (2018, p. 255):

A escola como o tempo e o espaço em que alguns adultos se separam do mundo do trabalho e se transformam em professores, e a escola como o tempo e o espaço em que as crianças e os jovens abandonam também o mundo da produção – e do consumo – e se transformam em alunos e estudantes.

Mesmo assim, fica o convite para continuarmos a caminhada e adentrarmos nesse espaço escolar sobre o qual proponho a problematização.

2.1 Neoliberalismo e a escola contemporânea

A partir dessa introdução sobre o cenário educacional brasileiro, traço um panorama sobre como a racionalidade neoliberal produz um novo sujeito na sociedade do conhecimento, abordando os impactos/desdobramentos decorrentes dessas mudanças na escolarização contemporânea. Assim, aqui, o texto é constituído a partir de diálogos com importantes teóricos que discutem tais temas. Nos encaminhamentos finais deste capítulo, apresento as questões levantadas, algumas das quais são chaves de alternativas, pontos de escape, “portas de fuga” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 61).

Assevero que racionalidade é, aqui, entendida como ação orientada para determinado fim, conforme Avelino (2016, p. 165) aponta: “racionalidade é uma ação na qual existe a mais perfeita articulação, a articulação mais eficaz, entre os meios empregados para atingir o fim almejado”. Nesse direcionamento, Dardot e Laval (2016) compreendem que o neoliberalismo é uma racionalidade. Para os autores,

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra ‘capitalismo’. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, prática e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17 – grifos dos autores).

Ainda para tais autores, o neoliberalismo não se pergunta mais sobre os limites políticos e econômicos que podem ser dados ao governo político. Muito pelo contrário, para Dardot e Laval (2016, p. 34), o neoliberalismo é considerado como uma “racionalidade governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o estado até o mais íntimo da subjetividade”. Vale ainda ressaltar que o conceito de racionalidade política, segundo os autores em questão foi cunhado por Michel Foucault e teve relação estreita sobre suas pesquisas sobre governamentalidade.

Esse conceito de *racionalidade neoliberal* será muito importante para esta tese, pois está atravessado nas práticas de leitura e escrita que são justamente o fio condutor que percorrerá todos os capítulos. E é justamente esse *neo* que se difere do liberalismo clássico, que se aproxima dessa racionalidade conforme Leandro (2021, p. 110) “o neo ao qual se busca explicações está na produção de uma nova forma de viver imposta pela racionalidade neoliberal”.

Harvey (2008, p. 12) também contribui para o alargamento da compreensão de racionalidade, ao expor que “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”. Leandro (2021, p. 60) também traz auxílios em relação à racionalidade neoliberal que atravessam os discursos na área educacional,

aceitar a existência de uma ‘racionalidade’ neoliberal significa perceber as recorrências de um conjunto de práticas discursivas. Quando observadas essas recorrências no campo educacional, para as compreender é necessário considerar a impossibilidade de práticas educacionais estarem deslocadas de práticas empresariais, jurídicas, médicas, esportivas.

Este subcapítulo, portanto, constitui-se em duas frentes não separadas, com vistas a travar um diálogo com alguns autores e autoras na problematização desse diagnóstico, pensando possibilidades de criação de algumas brechas. Para tanto, apresento duas diferentes circunstâncias narradas, uma por Bauman (2001) e outra por Lévy (2010); e duas situações ocorridas recentemente em tempos de ataques sofridos pelos profissionais da educação e da cultura, partindo de governos neoliberais, neofascistas e antidemocráticos.

A praça *La Défense*, em Paris, construída por François Mitterrand, é um quadrilátero no rio do Sena que chama atenção pela falta de hospitalidade do local, pois tudo o que é visto inspira autoritarismo e desencoraja a permanência. Os edifícios do entorno da praça enorme e vazia são para serem vistos ao invés de visitados. Com vidros refletivos de cima a baixo, os prédios parecem não ter janelas nem portas que se abram em direção à praça. São prédios imponentes e inacessíveis aos olhos de quem passa: essas fortalezas estão na praça, mas não fazem parte dela. Nessa praça, não há bancos para descansar nem árvores para oxigenar o ar e proteger do sol. De tempos em tempos, como formigas, filas de pedestres passam apressadas e brotam como se surgissem da terra e do subsolo e, em seguida, desaparecem rapidamente. A praça volta a ficar vazia até a chegada do novo trem (BAUMAN, 2001).

Na narrativa intitulada por Lévy (2010) como *O Bezerro de Ouro*, o autor descreve que, a cada dois anos, em Saint Denis, na França, ocorre uma manifestação de artes visuais denominada *Artifices*. Em 1996, foi convidado para tal evento o artista Jeffrey Shaw, diretor de um importante instituto responsável pela criação de novas mídias. Ao entrar na exposição para ver a instalação *Bezerro de ouro*, a primeira coisa que o público veria seria um pedestal feito para receber uma estátua, mas que não tinha nada além do vazio. A estátua estava ausente e havia uma tela plana de cristal líquido posicionada ao lado do pedestal. Quando a tela era direcionada, o espectador vislumbrava a imagem de uma deslumbrante estátua, muito bem

esculpida, do *Bezerro de ouro*, que, segundo o autor, existe apenas virtualmente. Mantendo a tela direcionada para o vazio, é possível admirar todos os lados do bezerro de ouro. Modificando a posição da tela, é possível aumentar, diminuir ou até mesmo entrar no bezerro de ouro e descobrir que ele é oco, vazio por dentro, sem presença. Ele não existe concretamente (LÉVY, 2010).

A exposição artística patrocinada pelo Banco Santander, apresentada no Santander Cultural em 2018, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, denominada *Queermuseu- Cartografia da Diferença*, abrangendo 270 obras de 85 artistas, gerou polêmica devido às acusações de apologia à pedofilia, à zoofilia e ao vilipêndio religioso. A exposição acabou sendo a menos vista e a mais debatida (quem sabe a mais celebrada), gerando críticas contundentes coordenadas por grupos ligados ao Movimento Brasil Livre (MBL). Segundo o curador da exposição, Gaudêncio Fidélis, no Rio Grande do Sul, o grupo criou uma narrativa falsa para a exposição, alegando que ela não representava os valores da nossa sociedade e que as crianças, através das escolas, estavam tendo acesso às obras sem a presença e a anuência dos pais e responsáveis. Em virtude da polêmica criada, o próprio banco resolveu cancelar a exposição, alegando que tal mostra não coadunava com sua visão de mundo, conforme aponta uma reportagem veiculada pelo site de notícias da BBC News Brasil². A mesma exposição foi aberta e seria apresentada no Museu de Arte do Rio (MAR), mas foi vetada pela Prefeitura do Rio de Janeiro por ser considerada imoral. Tudo isso vem sendo feito em nome de uma moralidade conservadora, em nome da proteção da infância, de sua pureza e inocência a partir de práticas de censura e violência, e de uma ética heteronormativa.

Em 2019, a Bienal do Livro no Rio de Janeiro foi palco de controvérsias envolvendo o então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivela, quando mandou que fossem retirados do evento o livro *Vingadores – A cruzada das crianças*, da Marvel, uma obra de super-heróis. A medida foi tomada sob o argumento de que o livro em questão estaria inadequado de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que continha imagens impróprias para crianças (havia um casal de homens se beijando). A partir disso, poderíamos citar muitos outros casos de censura que temos vivido no Brasil desde 2019. Nesse momento, é pertinente mencionar o grande compositor brasileiro Chico Buarque (1970), com sua canção *Apesar de Você*, carregada de metáforas e sentidos que representam tristemente os tempos sombrios da ditadura militar do nosso país: “minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão...”.

² Aqui, cabe fazer um apontamento que tem relação com nossas discussões. Percebemos que é um banco que cancela o Queermuseu (Santander) e que é também um banco que propõe cursos *inovadores* e atuais para os professores (Itaú).

Diante do que fora exposto, ficam as seguintes perguntas: o que as quatro narrativas têm em comum? Quais os funcionamentos dessa sociedade contemporânea na forma de vivenciar as expressões de arte, nas formas artísticas, na percepção do uso do espaço público, nas relações, na educação, permeada por quais relações de poder?

Bauman (2001), mesmo de forma melancólica, desafia-nos a pensar sobre o que é uma praça. Praça, como sinônimo de encontro, partilha e brincadeiras, é contestada e modificada pelos novos usuários consumidores, os frequentadores dos templos de consumo. Lévy (2010) nos provoca com as seguintes reflexões: qual o sentido de tal exposição? Qual o propósito? O artista esculpiu uma estátua ou desenhou uma imagem? E o que representa o nada sobre o pedestal? O próprio autor responde aos seus questionamentos, alegando que o virtual é o novo bezerro de ouro, o ídolo dos novos tempos, uma entidade que não está presente, uma aparência sem consistência, um nada. Ou seja: o ídolo não tem existência por ele mesmo, mas pelos seus adoradores.

Aqui, podemos relacionar o virtual bezerro de ouro, à entidade não presente, com os acessos e o *login* na internet multifacetada e relacioná-los, principalmente, ao uso e à criação dos *youtubers* como os novos professores, os grandes ídolos e seus adoradores juvenis. Montañó (2017) sintetiza, de forma contundente, essas invisibilidades tão visíveis:

Disperso na interface, o usuário, se é que podemos falar dele em forma singular, é construído na web cada vez mais relacionado a um cadastro. Ele inicia seu trajeto preenchendo dados que lhe atribuem um login: sua porta de acesso para redes sociais e plataformas. Este login permite não só entrar na página cadastrada, como acessar muitas outras e deixar rastros do seu percurso gerando dados. Entre os dados gerados estão os sites pelos que navega, os produtos que consome (seja de forma paga ou gratuita), os posts e comentários que deixa, os vídeos que assiste, comenta ou posta (MONTAÑO, 2017, p. 3).

Nada mais emblemático que a configuração dos atravessamentos desses novos tempos tecnológicos, digitais e virtuais do que a descrição de Lévy sobre uma instalação de arte. Agora, somos atravessados por outras configurações de tempos, espaços e novas tecnologias ou, de acordo com Montañó (2017), pela possibilidade de o sujeito se tornar um *login*, em que a condição de sua existência está atrelada a um cadastro.

Com esses dois exemplos – o da praça de Bauman e o do *Bezerro de Ouro*, de Lévy –, ilustram-se as mudanças advindas com a sociedade digital de controle no que diz respeito ao uso das novas tecnologias, ao uso do espaço público e à configuração do sujeito nessa sociedade neoliberal do desempenho. Ainda, podem ser apontadas as mudanças nas relações mais efêmeras que ocorrem no cotidiano e o quanto seus impactos transformam o saber, o poder e as relações dentro do contexto escolar.

Em entrevista cedida a Mariza Vorraber Costa, para o livro intitulado *A Escola tem futuro?*, Veiga-Neto (2003) refere-se a essa sociedade super vigiada e controlada em nome de uma propensa segurança como “sociedade de cristal”:

Tudo isso vem sendo feito em nome da nossa segurança individual, em nome do menor risco social, em nome da democratização e da cidadania, em nome do progresso e do nosso próprio conforto. Mas é preciso compreender que tudo isso funciona, também e principalmente, como novos dispositivos de subjetivação, como novas técnicas para a permanente vigilância, como práticas saturadas de controle, um controle baseado na visibilidade minuciosa, total e permanente. Numa sociedade assim de cristal, o ganho imediato é o aumento da segurança social; o custo é a saturação do constrangimento individual, imposto de fora para dentro (VEIGA-NETO, 2003, p. 104).

Pierre Lévy (2010), a partir de definições, proposições e problemas, situa e coloca os educadores em contato direto com o domínio necessário das tecnologias e a nova relação com o saber. O autor afirma que “a palavra *virtual* pode ser entendida em ao menos três sentidos: o primeiro técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico” (LÉVY, 2010, p. 49). Ampliando essa discussão, Bauman (2010, p. 70) afirma que

[...] a capacidade interativa da internet é feita sob medida para essa nova necessidade. É a quantidade das conexões mais que sua qualidade, que faz a diferença entre as possibilidades de sucesso ou fracasso. Ela permite manter-se informado sobre a ‘última moda’ – os sucessos mais ouvidos, as camisetas da moda, os mais recentes e comentados festivais, festas e eventos com pessoas famosas.

Enfim, podemos chamar da sociedade do *nonsense* aquela em que o mais importante são as relações fugazes e furtivas. Uma sociedade em que se contabiliza a quantidade necessária de *likes* para se ter prestígio, figurar como influenciador digital e conquistar fãs nas redes sociais. Para Bauman (2010, p. 36), “a cultura líquido-moderna não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir”. Tal como Bauman, a pesquisadora e ensaísta argentina Sibilía (2012) nos ajuda a pensar sobre esses novos tempos, os novos modos de ser e estar no mundo, as mudanças dos corpos e das subjetividades e os desafios contemporâneos, dizendo que “por um lado, então temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses ‘modos de ser’ tipicamente contemporâneos” (SIBILIA, 2012, p. 15).

Sem dúvidas, nossa sociedade mudou. O consumo e a concorrência exacerbada produzem impactos nas formas de se relacionar, de se vestir, de consumir, de ler, de escrever e de enfrentar o mundo. Consequentemente, temos outros jovens, outras crianças e outros alunos, os quais não são atravessados pelo disciplinamento do mesmo modo que no século passado. Para Bauman (2010, p. 26), “ainda não começamos a pensar seriamente sobre a sustentabilidade

dessa nossa sociedade alimentada pelo consumo e pelo crédito”. Para Veiga-Neto (2012, p. 4), é preciso entender como essa sociedade alimentada pelo consumo funciona:

Quando se diz que vivemos numa sociedade do consumo, não se deve esquecer que, a rigor, o consumo é uma função da concorrência e quem consome e dá a consumir mais e melhor mostra sinais de poder competir mais e melhor, com os outros e até consigo mesmo. Se para acumulação capitalista interessa incrementar infinitamente o consumo, é na competição da racionalidade neoliberal que se apoia esse consumo.

Laval (2019, p. 39) argumenta: “mais que uma crise passageira, o neoliberalismo passa por uma mutação”. Poderíamos entender aqui essa racionalidade afetando a vida psíquica, gerando outras subjetividades e aproximando o homem/trabalhador/estudante que se quer formar. Assim,

todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda a ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida (LAVAL, 2019, p. 39).

A educação sob o ponto de vista do autor, nessa perspectiva, deve formar os trabalhadores e os consumidores do futuro (LAVAL, 2019).

Conforme Hardt e Negri (2014), no cenário desse neoliberalismo contemporâneo, de mudanças advindas da vida econômica e política e de transformação social, surgiram novas figuras de subjetividade: o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado. Inclusive, os autores sinalizam que

[...] a hegemonia das finanças e dos bancos produziram o endividado. O controle das informações e das redes de comunicação criaram o mediatizado. O regime de segurança e o estado generalizado de exceção construíram a figura oprimida pelo medo e sequiosa de proteção: o securitizado. E a corrupção da democracia forjou uma figura estranha, despolitizada: o representado (HARDT; NEGRI, 2014, p. 21).

Segundo esses estudiosos, para o sujeito endividado, ter dívidas se tornou condição normal. As pessoas são controladas pelas dívidas, as quais geram responsabilidade e culpa (sejam elas financeiras ou de trabalho). O sujeito sempre deve alguma coisa para alguém, inclusive a própria vida, pois vende o seu tempo de vida para o trabalho. Estamos sempre devendo, mesmo que não seja dinheiro. Estamos sempre atrasados. Ao encontro dessa linha de pensamento, Bauman (2010, p. 36) afirma que “o mundo habitado por consumidores se transformou num grande magazine onde se vende tudo aquilo de que você precisa e com que pode sonhar”.

Já o mediatizado seria essa existência sufocada pela informação das atividades dos blogs, com conexões poderosas de *wireless*, *Facebook* e *Instagram*. Segundo os autores, estamos ligados por essas tecnologias midiáticas, mas empobrecidos pelo seu poder. Na verdade, quem não está plugado ou está *offline* não existe, não é reconhecido pelos seus pares e parece não fazer parte dessa sociedade. Tanto é assim que perguntas do tipo “como assim não tem instagram? Redes sociais? Então, como faço para me comunicar contigo?” são muito comuns.

Na mesma linha de reflexão, Sibilia (2012, p. 50) diz que “assim, junto com os deslumbrantes espaços e utensílios que a contemporaneidade deu à luz, proliferam outras formas de construir a própria subjetividade e também novas maneiras de nos relacionarmos com os outros e de agirmos no mundo”.

Lazzarato (2014, p. 15), tal como Hardt e Negri (2014), faz referência ao termo *endividado*: “a crise trouxe para o primeiro plano a dívida e suas modalidades de sujeição, o homem endividado”. Lazzarato (2014, p. 15) ainda afirma que “o homem endividado, de imediato culpado e responsável por seu destino, deve carregar os fracassos econômico, social e político do bloco de poder neoliberal – fracassos despejados pelo Estado e pelo mundo dos negócios sobre a sociedade”.

Ainda nesse sentido, Lazzarato (2014, p. 37) considera que o *Google* e o *Facebook* coroam uma máquina bem organizada responsável por

[...] imensos ‘bancos de dados’ que funcionam como dispositivos de marketing. Eles reúnem, selecionam e vendem milhões de dados sobre nosso comportamento, aquisições, hábitos de leitura, filmes favoritos, gostos, roupas e preferências de comida, assim como sobre o modo como passamos nosso ‘tempo livre’.

A própria relação com o conhecimento – a aula, a forma como os alunos aprendem e como os professores ensinam – adquiriu outras formas e concepções. Para exemplificar, trago uma vivência da autora da presente tese: ministrei aula de Didática para o Curso de Computação, como professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) e os alunos achavam muito estranho o fato de, às vezes, eu levar folhas xerocadas e usar um fichário para anotações. Eles não utilizam cadernos e qualquer anotação do quadro (que agora é branco), eles fotografam e, imediatamente, postam no grupo de *WhatsApp* que criaram e ao qual pertencem. Todo o conteúdo ministrado é enviado por e-mail, em arquivo PDF, e esses alunos utilizam uma plataforma denominada Q-acadêmico, na qual controlam as notas e a frequência. Além disso, todo o material produzido pode ser enviado por esse sistema. Evidentemente, a realidade dos Institutos Federais (fortemente atacados por

esse governo fascista e neoliberal), não corresponde com a realidade das escolas públicas estaduais e municipais, em que muitas vezes não há internet. De acordo com Sibilía (2012, p. 13), “a escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seu modo de funcionamento já não entram facilmente em sintonia”.

Em determinada aula de Didática, trabalhei o texto *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*, de Marc Prensky (2001). Além das problematizações relacionadas ao artigo do autor, solicitei que os alunos redigissem o que o texto produziu de pensamento e relacionassem tal produção com o desenho que circulou na *Revista Pátio* (2015, a. 7, n. 26). No desenho em questão, havia um professor em frente à turma, mas no local da cabeça do mestre, havia um relógio do tipo analógico. Observava-se também todos alunos sentados de forma tradicional, um atrás do outro, mas no local em que deveriam estar as cabeças dos alunos, havia algo que remetia a tablets ou celulares. Observem a produção escrita de um dos alunos, a qual representa quase a totalidade das sínteses produzidas.

“Um fato curioso que os professores não conseguem entender é como seus alunos conseguem fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo e que isso é uma coisa quase impossível, já ouvi muitos falando ‘Eles não prestam a atenção em nenhuma das coisas’, ‘Eles acham que estão entendendo e no fundo não estão entendendo é nada’ mas a grande verdade é que esse texto foi feito enquanto escuto uma música do ED Sheeran com a tela dividida e ainda lendo o texto que me ajudou de apoio para escrevê-lo e nem por isso perdi o foco na escrita (ou pelo menos acho que não kkk). Mas enfim, tudo isso que foi falado é o olhar de uma pessoa que usa umas 17 horas o celular por dia, tem coisas que não consigo acreditar que ainda acontecem, mas entendo que nem todas as pessoas estão preparadas para entrar tão a fundo na tecnologia” (ALUNO DIGITAL A, 2019).

Segundo Sibilía (2012, p. 74), esse mesmo autor especialista norte-americano Marc Prensky considera que “os universitários de hoje passaram, em média, 5 mil horas de suas vidas lendo, porém mais de 10 mil horas jogando *videogames*, para não mencionar as 20 mil horas em que assistiram à televisão”. Podemos constatar isso brevemente no excerto do aluno digital A, que utiliza seu celular 17 horas por dia.

Para a autora, depois do cinema e de décadas de contato com a televisão, os meios de comunicação se multiplicaram através das redes de informação, mudando a linguagem, os modos de expressão e a comunicação. Portanto, também foram mudadas as relações com a leitura e a escrita.

Ainda que hoje se publiquem mais livros que nunca e, periodicamente, vendam-se milhões de exemplares de certos fenômenos editoriais bem determinados, tanto em sua versão impressa como nos formatos digitais mais inovadores, a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços da imagem (SIBILIA, 2012, p. 73).

Em se tratando de redes de informação, retomo as figuras subjetivas de Hardt e Negri (2014). Temos o securitizado, que diz respeito ao sujeito rastreado, aquele sobre o qual se procura saber aonde foi, onde esteve ou onde passou. Esse rastreamento pode se dar em diversas esferas, tais como aeroportos, acessos à internet, cartões de crédito e ruas, pois sempre haverá câmeras de vigilância monitorando o seu/nosso percurso. O rastreamento também diz respeito à possibilidade de o sujeito se tornar um *login* (MONTAÑO, 2017).

São as tecnologias mapeando o sujeito, mapeando o seu rastro, investigando a sociedade e o cidadão com vigilância total. Nesse sentido, somos objetos e sujeitos dessa vigilância. Deleuze (1992), na esteira de Foucault, já nos apontava, no final do século passado, o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. No contemporâneo, podemos pensar esse controle com características de super desempenho, como bem aponta Han (2017).

Cabe, aqui, utilizar os conceitos de sociedade disciplinar e de sociedade de controle, de Veiga-Neto (2003). Em uma entrevista para Marisa Vorraber Costa, o autor aponta uma compreensão acerca da sociedade disciplinar:

Podemos compreender que uma sociedade disciplinar é aquela em que cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer (e não fazer). Cada um é capaz disso não porque tenha uma capacidade inata, mas porque aprendeu socialmente; e as duas instâncias principais em que ocorre tal aprendizado são a família e a escola moderna (VEIGA-NETO, 2003, p. 116).

O autor também apresenta o conceito de sociedade de controle:

Agora, algumas palavras sobre a sociedade de controle. Essa foi a expressão que Michel Foucault usou, em seus últimos escritos, para se referir a uma sociedade cuja ênfase parece recair cada vez menos no disciplinamento precoce e vertical (dos corpos e dos saberes) e cada vez mais no controle permanente, horizontal e minucioso (sobre os corpos). Tal conceito também foi utilizado por Gilles Deleuze (VEIGA-NETO, 2003, p. 117).

Nesse sentido, Gallo (2008, p. 85 – grifos do autor) sinaliza que

[...] Deleuze afirma que estamos transitando das *sociedades disciplinares* analisadas por Foucault – que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje – para as *sociedades de controle*, que certamente engendrarão novas instituições, assim como provocarão agudas transformações nas que conhecemos.

Ainda, retomando as figuras subjetivas de Hardt e Negri (2014), temos o representado, ou seja, aquela que atua destituído de inteligência, sendo manipulado pelo circo midiático e não tendo acesso a uma ação política eficaz. Esse é um cenário facilmente identificado nas eleições

presenciais do Brasil em 2018, que foram encharcadas de *fake news*, tais como o *kit gay* e a *mamadeira de piroca*.

Segundo Hardt e Negri (2014), são essas as figuras subjetivas que fazem parte do terreno social, sobre as quais os movimentos de resistência devem agir. Para os autores, a democracia se concretizará quando o sujeito for capaz de entender e se colocar contra essas figuras subjetivas descritas anteriormente. Lazzarato (2014, p. 38) amplia essa discussão ao afirmar que

[...] assim, estamos submetidos a um duplo regime: por um lado, somos servos dos dispositivos maquínicos da empresa, das comunicações, do Estado de bem-estar social e das finanças; e, por outro, somos assujeitados à estratificação de poder que nos atribui papéis e funções produtivas e sociais, como usuários, produtores, telespectadores e assim por diante.

No que tange à educação, Silva (2018a, p. 203) apresenta como são reproduzidas e alimentadas essas figuras e como elas entram no contexto escolar: “tais figuras subjetivas, dentre outras possíveis, tendem a ser fabricadas no âmbito escolar através dos modos pelos quais organizamos o trabalho pedagógico, selecionamos os conhecimentos e dispomos da experiência”.

Nesse prisma, Hardt e Negri (2014, p. 104) afirmam que “o conhecimento é um bem comum por excelência, e a educação depende do acesso ao conhecimento, às ideias e à informação. Criar planos de acesso livre a esses bens é evidentemente um pré-requisito para qualquer ideia de educação como instituição do comum”.

Nessa esteira do acesso ao conhecimento, podemos problematizar o quanto o acesso dos alunos diretamente aos textos foi trocado pelos livros didáticos, uma relação que nem mesmo a revolução da internet – que poderia ter mudado tudo – conseguiu qualificar. Isso porque passaram a recorrer aos youtubers e não mais os grandes textos, por exemplo. Jorge Ramos do Ó (2017) sugere a escrita como pano de fundo para a possibilidade de uma transformação cognitiva potente o suficiente para agir na luta contra essa máquina:

E a minha hipótese, aqui, é que a de que a escrita seja a superfície ou o teatro em que a potência de agir e existir se confronta, numa espécie de luta vertical total, com as maiores forças de sinal contrário, com essa máquina da impotência que a escola do Estado-nação inventou e reificou na figura da autodepreciação (Ó, 2017, p. 44).

A educação, no contexto em questão, deixou de ser investimento e passou a ser capital técnico, atualmente sendo fortemente atravessada por práticas neoliberais e neoconservadoras.

Cabe ressaltar que, quando falamos em neoconservadores e neoliberais, há diferenças em várias entre os dois, e em tempos de obscurantismo precisamos de uma constelação de

conceitos para dar conta desses movimentos. Vejamos algumas diferenças entre ambos: o neoliberalismo não se importa com a questão dos costumes, com as questões relacionadas aos imigrantes, ao aborto, às drogas e ao sexo. Já os neoconservadores estabelecem uma posição moral contra alguns costumes e contra os benefícios sociais, pois, segundo eles, tais benefícios estabelecem uma dependência e geram uma segurança, de modo que as pessoas estão fora do trabalho e recebem benefícios podem facilmente se envolver, em seu tempo livre, com o sexo pago, o uso de drogas, trocando a lealdade à igreja pela lealdade ao Estado. Ademais, os neoconservadores não falam em Estado mínimo do liberalismo clássico, mas falam em Estado necessário, desde que não interfira nas questões privadas. Ainda, defendem os costumes do passado como os melhores, têm ideias retrogradadas em relação aos costumes ligados às questões de gênero e têm medo do multiculturalismo (LIMA; HIPOLYTO, 2019).

A citação de Ricardo Moll (2015) dá um sentido histórico à origem do surgimento desses movimentos: apesar de longa, esclarece essa origem e mapeia a diferença entre os dois, ainda que sutil, mas que não pode ser confundida, pois se faz necessário desfazer essa confusão entre neoliberalismo e neoconservadorismo e encontrar as fissuras que permeiam o campo da direita. Segundo o autor, a confusão surge das semelhanças entre essas percepções de mundo sobre a economia capitalista e o Estado mínimo.

Nos anos 1960 e 1970, a desilusão com o liberalismo estadunidense e com o conservadorismo moderado somada à oposição ao comunismo promoveu uma nova geração de conservadores, que mesclavam os ideais do liberalismo clássico com uma perspectiva moral da sociedade. Os neoconservadores e o neoconservadorismo partiam do mesmo princípio dos neoliberais, acreditando que a interferência do governo na economia e os programas sociais geravam inflação, endividamento, prejuízos à produtividade e, mais do que isso, desestimulavam o trabalho e a inovação. Portanto, afetavam a produtividade e enfraqueciam o país. Acima de tudo, o Estado teria passado a perseguir um igualitarismo perverso e abstrato e para isso usurpou o lugar da família, da igreja e da comunidade, enfraquecendo esses laços supostamente naturais. Como consequência, os jovens passaram a valorizar a leniência, a dependência, o consumo de drogas, a pornografia e o sexo. Isso teria aumentado a criminalidade e enfraquecido os Estados Unidos. Desse modo, os problemas morais derivavam do Estado totalizante (liberal ou comunista). Por isso, além de medidas econômicas, seria necessário reforçar os valores clássicos ocidentais para prover a base normativa para os Estados democráticos, liderados por homens capazes e ílibados (MOLL, 2015).

Nessa citação, evidencia-se também as aproximações no campo do mercado e da economia e seus distanciamentos em relação ao ponto de vista da *moral e dos bons costumes*. No Brasil, segundo o autor, rapidamente esse ideais chegaram através “do meio de canais políticos, intelectuais e midiáticos transnacionais” (MOLL, 2015).

Gonzalez e Costa (2018, p. 555), em consonância com o que aponte – mas, no campo educacional – corroboram a análise:

o neoliberalismo e o neoconservadorismo, enquanto ideários que defendem determinado projeto de sociedade, pretendem pautar as políticas públicas educacionais, da organização currículo e do trabalho didático-pedagógico do professor aos sistemas de avaliação institucional e de desempenho dos alunos.

Nessa ótica, segundo os autores, esses movimentos controlam a formação e fazem adaptações ao modelo de produção, os quais coadunam com esses ideais. Por isso, as reformas educacionais são tão importantes e interferem até no trabalho didático-pedagógico dos professores (GONZALEZ; COSTA, 2018).

Essa discussão torna-se cada vez mais necessária, na medida que o neoconservadorismo – que está em expansão no mundo – começa a se expandir no cenário educacional brasileiro, conforme apontam também Lima e Hipolyto, (2019, p. 13): “o globalismo neoconservador continua a avançar e a padronizar a educação, por meio de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e exames globais, padronização que permite uma ação mais direta das organizações neoconservadoras e neoliberais para garantir seus interesses”. Retorno a essa discussão, na sequência, bem como a relação do Movimento Escola Sem Partido (ESP), com o neoconservadorismo.

Os impactos dos atravessamentos dessas perspectivas no campo educacional podem ainda ser sentidas na Política Nacional de Educação vigente no Ministério da Educação nos últimos tempos, nas diretrizes e nos documentos que regulam e orientam os sistemas de ensino. Tais esferas realizam ações, programas e financiamento da educação em níveis básico, profissional e tecnológico, superior, modalidades especializadas e alfabetização. Tais impactos também abrangem vários programas propostos pelo Ministério da Educação, em cada secretaria.

Contudo, se por um lado o Ministério da Educação apresenta programas e políticas públicas que buscam abranger grande parte do sistema educacional brasileiro; por outro, acaba promovendo deslocamento da responsabilidade do governo para a sociedade civil quando, progressivamente, impõe a mercantilização da educação. Em relação a esses programas, é possível perceber o quanto a educação é um assunto do Estado, devendo ser uma pauta não apenas do MEC, mas também de ministérios ligados à economia e ao planejamento do país, como se estivéssemos falando de empresas e de mercado no âmbito dos sistemas escolares/da educação.

A exemplo disso, podemos perceber que, no atual governo, duas palavras estão em voga ultimamente: *contingenciamento* e *future-se*. Parafraseando Brandão (1994, p. 7), com a celebre frase “ninguém escapa da educação”, utilizada no início do seu livro *O que é educação*, afirmo que nada escapa desse projeto neoliberal de acabar com a educação pública de qualidade. É um projeto que ataca a organização sindical dos professores e os próprios professores, sujeitos considerados descartáveis e sem direitos nos seus planos de carreira e de previdência. Isso tem impactado constantemente ao já tão precarizado trabalho docente.

Inicialmente, recorri ao dicionário para buscar o sentido de *contingenciamento*. Conforme o minidicionário Luft (2000, p. 194), a palavra *contingência* significa “qualidade ou situação de contingente; eventualidade”. Já a palavra *contingente* vem descrita como “algo que pode ou não acontecer; eventual; cota” (LUFT, 2000, p. 194). Na prática, as universidades públicas e os institutos federais foram *pegos* de surpresa, em 2019, com o bloqueio de R\$5,8 bilhões para as despesas de custeios. Segundo o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, a verba seria congelada por um tempo e depois desbloqueada. Tal corte seria devido às *balbúrdias* causadas por algumas universidades e o baixo desempenho de outras. Após o anúncio oficial do plano de contingenciamento do governo, seguiu-se uma onda de protestos e paralisações pelo país, desencadeadas por estudantes, professores, servidores, sociedade civil e sindicatos representando a categoria de professores.

Em 17 de julho, o programa *Future-se* foi lançado pelo MEC sob a alegação de promover uma maior autonomia financeira e captação de recursos das universidades federais e dos institutos federais. Conforme o site³ do referido órgão, “o *Future-se* busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais. Essas ações serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais”. Aqui, Leandro (2021) nos auxilia, ao identificar o quanto as práticas educacionais passaram a submeter-se ao futuro, atrelada a essa racionalidade neoliberal, fruto desse neoliberalismo que parece querer evocar a todo o momento o canto das sereias, dourando os discursos e encaminhando a agenda que se quer cumprir. Para o autor,

Na realidade nacional, pode-se enxergar os efeitos de tais práticas em um nome/*slogan* sugestivo: *future-se*; o programa lançado pelo Ministério da Educação brasileira para promover maior autonomia financeira nas universidades e institutos federais por meio de incentivo à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo (LEANDRO, 2021, p. 126 – grifos do autor).

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78351>. Acesso em: 28 out. 2019.

Ainda de acordo com o órgão supracitado, o programa é alicerçado em três eixos: Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e Inovação; e Internacionalização. A referida proposta não atingiu seus objetivos de adesão, pois foi recebida por críticas, sendo considerada um risco para a autonomia financeira, ferindo o princípio constitucional.

De acordo com o site da Associação Nacional do Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), cerca de 40 universidades, através de seus colegiados e dos órgãos máximos de representação, deliberaram notas públicas rejeitando a proposta, optando pela não adesão e posicionando-se contrárias a tal programa, alegando que as universidades não foram consultadas⁴. Além disso, a ANDIFES considerou que muitos aspectos não ficaram esclarecidos, que tal programa foi construído de forma aligeirada – com a forte presença de Organizações Sociais (OS) na gestão das instituições – e que o modelo do financiamento proposto afetaria a manutenção da autonomia do público da universidade, representando uma gestão paralela.

Nas sociedades contemporâneas, nunca se falou tanto de políticas públicas como nas últimas décadas. Tais políticas são associadas aos conceitos de direitos sociais e cidadania, num tempo regido pelas concepções da racionalidade neoliberal. Conforme bem encaminha Leandro (2021), a produção das subjetividades em contextos neoliberais não estão somente ligada às influências e concepções econômicas,

[...] a racionalidade neoliberal retira o poder do sujeito político, transferindo-o a um ente abstrato: o mercado. Por meio de um imaginário religioso constituído em torno do mercado, cria-se uma condição em que a verdade racional nos leva a crer que tudo o que devemos fazer é ‘deixá-lo agir naturalmente’ (LEANDRO, 2021, p. 120).

Em relação às políticas públicas, julgo pertinente compreender rapidamente como um conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, tendo em vista o atendimento a determinados setores da sociedade civil. Elas podem ocorrer em parcerias com organizações não governamentais e com a iniciativa privada. São diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público.

No tocante ao campo educacional, as diretrizes são formuladas em documentos e envolvem a aplicação de recursos públicos. Além disso, elas regulam e orientam os sistemas de ensino. Tais documentos norteadores que organizam a área da educação, produzidos pelas secretarias do Ministério da Educação (MEC), encontram-se disponíveis para acesso na *homepage* do referido órgão⁵.

⁴ Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=65414>. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁵ Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2019.

A perspectiva neoliberal também é percebida no que tange à implementação dessas políticas públicas, principalmente a partir do comprometimento do MEC com as agências internacionais. Essas agências impuseram aos países periféricos índices menores de analfabetismo, de modo a promover a formação do indivíduo (unicamente) para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Friedrich et al. (2010, p. 406) comentam sobre essa “concepção produtivista” das atuais políticas educacionais. Segundo os autores, em um parágrafo conclusivo, tem-se que

[...] em meio a um discurso progressista, tem-se conferido à educação escolar a formação do cidadão-trabalhador, centralizando o desenvolvimento socioeconômico na educação, retirando, portanto, dos órgãos governamentais as obrigações educacionais. O progressivo descompromisso do governo juntamente com as políticas neoliberais busca centralizar, nas políticas educacionais, a lógica do mercado econômico. Sendo assim, a educação se caracteriza como uma concepção produtivista exigindo do ‘aluno’ competências sociais e cognitivas que marcam um perfil profissional desejado pela sociedade (FRIEDRICH et al., 2010, p. 406).

Assim, observo brevemente como as políticas neoliberais interferem nos processos educacionais em todos os seus níveis e modalidades. Isso impacta nas práticas pedagógicas mais cotidianas, desde a formação de professores, passando pela organização curricular e da avaliação, atingindo até as políticas nacionais de alfabetização⁶.

Por um desses motivos, é que trarei a literatura, a leitura e a escrita como possibilidade de o aluno pensar e agir, como alternativas para que escape do poder, da servidão voluntária, dos medos e do capitalismo neoliberal selvagem, como possibilidade ínfimas de resistir a essas políticas neoliberais.

Aqui, realizo um recorte para incluir o que entendo por *Estado* no contexto da racionalidade neoliberal e a partir da sua governamentalização. Para tanto, busco amparo em Dardot e Laval (2016, p. 282), os quais, nessa compreensão, dispõem que

O estado não se retira, mas curva-se às novas condições que contribuiu para instaurar. A construção política das finanças globais é a melhor demonstração disso. É com os recursos do Estado, e com uma retórica em geral muito tradicional (o ‘interesse nacional’, a ‘segurança’ do país, o ‘bem estar do povo etc.), que os governos, em nome de uma concorrência que eles mesmos desejaram e de uma finança global que eles mesmos construíram, conduzem políticas vantajosas para as empresas e desvantajosas para os assalariados de seus países.

Tais autores também afirmam, em relação ao Estado, nesse contexto neoliberal que

⁶ A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que implementou programas e ações voltados à promoção da alfabetização, com ênfase no ensino da consciência fonêmica e na instrução fônica sistemática e que prevê entre outros o Programa Conta pra mim. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

O Estado já não se destina tanto a assegurar a integração dos diferentes níveis da vida coletiva quanto a ordenar as sociedades de acordo com as exigências da concorrência mundial e das finanças globais. A gestão da população muda de método e de significado [...] o Estado não abandona seu papel na gestão da população, mas sua intervenção não obedece mais aos mesmos imperativos nem aos mesmos motivos. Em vez da ‘economia de bem-estar’, que dava ênfase à harmonia entre o progresso econômico e a distribuição equitativa dos frutos do crescimento, a nova lógica vê as populações e os indivíduos sob o ângulo mais estreito de sua contribuição e seu custo na competição mundial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284).

Retomando esse e outros sintomas citados anteriormente, podemos observar que são percebidos em um Estado cuja economia neoliberal modifica todas as demais interferências estatais nos setores da sociedade. Isso ocorre porque as políticas educacionais, enquanto políticas sociais, perderam recursos onde o neoliberalismo foi implementado com mais força. Para Gentili (1995, p. 131), “isto ocorre (‘tragicamente’) no campo da saúde, da previdência social, das políticas de emprego e também, claro, da educação”.

Ainda segundo Gentili (1995, p. 132), “a grande operação política do neoliberalismo é transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”. Ideia similar é defendida por Moreira (1995, p. 96), para quem

O ideário neoliberal tenta difundir a crença de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, por outro lado, o mercado e o setor privado apontam para eficiência, qualidade, produtividade, equidade. Daí a defesa de um Estado mínimo, de um Estado que interfira apenas o necessário para garantir o processo de reprodução do capital.

Assim, percebo que, na racionalidade neoliberal, as ideias políticas e econômicas defendem a não participação do Estado na economia. No Brasil, são nítidos os contornos desenhados por essa perspectiva. Podemos elencar um aspecto como a livre circulação de capitais internacionais, a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a base da economia formada por empresas privadas e, principalmente, a ênfase dada à globalização, ao consumo e à concorrência nos mais diferentes níveis, além dos processos que vem agravando a precarização do trabalho. Nesse sentido, Lazzarato (2014, p. 34) sinaliza que

[...] a história do neoliberalismo é marcada por uma ‘servidão generalizada’ que constitui a megamáquina contemporânea. Seus dispositivos vão bem além da fábrica, que é apenas o lugar de sua atualização inicial. As novas máquinas sociais e técnicas tomaram posse do comportamento e das atividades não apenas no emprego e no trabalho em geral, mas também na vida diária. Em nossas ações mais ‘humanas’ (falar, comunicar, escrever, pensar etc.) somos ‘assistidos’ por uma nova geração de máquinas.

Ou seja, não é apenas um domínio econômico que o neoliberalismo marca, mas sim um domínio da alma dos sujeitos. Seguindo essa esteira, Ball (2014, p. 74) assevera que o neoliberalismo não pode ser visto “não como ideias abstratas, mas como um discurso, no sentido complexo da palavra – um conjunto de práticas e subjetividades que são realizadas em formas ‘realmente existentes’ e corriqueiras em diferentes locais e contextos”. Para Klaus e Leandro (2020, p. 242), o neoliberalismo é visto “como um problema contemporâneo em curso pleno e de difícil decodificação”.

Os países pobres ou em processo de desenvolvimento – como é o caso do Brasil – são os principais sofrendores do resultado dessa política perversa e excludente. Os desdobramentos disso são o desemprego, os baixos salários, o abismo das diferenças sociais e a dependência do capital internacional. Dentro dessa ótica, a educação passa a ser concebida como um serviço a clientes, cujos recursos humanos e financeiros devem ser gerenciados, e a escola passa a se tornar responsável por todas as mazelas da educação. São exatamente esses aspectos que entram em sintonia política com a lógica produtiva do mercado globalizado. Nesse sentido, Bauman (2010, p. 42) corrobora o exposto quando afirma que “a ideia de que a educação pode consistir em um ‘produto’ feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida não depõe a favor da educação institucionalizada”.

É justamente esse arranjo que a racionalidade neoliberal dá para educação escolarizada. Conforme Veiga-Neto (2012, p. 6), “espera-se que a escola amplie os contingentes dos ‘bons consumidores’ e ‘bons competidores’, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo”.

Após a crise do paradigma econômico-estrutural que fundamentou o Estado capitalista dos últimos séculos, provocando uma nova estrutura nos aspectos políticos, econômicos e culturais, a educação deixou de ser apenas um investimento em prol do bem comum social e passou a ser também – ou principalmente – capital técnico associado ao novo paradigma econômico. Para tanto, adotou novos enfoques, prioridades e modelos de gestão (SOUZA, 2010). Gandin e Hypolito (2000, p. 61) frisam esse ponto: “a ofensiva neoliberal tenta criar um novo senso comum em todos os campos da vida social, especialmente na educação”.

Como forma de garantir a implementação dos parâmetros dessa racionalidade, no dizer de Antonio Souza (2010, p. 91), destacam-se o Banco Mundial, através do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), “o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”, apontados por ele como agências multilaterais responsáveis por tal mudança.

Cabe ressaltar que as agências ou instituições multilaterais são entidades criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalharem para o desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana. São organismos que financiam projetos de desenvolvimento ou fornecem ajuda para as nações que apresentam dificuldades. Para Souza (2010, p. 92), nesse cenário, “a educação básica passa a ser vista como o umbral do desenvolvimento social e econômico dos países subdesenvolvidos”, conforme a ótica dos Bancos Multilaterais.

Para tais agências, o nível de desenvolvimento intelectual e humano está relacionado ao nível de desenvolvimento social e econômico de determinado país (SOUZA, 2010). Nesse sentido, o BIRD estabelece estratégias e prioridades de ação, atuando como agência financiadora de projetos específicos.

Nos últimos anos, tais organismos vêm ocupando um espaço significativo no contexto da educação. Eles formulam princípios, normas, saberes, elaboram políticas e intervêm na organização da esfera educacional. Assim, tencionam as instituições escolares com o compromisso de formar pessoas com conhecimentos, habilidades e competências que se adequem e se alinhem aos modos de existência do mercado. Por essa razão, é fácil perceber esse nexo existente entre as determinações desses organismos e as políticas educacionais implementadas. Afinal, quem ousará duvidar da boa-fé desses órgãos supracitados?

De acordo com Pitombo (2007), é no final da Segunda Guerra Mundial que os sistemas de cooperações internacionais se consolidam. A autora também afirma que a

[...] constituição da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 será o marco principal dessa nova etapa no plano de relações internacionais. Criado com o propósito de manter a paz e a segurança no mundo, após um período marcadamente belicoso, o sistema das nações unidas inaugurou um modo específico de enredar os lados de cooperação internacional na solução de problemas coletivos em diversas áreas econômica, social, educativa, cultural, sanitária, entre outros (PITOMBO, 2007, p. 3).

Sabemos, contudo, que na educação nada é por acaso e que a aparente neutralidade dos documentos oficiais pode esconder arranjos orquestrados para o desmantelamento da escola pública. Como exemplo, podemos citar a simples presença da família na escola. Na ótica neoliberal, o envolvimento dos pais nas atividades escolares de seus filhos pode trazer resultados positivos na eficácia e na qualidade da unidade escolar, haja vista que os pais poderiam fiscalizar e tornar transparente a gestão. A participação dos pais é tida como mais um meio de controle qualitativo da educação. Essa lógica fiscalizadora, denunciadora e clientelista vem invadido escolas públicas e privadas por todo o país.

Também podemos utilizar como exemplos a propalada *autonomia escolar*, a avaliação institucional (interna e externa), a descentralização, as medidas escolares administrativas e financeiras, o discurso de partir do interesse dos alunos para montagem dos currículos, entre outros. Segundo essa perspectiva, a escola autônoma deve flexibilizar a relação entre seus objetivos, sua qualidade e seus recursos, além de fomentar o financiamento local e envolver as comunidades. Disso resulta, em verdade, uma problemática ideia de que a escola autônoma teria liberdade na organização, na gestão e na ação.

A implicação das políticas neoliberais na educação não acontece somente na filosofia gerencial que embaça as propostas educacionais, mas também na própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/1996, a qual norteia todo o sistema educacional brasileiro. O artigo 15 da referida lei é considerado o ápice do espírito flexibilizador quando estabelece a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

No entanto, desse posicionamento, resulta uma falsa ideia de que a escola autônoma teria liberdade em sua organização, sua gestão e sua ação. De acordo com o sociólogo Pedro Demo (2012, p. 84), essa dita autonomia escolar, se “tomada a sério em seu lado financeiro, significaria que, dentro de um orçamento definido, a entidade precisa manejar-se por si mesma”. A partir dessa ótica, a educação passa a ser concebida como um serviço a clientes, em que os recursos humanos e financeiros devem ser gerenciados em sintonia política e com uma racionalidade produtiva do mercado globalizado. Cria-se a percepção de que basta seguir a cartilha do mercado para se chegar à boa educação, sem considerar os demais problemas que surgem na sociedade e que se refletem na complexidade educacional. Isso gera o

[...] entendimento (às vezes equivocado e às vezes intencional) de que a melhoria da escola e do ensino depende tão somente de questões relacionadas a teorias e métodos, desconsiderando questões da qualidade de vida da população, do modelo de distribuição de renda, do não investimento no profissional da educação e na organização do ensino e outros (RÖHRS, 2010, p. 33).

No limite, as políticas de cunho neoliberal – como a incentivada pelo BIRD e que ecoa na legislação educacional brasileira – criam contextos propícios para o surgimento de adequações das escolas ao mercado, desembocando, muitas vezes, no incentivo à privatização e no desmonte da escola pública.

Hoje, mediante mais uma proposta que visa a trazer alterações às leis que regulamentam o ensino no Brasil, vemos surgir uma nova tentativa de moldar as instituições escolares a uma lógica que se fantasia de suposta neutralidade do discurso e de pretenso respeito às convicções religiosas e morais das famílias dos alunos. Conforme sabemos, no Brasil, esteve em curso o Projeto de Lei nº 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta (PR-ES). Tal projeto pretendeu incluir na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional o controverso e polêmico *Programa Escola sem Partido*, assunto esse que fomenta um caloroso debate do país.

Tal iniciativa, entre outras questões, visava fixar os deveres dos professores em sala de aula. Mas os supostos deveres pretendiam, grosso modo, silenciar os professores na medida em que eles não poderiam mais emitir livremente suas opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais e/ou políticas em sala de aula. Cumpre citar os princípios que regiam o Projeto de Lei em questão:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - liberdade de aprender e de ensinar;
- IV - liberdade de consciência e de crença;
- V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções (BRASIL, 2016).

E é óbvio que nesta tese também defendo a pluralidade de ideais no ambiente acadêmico e a liberdade de aprender e de ensinar. O que se focaliza, aqui, é saber contextualizar as falas a partir de um discurso neoconservador. Além do mais, cumpre citar que o Projeto pretendia assegurar que

[...] o Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (BRASIL, 2016).

Outrossim, o Projeto mencionava que “as instituições de educação básica deverão fixar nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo dessa Lei” (BRASIL, 2016). Ademais, no exercício de suas funções, o professor “não se aproveitará

da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (BRASIL, 2016).

Para criticar esse Projeto de Lei assinado pelo senador Magno Malta, podemos fazer os seguintes questionamentos: é possível ser neutro em um ambiente que, por natureza, é carregado de intencionalidades – a escola? É possível pensar a escola fora da ação política? É possível negar a relação entre saber, poder, dominação e regulação na educação? É possível negar o debate político, ético e estético do conhecimento?

A proposta foi apelidada de *Lei da Mordança* e, apesar das críticas, do processo de reações, das notas e dos pareceres apontando a inconstitucionalidade do Programa, existe uma retomada da tramitação desse projeto de Lei nos espaços no debate público e em forma de lei de alguns municípios. Entretanto isso se dá revestido de outro nome, apesar de apresentar a mesma linguagem e lógica silenciadora. O próprio senador arquivou o projeto no senado federal depois de negado pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Respostas negativas a essas perguntas supracitadas vêm sendo produzidas por vários pensadores contemporâneos. Michel Foucault, por exemplo, já alegava, décadas atrás, que o conhecimento não é a expressão desinteressada da verdade, mas uma vontade de dominar. Nesse sentido,

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2013, p. 30).

Dessa forma, não é possível ficar calado diante de mais uma proposta elaborada por um representante político que se valha da sua função de legislador para, na prática, buscar cercear a liberdade de expressão dos professores de modo a ferir um dos direitos essenciais do Estado Democrático e que é tão caro para nós, educadores brasileiros. Também não é difícil perceber que a proposta de Magno Malta faz reverberar os tempos ditatoriais, provocando nos educadores a sensação de *já terem visto esse filme antes*. Aqui, fazem sentido as palavras de Olgária Matos (1993, p. 51):

[o] que é repetitivo na história é a violência. Todos os vencidos são vítimas. O vencedor é, sempre, o vencedor do momento. Estar no poder, chegar à condição de dominante, dirá Benjamim, é comandar a partir dos ‘mortos prostrados no chão’. A história que se repete é a história unidimensional do vencedor.

As implicações e os desdobramentos dessa proposta política, nefasta no cotidiano da escola e na vida do aluno, reafirmam o somatório desses arranjos como um movimento

orquestrado e isento de neutralidade no que diz respeito tanto às políticas públicas direcionadas para as escolas quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula. Diante disso, cabem as seguintes questões: Como fazer esse ensino normativo, da forma como está colocado, virar fruição e aprendizagem? Que livros, contos e textos serão necessários para que os livros cresçam de dentro da gente e amenizem esses arranjos? Quais as possibilidades de a leitura e a escrita exercerem esses papéis de atenuantes e se tornarem as portas secretas, brechas, aberturas, pontos de passagem, rotas, singularidades e válvula de escape para burlar as circunstâncias? Como podemos projetar essas práticas para problematizar a existência dos alunos, que fomentem vida, inspiração e desejo por outras possibilidades de vida e pensamento? E como projetar essas práticas nessa perspectiva e, ainda assim, se ver com a avaliação que controla, regula e captura o sistema de ensino?

No que diz respeito à avaliação em larga escala, avaliações institucionais (internas e externas) têm servido tanto como indicadores de qualidade como instrumentos que subsidiam a gestão das políticas públicas. Tal afirmação encontra apoio nas ideias de Rosângela Lima (2006, p. 60), que diz:

Ao longo do desenvolvimento da sociedade desde os exames tradicionais, do quociente de inteligência e dos testes educacionais, o uso da avaliação tem estado a serviço quase que exclusivo dos interesses do Estado nas suas diferentes configurações de relação com a sociedade, principalmente pelos condicionantes dos objetivos do sistema capitalista.

Assim, nesse contexto neoliberal, as avaliações têm o poder de controle e de regulação completamente capturado. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 11), esse domínio passa a ser da racionalidade neoliberal, uma vez que “em termos já não mais restritos ao currículo, a avaliação articulou-se com a Estatística e ambas se tornaram uma fonte de índices e tabelas que funcionam como um instrumento eficaz para a governabilidade liberal”.

Nessa perspectiva, Gallo (2008, p. 81) também auxilia na reflexão:

A educação sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino – a formação/ informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal –, há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas.

Ainda em relação aos processos avaliativos, tanto no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem bem como às avaliações de larga escala, Veiga-Neto (2012, p. 9) contribui dizendo que,

[...] ora se exalta a avaliação do ensino e da aprendizagem, ora se inventam novos instrumentos para avaliar alunos e professores, ora se criam novos mecanismos para avaliar os sistemas educacionais, ora se desenvolvem algoritmos para ranquear as instituições às quais se aplicam duvidosos critérios e instrumentos avaliativos. [...] O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade da avaliação.

Biesta (2013) destaca a pressão que governos de muitos países imputam sobre o sistema educacional para haver a melhora de desempenho por meio de currículos nacionais ou de monitoramento internacional do desempenho de escolas, estudantes e professores. Segundo o autor, a educação, a partir dessa ótica, passa a ser concebida como um serviço a clientes, em que os recursos humanos e financeiros devem ser gerenciados em sintonia com uma lógica produtiva do mercado globalizado. Novamente, aqui, cria-se a percepção de que basta seguir a cartilha do mercado para atingir bons desempenhos, deixando de problematizar sobre a complexidade educacional.

A descentralização – que transfere para os estados e os municípios as funções da gestão das políticas com a justificativa de que a população, através da proximidade, poderia controlar com maior eficácia os serviços prestados para a comunidade – é outro exemplo que se contrapõe às premissas democráticas da educação. Isso se inscreve porque, ao fim e ao cabo, apenas a descentralização transfere a responsabilidade da União para os estados e os municípios. Dito de outro modo, o Estado recua e transfere sua participação para outros atores sociais.

As políticas educacionais reguladas pelo Estado afetam a organização escolar e o trabalho docente. Elas entram nas escolas através de documentos importantes que circulam em seu cotidiano, como a BNCC. Tais políticas atingem a escola tanto no que se refere ao modo de ensinar quanto ao conteúdo que deve ser ensinado. Além disso, é possível verificar um processo de transformação educativa e de submissão da escola (e da educação) ao mercado.

Azeredo (2000) cunhou o termo *mercoescola* para designar os arranjos neoliberais produzidos na educação. Segundo ele,

[...] a mercoescola proposta pelo governo brasileiro deve organizar-se dentro da lógica empresarial voltada as necessidades do mercado. Essa visão, elaborada pelo corolário neoliberal, afirma a educação como uma mercadoria a mais, um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado educacional, o qual garantirá a hierarquização da qualidade do serviço colocado à disposição dos usuários, ou seja, dos consumidores. A mercoescola é o ajuste neoliberal na educação (AZEREDO, 2000, p. 195).

Ainda nesse sentido, ao referir-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, o autor esclarece que, no espírito dessa lei,

está incorporada a linguagem dos documentos oficiais. Os documentos emitidos pelo governo federal expressam o conteúdo cultural que deverá dar o novo sentido para escola ajustada ao projeto de reconversão econômica, social, política e cultural, ou seja, a *mercoescola* (AZEREDO, 2000, p. 196 – grifos do autor).

Ainda que essa lei tenha trazido avanços importantes para educação brasileira. Essa influência dos modelos empresariais nos sistemas educacionais não é recente. De acordo Santomé (1998), na década de 1960, as metáforas e comparações entre a escola e as empresas começaram a fazer eco nas instituições, sobretudo entre aquelas que ensejavam modelos positivistas e tecnológicos na organização escolar.

A linguagem, conceitos e práticas normalmente utilizados na indústria, como ‘direção por objetivos’, ‘management científico’ taxionomias de objetivos operacionais, etc., passam a ser habituais nos tratados de pedagogia e nos programas das Escolas de magistério e Faculdade de Ciências da Educação. Esta nova linguagem incorpora os valores e pressuposições do mundo empresarial do capitalismo (SANTOMÉ, 1998, p. 19).

Não é por acaso que, apesar de avançarmos na consolidação dos direitos, temos a dificuldade de implementá-los. Isso se dá porque, até os dias atuais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não está implementada em toda a sua extensão, pois as diretrizes envolvem muitos interesses orçamentários. Ademais, elas interferem em instituições públicas e privadas. Um apontamento interessante a essa constatação é feito por Peroni (2011, p. 38):

Os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas, individualizadas e focadas em desenvolver habilidades e capacidades, à meritocracia, onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para registros sociais.

É importante salientar que os empresários têm participado ativamente das definições e da implementação das políticas públicas – interferindo, inclusive, no conteúdo do currículo, na gestão e na organização escolar. Exemplo disso são os vídeos que circularam nas escolas do país inteiro em 06 de março de 2018, denominado Dia D da BNCC da educação, do qual todos os professores foram convocados para participação.

Basta dar uma rápida olhada nos créditos finais dos vídeos propostos pelo Ministério da Educação: somente para citar alguns exemplos, aparecem fundações empresariais como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Ispirare, Natura e Unibanco. É de vital importância a reflexão sobre como ocorrem as políticas públicas educacionais vigentes no âmbito da educação, para que seja possível compreender a quem estamos servindo e em nome de quem – mesmo que, para isso, seja preciso entender e olhar para os créditos finais em um vídeo colocado em circulação. E não somente as empresas que agem nesse sentido, pois

podemos ver ainda a força das Igrejas, uma vez que as discussões sobre sexualidade e gênero foram retiradas do Plano Estadual de Educação do RS, da BNCC e, cinco dias antes da publicação da BNCC, foi inserida a disciplina de Ensino Religioso. Religiões, empresas e uma parte pequena sobra para os professores e pesquisadores da Educação.

Nesse sentido, Biesta (2013) alerta que a linguagem da educação vem sendo substituída pela linguagem da aprendizagem: o aluno é o aprendente/consumidor, o professor vem sendo visto como provedor e a educação vem sendo tomada como mercadoria a ser consumida. Tais preocupações evidenciam quão ajustada ao pensamento neoliberal está a nova linguagem da educação. Além disso, o autor considera que algo se perdeu nessa mudança em que a linguagem da educação passou a ser a linguagem da aprendizagem, tornando necessário recuperar uma linguagem da educação e reinventar tal linguagem, de modo a responder aos desafios teóricos e práticos do nosso contexto educacional.

Biesta (2013) identifica quatro tendências que contribuíram para o aparecimento da nova linguagem da aprendizagem, quais sejam: i) novas teorias da aprendizagem; ii) pós-modernismo; iii) a “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta; e iv) a erosão do Estado de bem-estar social. Nesse bojo, o autor argumenta que não devemos compreender a relação educacional como uma relação econômica (uma relação entre um provedor e um consumidor), na qual o aprendente é visto como um consumidor e o professor como o provedor. Ademais, considera que tal relação existe para satisfazer as necessidades do aprendente e que a própria educação se torna mercadoria a ser consumida (BIESTA, 2013), pois isso seria nefasto para a educação.

Mesmo percebendo o processo de submissão da escola e da educação ao mercado, o surgimento do neosujeito e do sujeito como empresário de si mesmo – que fazem parte do contexto educativo – e a despeito da construção discursiva neoliberal (tão presente nos espaços escolares), é preciso reconhecer e exaltar as importantes atuações dos sujeitos envolvidos no cenário educacional atual, assim como as práticas cotidianas de leitura e de escrita que caminham para a criação de outras possibilidades.

Nesse viés, penso junto a alguns autores sobre algumas “portas de fuga” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 61). Realizo essa apresentação sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades, mas procurando escapar do lugar comum das prescrições e das críticas panfletárias que permeiam o universo educacional, bem como dos discursos salvacionistas, das “discurseiras pedagógicas” – parafraseando Veiga-Neto (2003), que trata idealisticamente da educação.

Novamente cito o autor, haja vista que caminho na mesma linha de seu pensamento. Na entrevista dada para Marisa Vorraver Costa, no livro *A Escola tem futuro?*, ele foi questionado sobre suas reflexões acerca da escola, de como se problematiza e se discute tal instituição. Sua resposta foi a seguinte:

Me interessa mesmo é estudar a escola sem assumir, de antemão, que ela tem uma missão salvacionista ou que ela tem, por si mesma, o papel de formar moralmente os indivíduos. Em outras palavras, em vez de pensar que já sabemos o que é a escola, prefiro examinar como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo (VEIGANETO, 2003, p. 104).

Com esse pensamento, destaco a importância do professor no papel de grande desafiador e propulsor de possibilidades para o seu aluno. Nos dizeres de Hardt e Negri (2014, p. 105), “a maior contribuição que um professor pode dar é o reconhecimento de que cada aluno tem o poder de pensar e o desejo de usar essa inteligência para estudar”.

É nesse sentido da contribuição que um professor pode operar na vida de um aluno e em sua existência. É nessa linha de ação que as práticas de leitura e de escrita entram como exercício de pensamento, como operadoras de modificação existencial. Nesta tese, tais práticas são importantes e necessárias, pois esse tema é central nos próximos capítulos. Nesse ínterim, recorro a Luz (2018, p. 27), que aponta: “sobre esta hora frágil e efêmera da existência que nos conduz e nos desperta ao devaneio poético, ficamos a nos interrogar: pode decantar, desta entrega à prática literária, certo tipo de saber e de aprendizagem?”. Diante disso, meu anseio é que os exercícios dessas práticas, reverberem, de tal forma que sejam capazes de operar mudanças, gerar saberes e gosto pela leitura, como asseverou Luz (2018).

Realizado o exposto, agora é necessário fazer uma pausa, pois sabemos que, durante a escritura de uma tese, que atravessa vários meses e anos de estudo, muitas mudanças de vivências pessoais, questões sociais, econômicas e educacionais ocorrem. Durante esse período em questão, a humanidade foi brutalmente impactada pela presença de um vírus letal e fomos pegos *de calças curtas*, surpreendidos pela inexorabilidade da vida. José Saramago (1995), em seu livro *Ensaio sobre a cegueira*, jamais imaginaria o quão próximo da vida e da realidade seu romance estava. O autor relata, em sua ficção, a história do acometimento de uma epidemia de cegueira, em que os governos e as nações não sabiam o que fazer, não havendo água, eletricidade nem abastecimento. Portanto, optou-se por isolar as pessoas em um manicômio desocupado, agindo assim (segundo eles), corretamente frente à crise que estavam atravessando, e também como forma de estancar o contágio. As pessoas ficaram confinadas por vários dias, de quarentena. E nesse confinamento acerbou o pior que existe nos seres humanos:

viraram seres desprezíveis, abalados em sua dignidade. Saramago (1995, p. 97), em algum momento do texto, descreve o caótico cenário desse confinamento como “deitados nos catres, os cegos esperavam que o sono tivesse dó da sua tristeza”. Tal como no romance, experimentamos esse sentimento de incredibilidade, tristeza e medo, frente à inércia que se instalou nos primeiros dias da pandemia do novo coronavírus. Saramago (1995, p. 131), em seu romance, profetizou que “já éramos cegos no momento em que cegámos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos”⁷.

Fomos convocados não para ir a lugares determinados pelo governo, mas para ficarmos nas nossas próprias casas, confinados, reclusos, usando máscaras e aplicando uma série de medidas sanitárias na tentativa de controlar essa pandemia muito nova para humanidade e ainda sem nenhuma medicação. Uma estranheza tomou conta do mundo, de nós, do outro. Isso vai ao encontro do postulado de Han (2017, p. 8): “pela defesa, afasta-se tudo que é estranho. O objeto da defesa imunológica é a estranheza como tal. Mesmo que o estranho não tenha nenhuma intenção hostil, mesmo que ele não represente nenhum perigo, é eliminado em virtude de sua *alteridade*”. Todos poderiam ser nosso inimigo em potencial, ser portador daquele vírus letal.

Com isso, mudaram-se as relações pessoais, como as visitas, os afetos, os abraços, os espaços públicos, a vida econômica, social e, conseqüentemente, a vida educacional. Milhares de pessoas morreram, perderam a vida para um vírus silencioso e devastador. Para nós, infelizmente, Han (2017, p. 7), no começo do seu livro *Sociedade do Cansaço*, equivocou-se ao afirmar que “temos uma época bacteriológica, que chegou ao seu fim com a descoberta do antibiótico. Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia gripal, não vivemos numa época viral. Graças à técnica imunológica, já deixamos para trás essa época”.

Nesse tempo, nunca as feridas abertas e expostas pelo neoliberalismo em curso estiveram tão evidenciadas, afloradas e expostas. Evidenciaram-se a pobreza, as abissais diferenças sociais, tendo aumentado o foço entre os ricos e o pobres em uma lógica negacionista que vivemos no Brasil. As nossas ruas ficaram vazias, algumas cidades decretaram toque de recolher, parecendo cenário de filme apocalíptico, de uma nova era, infelizmente muitas vezes anunciada. E, paradoxalmente, outros filmes apocalípticos eram desenhados com grandes aglomerações quando morriam mais de 4.000 pessoas por dia da Covid-19.

Cabe, aqui, considerar a conexão entre essa pobreza citada e a racionalidade neoliberal, conforme bem encaminha Beck (2010, p. 147 – grifos do autor):

⁷ A problematização da cegueira aqui se faz a partir do texto literário de José Saramago (1995), em seu livro *Ensaio sobre a cegueira*, que trabalha como uma metáfora da nossa sociedade. Pontuo que de forma alguma estou inferindo uma conotação negativa em relação às pessoas com deficiência visual.

As diferenças sociais de classe perdem sua feição no mundo da vida e, com sua perda, **desvanece-se a noção de mobilidade social**, no sentido de uma troca de indivíduos entre os grandes grupos perceptíveis, algo que ainda durante uma boa parte do século XX fora um tema social e político de grande força na geração de identidades. Isto não significa de modo algum a superação das desigualdades, mas somente sua redefinição, segundo os termos de uma **individualização dos riscos sociais** [...] De modo suficientemente paradoxal, surge uma **nova imediação** de indivíduo e sociedade, a imediação de crise e enfermidade, no sentido de que crises sociais se manifestam como crises individuais.

Retomando, a economia passou por uma transformação profunda: os produtos, em vez de serem ofertados no mercado, passaram a serem leiloados. Não existiu mais crédito, os consumidores sumiram. Houve uma reviravolta no turismo, no dia a dia, na existência, no ser humano. No momento em que escrevo este texto, mesmo após vários meses, ainda estamos confinados e a crise sanitária ainda não acabou. Estamos longe do seu fim, aguardando que a vacinação em massa chegue para todos. Como Saramago (1995, p. 310) profetizou no diálogo entre dois personagens: “Por que foi que cégamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cégamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem”.

A educação, nessa esteira, precisou se reinventar e se adequar às pressas. Milhares de alunos ficaram sem acesso às aulas remotas, mediadas por tecnologias; os professores tiveram que adequar suas aulas do presencial para o virtual. Nunca as palavras *live*, *Zoom*, *chats* e *Google Meet* estiveram tão em voga. Silva (2020, p. 3), rapidamente mapeia esse cenário no território brasileiro, ao expor que

Algumas redes de ensino paralisaram suas atividades durante algumas semanas ou por tempo indeterminado. Outras construíram alternativas para migração para um ensino remoto, com aulas virtuais, plataformas digitais, programas de TV e rádio e distribuição impressa de atividades para os estudantes. Os regimes de formação, como é de nosso conhecimento, migraram da escola para a casa.

Além disso, os professores começaram a exercer rotinas extenuantes de trabalho, com demandas absurdas, a exemplo do que vem ocorrendo em tempos de pandemia, com os famigerados *home office*. Nesse contexto, os docentes foram invadidos em sua privacidade e tiveram que realizar formações rápidas para darem conta do novo contexto vivido, muitas vezes não tendo como comprar computadores com seus parcos salários, nem pagar bons planos de internet que garantam seu ingresso nas salas desse universo midiático. Transmutaram do trabalho presencial para o virtual, sendo que os professores precisaram ficar horas sentados em suas cadeiras em suas casas na tentativa de aproximarem e adequarem os conteúdos para as

plataformas digitais. Graciano e Haddad (2020, p. 207) corroboram nesse sentido, ao afirmarem que

[...] com a pandemia, um novo desafio se apresentou: a responsabilidade pela educação das crianças, jovens e adultos moveu-se para a vida privada, para o espaço das famílias. O esforço por fazer um sistema público de ensino que pudesse atender a todas as pessoas de maneira universal e com qualidade, está agora no colo de uma das sociedades mais desiguais do mundo. Ela não está preparada nem tem condições para assumir esta responsabilidade, apesar dos enormes esforços pedagógicos e didáticos dos profissionais da educação e gestores. Apenas uma minoria tem as condições materiais, humanas e de inclusão digital que permitam realizá-la com relativo sucesso.

Na esfera educacional, trabalhar sem ir para um local fixo (instituição de ensino), com frágeis vínculos empregatícios e com constante ameaças nas garantias trabalhistas, nem sempre significa liberdade ou empreendedorismo: pode significar o caminho para o professor ser substituído por profissionais com formações aligeiradas, sem o compromisso com as instituições em que trabalham e sem aderência ao Projeto Político Pedagógico. Antunes (2020, p. 118), afirma: “o sonho do ‘trabalho sem patrão’ metamorfoseou-se no que denominei como privilégio da servidão. E, com a chegada da pandemia, o trabalho depauperado, destituído de qualquer proteção social e do trabalho, adquiriu contornos ainda mais trágicos”.

Naquilo que as autoras Lockmann e Traversini (2021) chamaram de “Escolarização delivery”, fruto, segundo as pesquisadoras, de uma cultura que visa o utilitarismo e o imediatismo, vividos no tempo presente. Nos termos das autoras:

Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que foi inventada como decorrência de necessidades e demandas surgidas no período de pandemia da COVID-19. Tende a dissociar o planejamento das aulas da sua execução: a escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades, entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução e devolução (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2021, p. 465).

Infelizmente, mesmo após o término dessa grave crise sanitária que grassa o planeta, não sairemos mais fortalecidos. A servidão educacional diante dessa racionalidade, fruto do neoliberalismo, estará, de alguma maneira, mais evidenciada e aberta. Concordo com Graciano e Haddad (2020, p. 209), quando fazem a seguinte afirmação:

Vamos sair desta pandemia com aumento da desigualdade no campo educacional e sabemos, mais uma vez, quem serão os prejudicados: os mais pobres, negros, aqueles que têm mais dificuldade para ficar em casa e estão mais expostos à contaminação, cujos pais têm mais dificuldades em acompanhar o trabalho escolar, sem infraestrutura. Para estes, o poder público deveria exercer seu papel afirmativo criando as condições para não aumentar o distanciamento educacional já produzido pela sociedade.

Complemento, sem a pretensão de achar fórmulas e receitas fáceis, dizendo que a responsabilidade do educador – nesse contexto pandêmico e de servidão educacional em tempos de neoliberalismo – talvez seja auxiliar na construção de uma escola que resista a esses tempos, que faça barricadas diante da estupidez humana e que auxilie na formação desses seres únicos e singulares que frequentam esses espaços institucionais, mesmo em contextos de diversidade e desigualdade de oportunidades – como muito se vê na sociedade brasileira.

Ainda nesse tema, Oliveira e Junior (2020, p. 721) contribuem, alegando que

[...] apesar das políticas implementadas nos 13 anos dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que promoveram significativa inclusão de segmentos historicamente vulneráveis da sociedade brasileira no sistema educacional, o pleno direito à educação para a maioria da população ainda é uma dívida a ser paga.

Desnecessário se faz problematizar nesses tempos de sindemia covídica, como bem Veiga-Neto (2020, p. 2) indicou ao se propor a espiar a crise em tempos covídicos, através de frestas “espiar pelas frinchas”, pois, segundo ele, não teria como abrir e escancarar as portas, pois não teria envergadura para tal. O autor chama esse período de “sindemia covídica”, e adentra nas questões educacionais “A deficiência a que me refiro fica por conta e resulta do fato de que a educação escolar, em nosso país, acumula uma secular tradição de desigualdades estruturais, exclusões de toda ordem, elitismo descarado, facilitação, aligeiramento e superficialidade curricular” (VEIGA-NETO, 2020, p. 11). Em sintonia com autor, também compreendo a complexidade do momento e a dificuldade de resolver essas questões de todas as ordens, que atravessam séculos de educação no país.

A pergunta de Mia Amor Mottley, primeira- ministra de Barbados, (país situado na América Central), na Assembleia-Geral das Nações Unidas⁸, em setembro de 2021, em clara alusão à música de Bob Marley, *Who will get up and stand up?*, questionando sobre quem se levantaria em nome de todos aqueles que morreram nessa pandemia, parece tristemente, que não quer calar e sua indagação ainda não tem resposta. *Who will get up and stand up?*, depois do Brasil ter atingido no momento que escrevo esse texto a marca de quase 600 mil mortes por vítimas da Covid-19 e em muitos países africanos a vacinação ainda nem sequer ter iniciado.

Who will get up and stand up?, o filósofo Gallo (2021, p. 458), ajuda a responder

Durante a pandemia de 2020, vimos juntar-se, no mesmo território, as duas tecnologias de poder. No caso do Brasil, por exemplo, o governo não hesitou em reconhecer a necessidade de que alguns morram para que outros sobrevivam. Marcadas para morrer, as populações de idosos improdutivos e

⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/09/25/antitese-de-bolsonaro-primeira-ministra-cita-bob-marley-e-chacoalha-a-onu.htm>. Acesso em: 26 set. 2021.

jovens pretos de periferia foram chamadas a dar a vida pela manutenção da vida dos mais privilegiados.

Porventura, essa cegueira, já explicitada, findada esta pandemia, poderá provocar a humanidade para ensinar uma outra relação com o mundo, com os outros, com a natureza. Por esse viés, quiçá a leitura e a escrita passem, como luz, entre fendas e frestas, pelas frinchas, nas brechas dessa cegueira produzida também pela escola. Talvez, aqui, caiba o cuidado de si apontado por Michel Foucault, como possibilidade de cuidar de si, do outro e do mundo pelo viés da existência. Anseio que, dessa vez, a escrita de Saramago (1995, p. 244), no diálogo melancólico entre seus personagens não se concretize: “não sei se haverá futuro, do que agora se trata é de saber como poderemos viver nesse presente, Sem futuro, o presente não serve para nada, é como se não existisse [...]”. Viver esse presente, sem privilegiados...

2.2 Os preceitos da educação para o século XXI e seus condicionantes neoliberais: foco na BNCC sob o farol das habilidades e competências

A seguir, elucido um conciso panorama de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ está alinhada, impregnada e, sobretudo, influenciada pelas determinações dos relatórios advindos dos organismos internacionais. Essa influência é significativa quando pensamos no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, escrito por Jaques Delors, que originou o livro *Educação: um tesouro a descobrir*. Além disso, abordado preceitos da educação brasileira e do mundo do trabalho em contextos neoliberais.

Para dar conta dessa envergadura, estabeleço um diálogo com importantes filósofos e sociólogos que auxiliam na discussão de tais temas. Meu ponto de base parte do princípio de que não temos como discorrer sobre políticas públicas, BNCC e os preceitos da educação brasileira sem focarmos no todo, ou seja, sem considerarmos as relações internacionais e os desdobramentos das nossas orientações mais gerais em relação ao contexto educacional. Diante disso, parto da discussão do referido relatório por entender, bem como Resende (2018, p. 83), que esse “é um documento que traz, no apontamento de suas recomendações, a ênfase na noção de sociedade do conhecimento como a ideia permanente na cidade educativa”. Para esse autor,

[...] a sociedade do conhecimento, nessa perspectiva, se caracteriza, por um lado, pela extensão da função educativa além das instituições escolares; e, por outro, pela exigência, ao indivíduo habitante dessa sociedade, de uma

⁹ Reconhecendo que não dá para falar da BNCC de modo geral, porque são muitos diferentes nos níveis. A Educação Infantil, por exemplo, conseguiu garantir questões importantes, como os Campos de Experiência, baseados em seis direitos de aprendizagem e dois eixos estruturantes: a interações e a brincadeira.

constante formação, exigência que o torna um aprendiz permanente, pois sua aprendizagem deve ser vitalícia, ininterrupta (RESENDE, 2018, p. 82).

Em contextos neoliberais, a educação tem como preceito oferecer mão de obra barata para o mercado. Nessa lógica, não há como falar em educação sem considerar o mercado. Ao analisar os documentos mais recentes implementados em contextos neoliberais e que se relacionem a âmbitos educacionais, percebo que a ideia de capital humano e de formação para o trabalho perpassa todos os documentos, pois esse será o interesse da educação, como veremos de modo mais aprofundado a seguir. Por isso, urge a necessidade de compreendermos a complexidade das relações de trabalho e como elas afetam e impactam o trabalho docente, interferindo nas práticas de sala de aula e incidindo sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em ambientes educativos.

No neoliberalismo, tudo é mercadoria. Existem investimentos, negócios, clientes e, sobretudo, enunciados com jargões e léxico empresariais. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a economia remodelou o domínio do educacional. O campo econômico é a mola propulsora com a qual os campos social e educacional estão articulados. Percebemos que existe um processo de transformação educativa e de submissão da escola e da educação ao mercado.

A mentalidade do trabalhador antigo – de sair com amigos, trabalhar uma jornada de 8 horas e permanecer no mesmo emprego até chegar à aposentadoria – não está em conformidade com o sujeito empresário de si mesmo do presente. Esse sujeito vive em uma sociedade competitiva, funciona como um empresário de si, pensa e necessita trabalhar mais para gerar mais renda, ou seja: ele precisa competir consigo mesmo, como nos diz Han (2017).

Importante consideração sobre esse aspecto também nos apresenta o sociólogo Sennet (2016), que coaduna com a visão citada por Han (2017) no tocante às novas configurações de trabalho:

No trabalho, a carreira tradicional, que avança passo a passo pelos corredores de uma ou duas instituições, está fenecendo; e também a utilização de um único conjunto de qualificações no decorrer de uma vida de trabalho. Hoje, um jovem americano com pelo menos dois anos de faculdade pode esperar mudar de emprego pelo menos 11 vezes no curso do trabalho, e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho (SENNET, 2016, p. 21).

Nessa perspectiva, o sujeito se curva para si mesmo, e essa racionalidade neoliberal produz um sujeito que necessita conduzir uma entidade em competição, expondo-se a riscos e assumindo as responsabilidades de seu aperfeiçoamento e de sua própria superação. Klaus e Leandro (2020, p. 240) reafirmam nessa lógica que “o neoliberalismo como um fenômeno complexo, em constante transformação, dotado de racionalidade”.

Saímos de uma sociedade do sujeito disciplinar para uma sociedade que produz o sujeito neoliberal na sociedade de controle, na sociedade do super desempenho. E essa lógica impacta diretamente a carreira docente e a educação, pois conforme Klaus e Leandro (2020, p. 243), a racionalidade neoliberal também se faz presente e “exerce papel central na consolidação da racionalidade do projeto neoliberal, resultando em inúmeras formas de pautar a Educação a partir da (des)profissionalização e da (des)legitimação do papel docente”. Isso impacta também os processos e práticas de leitura e de escrita na escola.

Bauman (2008a) compartilha dessa visão de que existe um novo arranjo de estatutos e contratos de trabalho diferentes de outrora. É um arranjo que reduz os contratos de forma precária e flexibiliza os regimes, não havendo mais o emprego perene no qual o trabalhador precise desenvolver uma capacidade de adaptação instável e fragmentada a qualquer situação e/ou grupo de trabalho.

De acordo com os últimos cálculos, um jovem norte-americano com um nível moderado de educação espera mudar de emprego pelo menos 11 vezes durante sua vida – e essa expectativa de ‘mudança de emprego’ certamente continuará crescendo antes que a vida laboral da atual geração termine. ‘Flexibilidade’ é o slogan do dia e, quando aplicado ao mercado de trabalho, significa fim do emprego ‘como o conhecemos’, significa passar a trabalhar com contratos de curto prazo, contratos precários ou sem contratos, cargos sem estabilidade e com cláusula de ‘até novo aviso’ (BAUMAN, 2008a, p. 35).

Em relação à flexibilidade do trabalho, Sennet (2016, p. 52) igualmente contribui para a discussão ao considerar que “o sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições, especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização”. O autor ainda acrescenta que a *flexibilidade* esconde novas formas de poder, novas disposições para a esfera do trabalho e novas possibilidades de descartar e controlar os trabalhadores. A ideia de flexibilidade, segundo Sennet (2016), pode até ser sedutora, mas é embusteira e esconde arranjos perversos que aprisionam as liberdades individuais, as quais são vigiadas, conforme demonstra, desmistifica e bem desvela o autor. A exemplo disso, temos os professores substitutos ou os com contratos emergenciais, que nunca estão empregados, mas podem ser posicionados em qualquer lugar: é o professor flexível.

O poderoso mercado *acima de todos e de tudo*, em que o trabalhar deixa ser o detentor dos meios de produção para ser simplesmente a força do trabalho, tem como objetivo acumular o capital e o lucro. Com essa flexibilidade, portanto, tem-se a percepção de que as pessoas estão livres para organizarem suas rotinas de trabalho; no entanto, ela é regida por práticas que

escravizam o humano no contemporâneo em nome do propenso desenvolvimento econômico, em que a rotina deu lugar à flexibilidade, nessa nova organização do capitalismo.

O regime flexível dá a sensação de poder e controle para as atividades das pessoas, uma vez que se tem a impressão de maior liberdade – suposta liberdade. Sennet (2016, p. 63) expõe que esses três elementos que constituem o regime flexível se unem e estão “na organização do tempo no local de trabalho”, do modo que se cria um novo léxico empresarial chamado pelo autor de “flexitempo”. Em vez de turnos fixos de trabalho, que não mudam durante os meses, o flexitempo transforma o dia de trabalho em um mosaico de pessoas trabalhando em horários diferentes e de forma mais individualizada, com horários elásticos, por assim dizer. Como exemplo, o autor cita o trabalho que pode ser realizado em casa e eu menciono como exemplo o trabalho docente que estamos vivendo em épocas de pandemia. Mas engana-se quem acha que, com o flexitempo descrito por Sennet (2016), os trabalhadores não são controlados ou monitorados sob tutela dos poderosos: exige-se que as pessoas telefonem com regularidade para a base do emprego ou elas são monitoradas pelos acessos de login, muitas vezes trabalhando mais do que se estivessem em um local físico de trabalho. Com isso, portanto, cria-se a percepção de que as pessoas estão livres para organizarem suas rotinas de trabalho. No entanto, o que realmente ocorre é que elas deixam de ser controladas por patrões presenciais e passam a ser controladas de forma eletrônica. Basta pensarmos o quanto, nesse momento de pandemia, os professores estão vivendo um período de exaustão devido à alta complexidade de suas tarefas docentes, as quais devem ser desempenhadas rapidamente. No que chamaram, as autoras Lockmann e Traversini (2021, p. 465), conforme referido anteriormente de escolarização delivery:

O funcionamento deste modo de escolarização operacionaliza a educação remota emergencial pautada na sequência: planejamento - entrega - execução - devolução. A partir de um olhar crítico, nossa hipótese é que a escolarização delivery é movida por um sentimento de que não podemos perder tempo! É produzida por uma cultura do utilitarismo e do imediatismo que precisa fornecer rápidas respostas às demandas do tempo presente.

Retomando, com efeito, os trabalhadores trocam uma relação de poder *face to face* que têm com os chefes e patrões para serem controlados por outra lógica: a eletrônica, o trabalho *high-tech*, como Sennet denominou. Ainda para Sennet (2016, p. 66) “a ‘lógica métrica’ do tempo de Daniel Bell passou do relógio de ponto para a tela de computador. O trabalho é fisicamente descentralizado, o poder sobre o trabalhador mais direto. Trabalhar em casa é a ilha do último regime”. Trocaram-se as linhas de montagem do sistema fordista para as ilhas de

montagem, que consiste, evidentemente, no uso dos computadores que auxiliam nessa nova engrenagem, pois eles são fáceis de programar e reprogramar.

Nesse sentido, Sennet (2016) comenta que o tempo das flexibilidades é um novo poder, uma nova forma de poder e de controle. E esse tempo gera novas subjetividades que, à primeira vista, parecem combater a rigidez e o engessamento da burocracia dos tempos fordistas. No entanto, ele opera de vez com a proposta do capitalismo que acentua as desigualdades sociais, conforme Sennet (2016, p. 133): opera “num capitalismo que nos deixa à deriva”. E podemos perceber o quanto essa perspectiva da flexibilização invade os discursos curriculares e as práticas com a leitura e a escrita na escola.

Aqui, cabe uma rápida definição sobre os sistemas fordistas e pós-fordistas. Para tanto, utilizo as autoras Pfingsthorn e Page (2016), no livro intitulado *Professores na Incerteza: aprender a docência no mundo atual*. As autoras afirmam que foi ao longo da década de 1980 que alguns sociólogos começaram a utilizar essas denominações para caracterizar os sistemas de produção advindos da flexibilização.

Ao longo das décadas seguintes, começou a ser reproduzida, de maneira um tanto dicotômica, a ideia de que um sistema fordista que representava a rigidez era antagonizado por outro, mais flexível, o pós-fordista. O primeiro deve seu nome ao sistema de produção baseado em linhas de montagem que eram utilizadas nas fábricas de automóveis de Henry Ford, que propunha uma única estrutura em linha para produzir bens em série. O fordismo se caracteriza pela busca de padronização, pela realização de tarefas especializadas repetitivas, pela ênfase no mercado nacional, pela automatização dos processos, pelos salários fixos, pelo trabalho para a vida toda e o sindicalismo. O pós-fordismo, em contrapartida, tem uma estrutura de produção baseada na variedade, quer dizer, busca produzir diferentes tipos de bens destinados a satisfazer diversos grupos de consumidores (PFINGSTHORN; PAGE, 2016, p. 135).

As autoras também afirmam que foi preciso encontrar regimes flexíveis de trabalho para dar conta dos caprichos do mercado e corresponder a eles. Além disso, atribuem a origem do pós-fordismo à “crise do petróleo, aos efeitos da fragmentação da demanda, à saturação do mercado nacional e ao aumento do custo do trabalho” (PFINGSTHORN; PAGE, 2016, p. 135).

A falta de um vínculo empregatício estabelece, com os trabalhadores, uma relação diferente com o tempo: o tempo acaba quando termina o contrato. Não há como fazer uma previsão para o futuro, e a vida entra em uma lógica de sempre correr atrás de outros empregos, até que aquele termine. As pessoas se tornam trabalhadores subutilizados, sem empregos formais.

Nesse cenário, é inviável projetar e estabelecer uma rotina de vida, um calendário, férias, programação com a família, planejar o futuro, pensar além e para além, projetar uma vida com dignidade na velhice, pagar um plano de saúde ou financiar um imóvel a longo prazo. A vida

vira uma longa incógnita, com alteração de empregos e desempregos, gerando angústia e sofrimento para todos aqueles que dependem daquela renda. Nessa ótica, os empregados não possuem mais identidade com o trabalho nem senso de grupo: eles compõem uma equipe, e quem não tem as devidas habilidades e competências para ter uma adaptação quase imediata a esses novos grupos e essas novas demandas de tarefas “está fora” dessa “superficialidade degradante” (SENNET, 2016, p. 112). Isso faz com que o coletivo de trabalho passe a ser instável e transitório, com profissionais que não se vinculam com as instituições nem apresentam sentimento de pertença, apesar de tudo ser global, compartilhado, colaborativo e digital. É a precarização da própria vida, em que as pessoas são descartáveis¹⁰!

Somam-se, nessa discussão, os autores Masschelein e Simons (2018, p. 146), que chamam o profissional da educação de o “professor flexível”:

É isso que a técnica de flexibilização objetiva alcançar: o professor que nunca está empregado, mas pode ser posicionado em qualquer lugar. O professor flexível não mais é alguém que é arrebatado por seu assunto e vive para ele, mas alguém que pode ser arrebatado por tudo – na medida em que a demanda exija. Para ele, cada escola é um local de trabalho como qualquer outro; ele pode – se necessário – mostrar lealdade a qualquer escola, e também se retirar dela – afinal, a lealdade é uma competência. A flexibilidade também significa mobilidade.

Outro exemplo de forma de controle e de aparente flexibilidade – ainda que dessa vez para os alunos – são as plataformas digitais que oferecem cursos online, com mecanismos de controle e monitoramento. Através do login de acesso e em tempo real, essas plataformas controlam quantas horas o aluno/estudante está online e quando realiza suas atividades, gerando um gráfico com suas respostas e o tempo de permanência no site. Assim, o estudante/aluno é monitorado em suas atividades de trabalho, sendo possível fiscalizar sua real adesão ao curso.

Assim, para Bauman (2008a, p. 26),

[...] quando o emprego do trabalho se tornou de curto prazo, tendo sido despojado das perspectivas firmes e portanto tornado episódico, e quando virtualmente todas as regras que dizem respeito ao jogo de promoções e demissões são sucateadas ou tendem a ser alteradas bem antes que o jogo termine, existem poucas chances de que a lealdade e o compromisso mútuos surjam e criem raízes.

¹⁰ Podemos citar o exemplo do Governo do Estado do Rio Grande do Sul que, em 2019, segundo página oficial do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS /Sindicato), que representa cerca de 80 mil profissionais da educação da rede pública estadual de todo o estado, denunciou que, abusivamente e perversamente, foram demitidos mais de 50 educadores em meio à licença-saúde. São trabalhadores contratados em regime de emergência que foram dispensados mesmo estando doentes. Isso caracteriza a facilidade para demitir, gerando o medo social e produzindo um grau de dependência dos trabalhadores que ainda estão empregados.

Retomando, ainda que pese todo o esforço e as providências das ações do sindicato dos professores para reverter a situação descrita na nota de rodapé, naquele momento elas pareciam inoperantes. Nesse contexto, cabe a indagação elaborada/formulada por Lazzarato (2014, p. 22): “Mas as lutas, revoltas, manifestações e greves que têm se espalhado pelo globo em resposta aos assaltos da crise são suficientes para instituir uma ruptura política com o capitalismo?”.

Além da permanente defesa da escola pública, agora será necessária uma defesa da própria existência, pois a saúde e o salário dos trabalhadores em educação também estão sendo atacados. O grande princípio dessa ética/ótica do trabalho é a conjunção entre as aspirações individuais e os objetivos da empresa, o projeto pessoal e o projeto da empresa, o que só é possível se cada indivíduo se tornar uma pequena empresa. O indivíduo não deve mais se ver como trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço em um mercado.

O novo sujeito é o homem da competição e do desempenho, que cultua o esporte, reafirmando o modo dominante de subjetivação, como se cada um estivesse em um jogo. O sujeito, nessa perspectiva, deve se mostrar envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se em uma aprendizagem contínua e aceitar a flexibilidade do trabalho. Ele é o especialista de si mesmo, empresário de si mesmo, inventor de si mesmo. De forma permanente, a racionalidade liberal o impele a agir e perceber a perversa engrenagem a que está submetido. De acordo com Veiga-Neto (2012, p. 6),

[...] para o neoliberalismo o capital não é, de modo nenhum, exterior ao indivíduo; ambos guardam, entre si, relações de imanência. Cada indivíduo constrói seu capital-eu e é responsável por ele; ao mesmo tempo, cada indivíduo passa a ser o resultado daquilo que ele mesmo construiu como seu capital-eu. Parece que seu futuro depende apenas disso; finalmente, parece acontecer aquilo que Paul Klee previra há mais de meio século: desconta-se o futuro no presente.

Han (2017, p. 22) faz referência a essa sociedade do desempenho e da competição, atentando para o fato de que “a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos de obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos”.

Esse sujeito anunciado por Han (2017), contemporâneo, empreendedor, empresário de si mesmo e fruto dessa nova subjetividade é um sujeito líquido e fluido, que se adapta a toda e qualquer situação. Para ele, a própria crise não é crise, mas uma oportunidade que tem o potencial de revelar novos desafios, investimentos e valores no mercado.

Nesse paradigma, existe um novo sujeito, o neosujeito. O homem neoliberal é um homem produtivo, competitivo, hipermoderno, impreciso e fluido. Esse paradigma reduz o

homem à passividade: ele não é mais o ator da própria vida; ele consome marcas, e não os produtos; constitui uma nova ordem religiosa, relacional e novos posicionamentos frente ao mundo, frente ao outro e ao humano. São excessos de ofertas descartáveis em todos os sentidos. Ainda conforme Bauman (2008c, p. 19),

[...] o ambiente existencial que se tornou conhecido como ‘sociedade de consumidores’ se distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir do padrão, e à semelhança, das relações entre os consumidores e os objetos de consumo. Esse feito notável foi alcançado mediante a anexação e colonização, pelos mercados de consumo, do espaço que se estende entre os indivíduos – esse espaço em que se estabelecem as ligações que conectam os seres humanos e se erguem as cercas que os separam.

Em relação à educação, o capitalismo do livre mercado, o capitalismo tecnológico, o capitalismo cognitivo e o trabalho imaterial exigem uma nova lógica, uma mudança nos sistemas educacionais. Para garantir o sucesso das intencionalidades, eles atacam as escolas e os professores, fragilizam-nos e os tornam obsoletos, como se não servissem mais para seus propósitos fundantes. Inauguram uma nova rede semântica na escola, a rede de termos e de jargões econômicos: entram em cena as figuras não estatais que regulam os sistemas de ensino, intensificam-se as parcerias público-privadas para dar conta do que antes era da responsabilidade do Estado.

Nessa esteira, a educação está relacionada à ideia de capital humano e deve desenvolver competências, habilidades, conhecimentos e atitudes. De acordo com Silvio Gadelha Costa (2009, p. 177),

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam.

Ainda para Costa (2009, p. 177), o sujeito deixa de ser um sujeito de direitos e

[...] transmuta-se, assim, num indivíduo-microempresa: Você S/A. E é justamente por isso que a economia, desde então, já não mais se resume à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano.

E a educação para toda a vida faz parte desse cenário. No Brasil, as políticas públicas em educação não se instituem como política de Estado, mas como política de governo. Elas têm

foco nas aprendizagens, nas competências e nos desempenhos, ou seja: a racionalidade do discurso neoliberal atravessa a política escolar. A mesma lógica que rege o mercado de trabalho, ou seja, de capacitar os clientes, reverbera nas instituições escolares, em que os alunos desempenham o papel de clientes e a escola deixa de ser um espaço genuinamente público, absorvendo os princípios do neoliberalismo que criaram a meritocracia, o desempenho, a valorização do talento, a motivação e, sobretudo, a valorização da inteligência como moeda de troca e do aluno flexível. Longe, está a aposta no pensamento como precursor de mudanças e como possibilidade de existência no âmbito das práticas pedagógicas nesses contextos descritos.

No contexto da educação inscrita nessa dinâmica, os organismos internacionais entram e causam impacto nos documentos das políticas públicas. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado no ano de 1996 e conhecido como Relatório Delors, foi um dos primeiros documentos produzidos que deram conta desse novo discurso. Tais documentos geram princípios normativos para gerar reformas educacionais. Como a escola dará conta dessa nova demanda? O conceito central do Relatório Delors coloca a educação ao longo da vida “no coração da sociedade” (DELORS, 1998, p. 19).

No capítulo 5, *Educação ao longo de toda a vida*, o relatório aborda que a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes. Nesse contexto, a noção de qualificação foi substituída pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação. Esse é um *continuum* educativo estendido à vida e às dimensões da sociedade que a Comissão entendeu como a chave que abre as portas do século XXI: é uma exigência democrática, de ordem econômica, fazendo com que cada indivíduo conduza seu destino e encontre o equilíbrio entre aprendizagem e trabalho.

Silva (2018b, p. 561 – grifos do autor) contribui com sua reflexão para essa visão das aprendizagens permanentes atreladas às novas demandas sociais e econômicas:

Assim, nas condições do neoliberalismo contemporâneo, vemos enunciar-se uma opção pelo uso de metodologias ativas, sintonizadas com as demandas de formação humana para o novo século no qual a *pessoa instruída* é capaz de aprender permanentemente. Emerge a necessidade de uma gestão da aprendizagem através do engendramento de determinados dispositivos curriculares mais criativos, mais inovadores e mais personalizados.

Nesse direcionamento, a seguir, realizo uma rápida análise sobre como a BNCC está alinhada aos documentos internacionais, utilizando, em especial, o livro *Educação: um tesouro a descobrir*, produzido a partir do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, cujo presidente é Jaques Delors. Para tanto, caracterizo- a como

um documento normativo que define o progresso das aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo de seu percurso estudantil. Ademais, é uma política curricular que norteia os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas (públicas ou privadas), de norte a sul do país. Outrossim, estabelece conhecimentos, habilidades e competências, sendo orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, direcionando a educação brasileira para a formação humana integral e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Vejamos o conceito da BNCC emitido pelo próprio documento: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2019b, p. 7), de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC é liberal e reconhece a educação como direito fundamental. Ela está alinhada a documentos do Banco Mundial, a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e demais agências multilaterais, viabilizando a implementação da racionalidade neoliberal na educação. Os documentos dos organismos internacionais têm pensado a educação com enfoque nas habilidades e competências. Isso é o que mais aparece na nova BNCC, a qual produz uma forma de protagonismo que será para poucos.

Ainda cabe ressaltar, conforme já referido, que as agências ou instituições multilaterais são entidades criadas pelas principais nações do mundo, tendo como objetivo trabalhar para o desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana. Financiam projetos de desenvolvimento, ajudam nações que apresentam dificuldades e vêm ocupando o contexto da educação e nele interferindo.

O nível de desenvolvimento intelectual e humano está relacionado ao nível de desenvolvimento social e econômico de determinado país (SOUZA, 2010). Nesse sentido, o BIRD estabelece estratégias e prioridades de ação, atuando como agência financiadora de projetos específicos, sendo responsável, por exemplo, pela regulação de projetos educacionais.

A qualidade da educação vem sendo pensada a partir de níveis de avaliação, e tais medidas vêm sendo usadas como médias comparativas para o investimento em educação. Fundações como Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Natura e tantas outras dão o tom da elaboração das políticas públicas a partir de bases capitalistas e neoliberais, como podemos ver na bibliografia da Política Nacional para a Alfabetização de 2019, em que autores consagrados

nos estudos de alfabetização e letramento desaparecem e dão lugar a governantes brasileiros e empresários (MORAIS, 2019).

A seguir, resgato um excerto da página 13 da BCNN, no qual fica evidenciado o alinhamento de tal documento com as principais ideias escritas por Delors (1998). Vejamos agora o que a BNCC dispõe sobre seus fundamentos pedagógicos, com foco no desenvolvimento de competências –vale ressaltar que o conceito de competência, adotado pela BNCC, refere-se ao saber (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e ao saber fazer:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2019b, p. 13).

Na página 60 do documento, podemos perceber relações com os princípios do relatório de Delors (1988) e sua semântica, quando se fala em autonomia e fortalecimento e quando é abordada a questão de que a educação aparece como uma experiência global ao longo de todo o percurso formativo.

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com **desafios de maior complexidade**, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, **retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas**, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2019b, p. 60 – grifos nossos).

Segundo o relatório, para que a educação dê respostas ao conjunto das suas missões, ela deve se organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que são os chamados *pilares do conhecimento* para cada indivíduo ao longo da vida: i) *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; ii) *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; iii) *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, iv) *aprender a ser*, enquanto via essencial que integra as três precedentes. Essas quatro vias do saber constituem, no entanto, uma unidade, dado que entre elas existem múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Para Delors (1998),

cada um dos quatro pilares do conhecimento deve ser objeto de igual atenção por parte do ensino estruturado para que a educação apareça como uma experiência global ao longo de toda a vida do indivíduo, enquanto pessoa e membro da sociedade.

No capítulo 4, intitulado *Os quatro pilares da educação*, Delors (1998) expõe que a educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, os saberes e o saberes-fazer evolutivos de modo adaptado à civilização cognitiva, pois tais saberes são as bases das competências do futuro. Ainda nesse sentido, o autor considera que cabe à educação fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, ao mesmo tempo que ela deve ser a bússola que permita navegar por esse mundo. Nessa visão prospectiva, não basta que o indivíduo tenha uma resposta puramente quantitativa, acumulando uma determinada quantidade de conhecimentos no começo da vida e dos quais possa se abastecer indefinidamente: é necessário que o indivíduo permaneça atualizado, aprofundado e enriquecido com esses primeiros conhecimentos e se adapte a um mundo de constantes mudanças.

Em relação às Competências Gerais da Educação Básica apresentadas no documento da BNCC, a sexta competência estabelece o seguinte:

6 – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2019b, p. 9).

O relatório sinaliza que o pilar *aprender a fazer* está ligado à formação profissional, ou seja, a ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e adaptar a educação ao futuro trabalho quando não se pode prever como se dará a sua evolução. Do âmbito do *aprender a fazer*, também fazem parte as seguintes noções: a qualificação profissional, orientada pelos novos processos de produção, que valoriza qualidades como a capacidade de comunicação, de trabalho com os outros, de gerenciamento e resolução de conflitos; a *desmaterialização* do trabalho e a importância dos serviços entre as atividades assalariadas, que exige cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas; e o trabalho na economia informal, considerando que somente uma pequena parte da população participa da economia tradicional de subsistência e, diante desse cenário, como aprender a se comportar numa situação de incertezas.

Vejamos agora, o item elencado como a oitava Competência Geral da Educação Básica apresentada no documento: “8 – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e

emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2019b, p. 9).

Podemos relacionar essa competência ao terceiro pilar do relatório, *aprender a viver juntos*. Em consonância com Delors (1998), esse é um dos maiores desafios da educação, considerando o atual mundo de violência e o potencial de autodestruição criado pela humanidade, os quais se opõem à esperança de alguns. Nesse sentido, a educação deve utilizar duas vias complementares: a descoberta do outro e a tendência para objetivos e projetos comuns (como a prática do desporto, atividades culturais e sociais). E se faz interessante pensar o quanto as emoções são colocadas em uma dimensão individual, como que deslocadas de uma dimensão política, não no sentido de serem problematizadas, mas auto-responsabilizando o sujeito.

A seguir, recupero a nona e a décima Competências Gerais da Educação Básica:

9 – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2019b, p. 9).

É possível perceber a relação dessas competências com o pilar *aprender a ser*, o qual implica no fato de que a educação deve conferir, a todos seres humanos, liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação, a fim de que desenvolvam os seus talentos e permaneçam, tanto quanto possível, donos do seu destino. E que bom termos um documento que nos garanta o respeito à diversidade e aos direitos humanos. A questão é que esse mesmo documento vai operar com as questões de responsabilidade, flexibilidade e resiliência como questões individuais que cada um deve desenvolver, se auto-responsabilizando pelo seu sucesso ou fracasso.

Evidencia-se, dessa forma, o alinhamento da BNCC aos quatro pilares da educação proposto por Delors (1988). É uma educação voltada para o mercado de trabalho, objetivando formação de mão de obra para atender o mercado em contextos neoliberais, reforçando a meritocracia pelo desempenho, pelo talento, pela motivação e pela inteligência, garantindo o neosujeito que se quer formar. Para não generalizar, cabe ressaltar, que em tempos de bravatas e achismos de políticos de plantão e responsáveis pela condução das políticas educacionais, a BNCC ainda que minimamente, garante algumas conquistas importantes para os dias atuais. Como exemplo, tal documento, quanto à educação infantil, que foi pensado de forma

diferenciada e percorreu outros caminhos, como bem veremos nas páginas seguintes. A BNCC foi transmutando-se e sendo construída com vários recortes ao longo do tempo, até sua homologação, principalmente após o golpe-impeachment da presidenta Dilma Roussef. Para concluir, vale repetir as perguntas que Jacques Rancière traz em seu belo livro *O mestre ignorante* (2015, p. 44): “O que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso?”.

2.2.1 Base Nacional Comum Curricular: habilidades e competências a serviço de quem?

Neste momento, instigada pelas reflexões de Rancière (2015), considero importante acompanharmos as discussões que ocorreram sobre a elaboração, os arranjos e as concepções que nortearam um dos maiores e mais importantes documentos educacionais oficiais: a Base Nacional Comum Curricular. Conforme referido em parágrafos anteriores, é um documento normativo que define o progresso das aprendizagens que *todos* os alunos deveriam desenvolver ao longo de seu percurso estudantil, além de ser um dispositivo que norteia os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas (públicas ou privadas) do país, estabelecendo *conhecimentos, habilidades e competências*.

Galian e Silva (2019) realizaram uma breve sistematização de algumas críticas produzidas pelos meio acadêmico sobre esse documento norteador. Os autores dispõem que

Quando examinamos atentamente a produção científica publicada no Brasil acerca da concepção e implementação da BNCC, com maior ou menor intensidade, predominam textos de reação política à construção desse dispositivo de direcionamento curricular. Todavia, os tipos de críticas elaboradas podem ser reunidos em três frentes: a) debate epistemológico acerca do conhecimento e da recusa à busca de um currículo nacional; b) crítica política dos direcionamentos neoliberais e neoconservadores orientadores da BNCC; c) efeitos das definições constantes da Base sobre as práticas curriculares nas escolas e no âmbito da formação de professores (GALIAN; SILVA, 2019, p. 526).

Aguiar e Dourado (2019) trazem importantes considerações, fazendo uma retrospectiva de algumas das discussões para elaboração da nova base curricular. Em conformidade com os autores, quando Cid Gomes se tornou o Ministro da Educação, priorizou, como agenda nacional da educação, a Base Nacional Comum Curricular, mesmo havendo oposição das principais Associações Científicas da área. O seguinte excerto ilustra essa contraposição:

[...] como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que se contrapunham à padronização e homogeneização de um currículo nacional para a educação básica (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 34).

Hypolito (2019, p. 188) também oferece elementos para enriquecer essa oposição, ao afirmar que, “ANPEd e o GT – Currículo sempre se posicionaram contrários a uma definição de currículo nacional”. Muitas vozes estiveram juntas na elaboração e na definição da BNCC. Algumas foram silenciadas pelo caminho e outras nem se quer foram ouvidas, apesar da tentativa de importantes pesquisadores da área de currículo questionarem a padronização de um currículo único em um universo tão gigante e distante como nosso país. No entanto, foi o que prevaleceu. Nesse momento em que foram estabelecidas diretrizes para todos seguirem, as quais priorizaram competências e habilidades em uma ótica economicista e reducionista, as perguntas de Silva (2018c, p. 194), ao meu ver, ficaram comprometidas em suas respostas: “Podemos compreender o planejamento como um exercício de pensamento? Qual a relevância do planejamento para a oficina do trabalho docente? Que relações podem ser estabelecidas entre planejamento e responsabilidade pedagógica?”. Complemento com minhas indagações: Como a leitura e a escrita pensadas, como possibilidade de aprender a ler o mundo, de compreender o seu contexto e seus atravessamentos, e não como uma manipulação mecânica de palavras podem aparecer em nossos contextos escolares? Leitura e escrita consideradas numa relação dinâmica que vincula a linguagem, a realidade, a vida e a existência. Não se trata de excluir a importância de um documento como esse para assegurar algumas questões em um país desigual quanto o nosso em se tratando do acesso ao conhecimento escolar. O que aqui estou tentando problematizar é como essa lógica das habilidades e competências justamente esvazia e dificulta esse acesso.

Quais implicações teremos na docência com a implementação dessa base como está colocada nos contextos educacionais? O que será problematizado em relação aos conteúdos e ao próprio planejamento? Haverá problematização ou os professores farão um voo cego e rasante em cima das determinações oriundas do MEC? As competências específicas de cada componente curricular apresentam um conjunto de habilidades, as quais estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, que são os conteúdos, os conceitos e os processos que são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018). Quais conteúdos do conhecimento escolar serão privilegiados para dar conta dessas competências e habilidades? Serão privilegiados alguns conteúdos? De que forma se dará essa seleção? Quem irá selecionar? Como ocorrerá as práticas de planejamento na escola para selecionar esses conteúdos? Ocorrerá? Ou haverá apenas uma reprodução dos conteúdos em forma de objetivos conforme aparecem na base? Quais lentes e foco serão usadas para tais definições? Como estão colocados, no discurso educacional, os termos repeditas vezes utilizados *competências*? Como estão colocadas a leitura e a escrita nesses documentos?

Considerando que o planejamento docente ocorre, via de regra, de forma solitária, que o professor é quem dá o *xeque-mate* pedagógico, que é ele quem elabora, pensa, executa o seu planejamento no âmbito de sua sala e planeja sua ação – muitas vezes não tem espaço para uma discussão no coletivo, pois as reuniões pedagógicas não acontecem em muitas realidades educacionais por diversos motivos, mesmo que eu não vá abordar esse tema, ele é uma parte importante na discussão da nova base, mas valendo-me ainda das palavras de Silva (2018c, p. 193) para esse momento, haverá “responsabilidade pedagógica”? O planejamento é apenas um dos viés que podemos considerar em relação à implementação da nova base e poderá sim nos remeter, como bem assevera Hypolito (2019, p. 195): a “um empobrecimento curricular”.

Na sequência, veremos outros desdobramentos em relação ao documento em pauta. Ocorre que, de certa medida, o planejamento como tarefa atinente ao docente – ainda que seja uma ação solitária –, reverbera em muitos alunos, incide na formação e na vida dos jovens e crianças e sobretudo nas práticas de leitura e de escrita.

Regra geral, a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecidas. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular. A justiça curricular que seria possível com uma melhor distribuição de conhecimento, muitas vezes, precisa ser desigual. Não se pode aceitar uma escola pobre para as populações pobres (HYPOLITO, 2019, p. 195).

Essa prioridade da BNCC como agenda nacional continuou com os ministros da educação que assumiram a pasta em seguida, sendo que vários profissionais ligados à área educacional participaram da discussão de sua elaboração. No entanto, com o golpe-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorreu uma mudança nesse curso e, com o ingresso do presidente Michel Temer, as políticas educacionais vigentes se modificaram, tendo sido criado um Comitê Gestor (AGUIAR; DOURADO, 2019). Segundo site oficial do Ministério da Educação (MEC), em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, momento em que o Brasil passou a ter uma BNCC com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica¹¹.

Ainda, para Aguiar e Dourado (2019, p. 34),

[...] o processo de elaboração da BNCC, conduzido de forma ininterrupta nas gestões de quatro ministros de educação, com ritos, concepções e dinâmicas variadas, passou a ser o carro-chefe das políticas desenvolvidas pelo MEC,

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72011-etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa#:~:text=O%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Rossieli,no%20decorrer%20do%20curso%20escolar>. Acesso em: 06 nov. 2021.

uma vez que, para este órgão, a base poderia se tornar o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos.

Com efeito, nessa citação, os autores demonstram o alinhamento da BNCC com todas as discussões apresentadas até aqui e apontam que, no que diz respeito ao mercado de trabalho, a BNCC se aproxima do neoliberalismo. Com isso, gera-se um nexos, como se tudo se movesse junto em uma espécie de areia movediça neoliberal, uma engrenagem em que todas as peças estão conectadas (pelo bem e pelo mal) e não fogem a uma mesma ordem e perspectiva empresarial e aos preceitos neoliberais. Basta observar a seguinte afirmação dos autores: “Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35). Eles ainda asseveram que a Base foi construída e “adotou como eixos, segundo as análises, a padronização curricular, a submissão aos padrões da OCDE, a orientação de segmentos do setor privado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Nesse sentido, Hypolito (2019) corrobora essa discussão, ao afirmar que a BNCC está relacionada com uma agenda global e que existem relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais. Para o autor, desde 2001 já existe uma articulação entre as agências internacionais, já referidas neste texto, e um projeto global de educação, denominado GERM.

Vem sendo articulado um movimento global denominado GERM – Global Education Reform Movement (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização (HYPOLITO, 2019, p. 189).

Esses três eixos dizem respeito aos seguintes aspectos: padronização de qualidade para um currículo nacional, partindo das avaliações; descentralização que, a rigor, responsabiliza as equipes gestoras e as escolas pelo desempenho dos alunos nas avaliações; e a prestação de contas, pela qual os atores educacionais também são responsabilizados e a qual promove incentivos salariais, recursos financeiros ou materiais para as escolas, gerando uma competição entre as instituições (HYPOLITO, 2019).

Para pensar, tomemos como exemplo o *Global Teacher Prize*, da Fundação Varkey Foudation. É um prêmio anual que existe desde 2014, sendo conferido a professores que fazem contribuições extraordinárias e valiosas à profissão. A premiação é aberta para o mundo inteiro, e o vencedor ganha uma substancial quantia de dinheiro por tal feito. É interessante observar

quem foi o ganhador do prêmio em 2019: Peter Tabichi, um professor de Ciências da zona do campo do Quênia¹². No entanto, convém atentar às principais características veiculadas nos meios de comunicação sobre quem é esse professor e quais características o fizeram ser eleito melhor do ano. Ele é padre, pertence a uma ordem religiosa, doa 80% de seu salário, atua fora da sala de aula com outros projetos – evidentemente sem remuneração – e tem como centro de sua preocupação pedagógica o desenvolvimento de competências socioemocionais. Não parece estranho o professor eleito como o melhor do mundo ser apresentado com as características que vão ao encontro das críticas apontadas pelos autores com quem mantivemos diálogo na construção da BNCC? Será mera coincidência essa sintonia entre os preceitos e a racionalidade neoliberais e essa escolha de professor vocacionado, proativo, trabalhando pelo amor da profissão, enaltecendo o magistério como sacerdócio, com doação, flexibilidades de horários, expondo-se a riscos e assumindo as responsabilidades de seu aperfeiçoamento e sua superação?

Em relação à base nacional, Hypolito (2019) também assevera que a construção da BNCC esteve em disputa por grupos políticos representantes de partidos nacionais, tendo sido realizadas alianças e arranjos partidários. Ademais, na terceira versão da BNCC, o meio acadêmico – que até então participava das discussões – ou foi excluído ou excluiu tais grupos. Isso inscreve a percepção de que valeria a pena o pareamento com as ideias de grupos mais conservadores e ligados a determinadas bancadas.

Todavia, grupos neoliberais apoiaram a eleição do atual presidente com a ilusão de que manteriam o controle sobre as políticas mais neoliberais, incluindo a BNCC, sistemas de avaliação, provas nacionais, formação docente e negociando, inclusive, a indicação do futuro ministro. Grupos religiosos e conservadores, entretanto, atuaram decisivamente para bloquear indicações mais liberais e impuseram uma indicação mais conservadora ideologicamente, logo, mais alinhada com os princípios da Escola sem Partido, do criacionismo e de uma visão conservadora de gênero, atacando o que chamam de ideologia de gênero (HYPOLITO, 2019, p. 196).

É importante observar que existe um *modus operandi* de regime de verdade no atual governo, assim como há um recrudescimento do discurso conservador no movimento conservador da direita, levando adiante a agenda privatista de Estado mínimo de direito, precária nas relações de trabalho e de forte arrocho salarial. Além disso, essa agenda vai lançando a opinião pública contra os professores, minando a educação, esvaziando a escola pública, atacando o trabalho docente com a construção de um discurso que desautoriza o docente e favorece a indústria da aprendizagem. Conforme Biesta (2013), está em ascensão o conceito de aprendizagem e em declínio o conceito de ensinar, tornando necessário recuperar

¹² Disponível em: <https://www.globalteacherprize.org/pt/vencedores/peter-tabichi>. Acesso em: 06 nov. 2020.

uma linguagem da educação. O autor demonstra como esse discurso sobre a aprendizagem vai esvaziando a escola pública e o trabalho docente.

Com os autores Masschelein e Simons (2018) – os quais dialogam com Biesta –, aprendemos que a maior resistência que podemos ter diante dessa racionalidade liberal é a defesa da escola pública.

Na verdade, provavelmente, não há nenhum título mais maltratado do que o do educador. Repetidamente, maliciosos benfeitores, ideólogos, líderes rebeldes da juventude, manipuladores autoritários, vendedores e recrutadores se disfarçam como educadores. Hoje, os educadores só são tolerados se tiverem sido transformados em facilitadores de aprendizagem profissional que se manifestam como discípulos das ciências – nesse meio tempo cada vez mais – educacionais de aprendizagem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 167).

O atual governo favorece a indústria da aprendizagem ao incentivar o *homescholling*, que esconde uma poderosa indústria milionária de *softwares* e livros didáticos para esse fim e ganhos financeiros para o próprio Estado, o qual se desresponsabiliza pela educação no momento em que os pais assumem a tarefa de ofertar a escola para o próprio filho. Com isso, o Estado convoca os pais a fazerem suas próprias escolhas e, inclusive, os responsabiliza pelos fracassos, pois, se algo der errado, os pais e a família são os responsáveis pela situação. Esse enquadramento favorece o recrudescimento do discurso conservador, o qual prega que é possível aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, com qualquer pessoa; que é possível aprender nas redes sociais e que o professor não se faz mais necessário. A padronização curricular via BNCC também favorece esse discurso, pois toda a maquinaria funciona junto, na qual estão relacionados: o mercado, a privatização, a precarização, as normas e os marcos regulatórios. Sobre isso, é pertinente conferir as *importantes* considerações e orientações fornecidas em uma página do site Conservadorismo do Brasil, com o título de “10 livros para quem pensa em educar seu filho no *homescholling*”¹³.

Hypolito, mais uma vez, confere auxílio nesse nexa ao esclarecer que é necessário superar explicações simples e reducionistas que vêm ocorrendo tanto num movimento global quanto num movimento local de Brasil no âmbito das políticas públicas. Ampliando esse argumento, eu diria que se percebe que, por meio de diferentes estratégias, o espaço escolar vai se enfraquecendo, seja através da educação doméstica, do tutor em casa, do *homescholling* ou através da Escola sem Partido, do Notório saber, do apostilamento das escolas privadas, das premissas contidas no programa o *Líder em Mim* distribuídas em mais de 400 escolas no Brasil e do avanço desmedido das escolas cívico-militares. Houve um grande esforço em considerar a

¹³ Disponível em: <https://conservadorismodobrasil.com.br/2017/06/livros-para-quem-pensa-em-educar-seus-filhos-no-homeschooling.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

escola neutra para que circulem conhecimentos hegemônicos que determinados grupos sociais querem fazer prevalecer, o que resultou na aprovação da BNCC.

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (HYPOLITO, 2019, p. 194).

O autor tenta evidenciar que essa agenda global se estrutura localmente através de e a partir de grupos hegemônicos neoconservadores e autoritários que têm obtido êxito em tal propósito em consonância com o mercado e com os interesses conservadores (HYPOLITO, 2019). Nesse momento, recorro a Apple (2017, p. 212), que indica uma pergunta que devemos sempre fazer e tentar responder: “Quem está usando a educação para mudar a sociedade?”.

A partir das palavras de Hypolito (2019, p. 199), é possível perceber como o documento em pauta cumpre o papel de alinhamento da política educacional brasileira ao mercado econômico e aos grupos políticos e como ele faz parte dos interesses dessa maquinaria neoliberal: “A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras”.

Silva (2017), em entrevista concedida para a *Revista Instituto Humanitas Unisinos* online, na edição 516, de 4 de dezembro de 2017, comenta que a BNCC privilegia saberes de cunho utilitarista e serve para levar a cabo um projeto educativo de cunho neoliberal.

Difícilmente a BNCC não se configurará como um instrumento de centralização e de tentativa de homogeneização das práticas pedagógicas desenvolvidas em nosso país, pontua. Isso porque a Base ‘pode ser posicionada na justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas’, que tem como conceito orientador a noção de competência. O processo de construção da Base negligencia um debate acerca dos propósitos ou finalidades públicas da escolarização. No mesmo espírito das políticas contemporâneas, a proposta curricular analisada deixa de lado uma reflexão acerca do ‘como’ e do ‘porquê’ da educação (SILVA, 2017, p. 30).

Nessa mesma linha de compreensão de Silva (2017), tem-se um diálogo com Moreira (2005, p. 38), importante pesquisador brasileiro sobre o tema currículo e para quem “há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola”, o que pode fazer com que ela deixe de ser tão utilitarista. Olhando para esse contexto e seguindo o curso da perspectiva neoliberal, a escola precisa ser útil, e ser útil significa ter bom desempenho no Índice de Desenvolvimento

Humano (IDEB) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), cabendo ao professor ser um empreendedor e o grande solucionador de problemas.

Recorro novamente às indagações de Apple (2017, p. 233): “Conhecimento de quem é este? Como ele se tornou ‘oficial’? Qual é a relação entre este conhecimento e quem tem capital cultural social e econômico nesta sociedade?”.

Na mesma edição da revista online que versa sobre a *Base Nacional Comum Curricular – O futuro da educação brasileira*, o filósofo e professor Sílvio Gallo foi entrevistado por João Vitor Santos. Amparado em Foucault, Gallo (2017, p. 38) vê a Base como instrumento de controle biopolítico da população, afirmando que a “Base promove uma uniformização, que visa possibilitar avaliações em larga escala”. Para ele, isso é um “ícone do neoliberalismo contemporâneo” que estende seus tentáculos sobre a escola, tida como fábrica de cidadãos alinhados com suas perspectivas.

Ora, o que se vê num projeto desta natureza é um desejo de controle populacional, o que Michel Foucault denominou uma biopolítica. O exercício de um poder que produz seus efeitos sobre uma população que é governada como população, tomada em seu conjunto. Por isso a ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado (GALLO, 2017, p. 38).

Na entrevista, o filósofo comenta que, apesar da aparente participação de todos na construção da Base e dos esforços para demonstrar isso – como bem podemos observar na página oficial do MEC, que garante que a Base foi construída a partir de várias entidades ligadas à área educacional das três esferas do poder, que houve consulta pública disponível e recebeu mais de 44 mil contribuições e que os resultados finais foram sistematizados por universidades de renome no país –, Gallo (2017, p. 39) faz referência ao viés político-partidário de sua construção: “um grupo político impõe sua visão de educação e define os rumos daquilo que se faz na área”. Ele ainda salienta que todo projeto educativo no país é um componente biopolítico de governo.

Lima e Hypolito (2019) afirmam que existe uma relação intrínseca entre o Movimento Escola Sem Partido (ESP), a Base Comum Nacional Curricular e as características do Movimento Neoconservador Brasileiro. Este movimento avança no campo político e no campo educacional: “as disputas em torno da BNCC deixaram clara a importância e o interesse que os grupos conservadores e neoliberais manifestaram quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país” (LIMA; HIPOLITO, 2019, p. 13). A diferença entre esses dois grupos já foi referendada em páginas anteriores.

Ademais os autores evidenciam os temas ligados às questões de gênero, os quais foram totalmente suprimidos na última versão da BNCC. Na verdade, houve uma diminuição da primeira versão que ainda constava, em um flagrante desrespeito ao que preconiza a Lei nº 9.392/96, em seu Artigo 3º e 15º, que garantem que o ensino deve ser ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas: “IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; e o os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa” (BRASIL, 1996).

As ideias neoconservadoras também podem ser vistas em outros cenários. Este é o caso do combate à *ideologia de gênero* no que se refere à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Uma análise sobre temas incluídos e excluídos da BNCC corrobora o entendimento de que há um crescimento das ideias neoconservadoras em relação à educação brasileira (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 12 – grifos dos autores).

No Brasil, a bancada política que representa os neoconservadores é chamada popularmente de *Bancada da Bala, da Bíblia e do Boi*. Alguns políticos são os seus maiores representantes e, evidentemente, interferem e fazem valer toda a política que passa por suas mãos, materializando suas ideias com a elaboração de projetos na área educacional e com discursos moralistas. Ainda que seja difícil definir exatamente esses grupos – pois nenhum deles assume essa posição –, eles são percebidos por seus alinhamentos políticos com ideias do movimento conservador e neoconservador. Barroco (2015, p. 624) afirma que, “em sua função ideológica, o conservadorismo reproduz um modo de ser fundado em valores historicamente preservados pela tradição e pelos costumes – no caso brasileiro –, um modo de ser mantido pelas nossas elites, com seu racismo, seu preconceito de classe, seu horror ao comunismo”. Sobre isso, Lima e Hypolito (2019, p. 13) acrescentam:

No Brasil, sente-se esse avanço, como ficou demonstrado anteriormente, em articulações no campo político – grupos religiosos e evangélicos no parlamento – e no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis municipais, estaduais e federais apresentados, assim como na abrangência da atuação do movimento ESP em várias esferas de interferência. Além de ações localizadas, tem havido um interesse mais amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do PNE e da BNCC. O campo do currículo é um campo em disputa. As disputas em torno da BNCC deixaram clara a importância e o interesse que os grupos conservadores e neoliberais manifestaram quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país.

Pierre Dardot e Christian Laval (2019), em revista política impressa e divulgada via web, *Viento Sur*, traduzido pelo Instituto Humanitas Unisinos – IHU, chamam esse modo de

governo radical de um *novo neoliberalismo*. Segundo os estudiosos, o neoliberalismo apresenta um caráter plástico e plural que, na atualidade, sofreu transformações nesse paradigma, uma metamorfose, uma mutação, mas não o seu fim. Os autores também asseveram que esse novo neoliberalismo é ainda pior que o anterior, pois é uma variante com um estilo populista.

O que aqui chamamos de novo neoliberalismo é uma versão original da racionalidade neoliberal na medida em que adotou abertamente o paradigma da guerra contra a população, apoiando-se, para se legitimar, na cólera dessa mesma população e invocando, inclusive, uma soberania popular dirigida contra as elites, contra a globalização ou contra a União Europeia, de acordo com os casos (DARDOT; LAVAL, 2019).

A partir do excerto subsequente, dos mesmos autores, é possível verificar o quanto esse modo de governo não ataca somente a economia. Não se trata somente de um mundo regido pelo mercado e pela política de austeridade econômica: trata-se, sobretudo, de um regime que fenece as relações sociais, dando lugar ao individualismo, reduzindo o humano às flutuações do mercado e ampliando as desigualdades sociais. Nos termos de Dardot e Laval (2019),

Não se trata somente de políticas econômicas monetaristas ou de austeridade, de mercantilização das relações sociais ou de ditadura dos mercados financeiros. Trata-se mais fundamentalmente de uma racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências.

Para os autores, o neoliberalismo também é distinto do conservadorismo. Diversas vezes, chamam atenção pra isso: “não esqueçamos que o neoliberalismo não é conservadorismo” (DARDOT; LAVAL, 2019). Para eles, o neoliberalismo é um paradigma governamental que abre guerra contra os que resistem à racionalidade capitalista e apresenta um caráter estratégico para cumprir seus objetivos, sendo que

[...] este poder emprega todos os meios que lhe são necessários: a propaganda dos meios de comunicação, a legitimação pela ciência econômica, a chantagem e a mentira, o descumprimento das promessas, a corrupção sistêmica das elites, etc. Contudo, uma de suas alavancas preferidas é o recurso às vias da legalidade, leia-se da **Constituição**, de modo que cada vez mais o marco no qual todos os atores devem se mover se torne irreversível. Uma legalidade que evidentemente é de geometria variável, sempre mais favorável aos interesses das classes ricas que aos do restante (DARDOT; LAVAL, 2019 – grifo dos autores).

Os autores mencionam o golpe parlamentar e judicial (sem golpe de estados militares) que ocorreu no Brasil em 2016 como exemplo. Poderíamos ainda incluir outros acontecimentos à discussão, tais como: os disparos de mensagens, em massa via *WhatsApp*, durante os últimos processos eleitorais, nos anos de 2018 e 2022, gerando fake news contra um dos candidatos; as modificações nas regras da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943; as famigeradas

reformas trabalhistas, dando origem a outras formas de contrato de trabalho, modificando as leis trabalhistas, já referenciadas largamente neste texto; e, por último, a própria escolha do representante do Ministério da Justiça, figura emblemática deste governo brasileiro, fiel escudeiro e guardião, pelo bem e pelo mal, de todo o clã bolsonarista.

A partir disso, busco pensar a relação entre neoliberalismo e neoconservadorismos, invadindo as práticas pedagógicas, para pensar ainda a potência de leitura e da escrita da escola pública. Conforme anunciado em parágrafos anteriores, passo a realizar uma breve análise a respeito dos propalados termos em que a BNCC foi estruturada, os quais aparecem repetidas vezes no documento: *habilidades e competências*. Para tanto, começo com a indagação de Sacristán (2016) em seu livro intitulado *Educar por Competências. O que há de novo?*. Com essa indagação, o autor sinaliza que, apesar de o tema ter sofrido mutações, não é novo. Segundo o autor, *habilidades e competências*

[...] são a expressão da capacidade que os poderes e as burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses. São, em outros casos, criações de especialistas em busca de fórmulas para expressar suas concepções e propostas com mais precisão, mas também com a finalidade de manter seus privilégios (SACRISTÁN, 2016, p. 7).

Sacristán (2016, p. 8) nos indaga: “a que mundo nos leva essa forma de educar por competências?”. Para tentar responder a tal questionamento, também recorro aos autores Masschelein e Simons (2018), Silva (2015a) e Silva-Miguel e Tomazetti (2013; 2016), com os quais dialogo nesse árduo caminho de evidenciar que, na educação, não existe neutralidade e que nada é por acaso. Isso se aplica principalmente na linguagem e nas metáforas utilizadas, pois elas ocupam um importante espaço nas palavras aparentemente inofensivas *habilidades e competências*. Apesar da tentativa de se produzir um caráter novidadeiro ao anunciarem uma nova possibilidade de qualidade na educação, transforma-se a BNCC em uma possível salvadora/redentora dos sistemas educacionais.

Ainda nesse sentido, Masschelein e Simons (2018, p. 45) questionam: “as listas de competências que estão na moda não são apenas quimeras que perderam toda a ligação concreta com a realidade?”. Os autores vão além ao afirmarem que

[...] de fato, as competências são explicitamente planejadas para se articularem com as necessidades e exigências do mercado de trabalho (por exemplo, as competências profissionais) ou da sociedade (por exemplo, competências cívicas). A pedra angular da chamada competência da educação em desenvolvimento é a articulação entre a educação e a ‘capacidade de agir’ no mundo do trabalho ou na sociedade em geral (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 88).

Sacristán (2016) elaborou 10 teses sobre a aparente utilidade das competências usadas em educação, cujos títulos são autoexplicativos, a saber: 1) A linguagem não é inocente; 2) Tudo o que sabemos tem uma origem; 3) Da avaliação de resultados tangíveis de um processo, não podemos determinar o caminho para sua produção em educação; 4) O percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre as competências tem sua história particular; 5) Competência não é mais um conceito preciso, o que dificulta – para início de conversa – a comunicação; 6) Não há consenso sobre o que são as competências, é impossível que haja sobre quantas e quais são; 7) Atualmente, precisamos da competência geradora das próprias competências; 8) A utilidade de uma proposta não se garante por proceder de organismos governamentais, intergovernamentais ou internacionais; 9) Às vezes, criam-se problemas técnicos artificiais que ocultam os reais; 10) As fontes do bom saber e do bom fazer não secaram e não deveríamos renegá-las, escolhendo outras verdades em que acreditar.

Mesmo que eu não vá abordar cada tese, pretendo realizar um panorama desses conceitos que movem a BNCC e reunir argumentos em torno da ideia de operacionalidade desses dois termos. Apenas a citação dessas teses seria suficiente para provocar algumas reflexões e encaminhar os sentidos, porém vou me valer do próprio autor para seguir adiante no meu propósito de problematizar essa pretensa armadilha que nos impuseram via BNCC. Isso porque, conforme aludido anteriormente, sua implementação afeta o planejamento docente, a complexidade do fazer pedagógico/do ato pedagógico, interferindo na maneira de ensinar e de aprender e incidindo nas concepções de educação, nas práticas de leitura e de escrita e na totalidade do currículo escolar.

Sacristán (2016, p. 15) faz referência ao uso de determinados termos, pois “a escolha da linguagem adotada não é arbitrária, pois tem a ver com as características da sociedade em que é usada”. É possível pensar que esse posicionamento é ainda mais veemente quando a linguagem é usada para fins educacionais, que se desdobram e reverberam na prática do professor.

Considerando que toda e qualquer prática educativa pressupõe uma intenção – e mesmo que essa intenção não esteja claramente exposta ou que o professor não se dê por conta dela –, tal prática enseja sempre uma concepção, uma intencionalidade, uma teoria, um referencial, uma orientação e uma visão de educação. Um dos motivos pelos quais não se pode falar em uma ausência intencional diz respeito à percepção de que não existe neutralidade nas ações educacionais e nos processos educativos. Assim, é essa intenção – seja ela explícita ou não – que aponta os caminhos para as ações do professor. Para Maria Isabel da Cunha (1995, p. 146),

é “inegável [...] que a forma de ser e agir do homem revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico”.

Além do mais, concepções e convicções próprias repercutem nas ações desenvolvidas pelo professor no contexto da sala de aula, na metodologia utilizada, no planejamento, na avaliação e na instituição escolar em que ele atua. Para tanto, faz-se necessário que o professor tenha clareza sobre os aspectos relacionados à sua prática pedagógica. Acerca disso, Zabala (1998, p. 33) afirma que “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’”. É interessante observar, de acordo com os autores que dialoguei anteriormente, que na elaboração e construção da BNCC alguns termos foram e voltaram e que, na primeira versão, o termo utilizado era *direito de aprendizagens* (fruto de intensas discussões e pesquisas no mundo acadêmico, sobretudo no âmbito do Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa). De acordo com Macedo (2019, p. 46), “até a segunda versão [da BNCC], o conceito de competência não tinha sido usado, sendo a Base estruturada em torno da noção de direitos de aprendizagem. No estudo comparativo, publicado pelo MEC entre a 2ª versão e a ‘definitiva’, a opção pelas competências é justificada pelo fato de uma”, já constar na LDB de 1996 e nas propostas e reformas curriculares.

Com isso, tem-se o entendimento de que houve intencionalidade na escolha de determinados conhecimentos, palavras, conceitos e valores, na tentativa de impor uma mudança epistemológica, uma visão de sociedade e de mundo permeando todo o documento. Portanto, seria impossível pensar na implementação de uma BNCC sem pensar nos desdobramentos que ela teria na sala de aula e em uma atividade concreta.

Ainda em relação aos planejamentos, Sacristán (2016) considera que os que têm o construto “competências” apresentam traços definidores, a exemplo da consolidação do que se aprende. No entanto, esse enfoque utilitarista sempre deverá ser funcional e útil, podendo ser observado principalmente nas formações profissionais, ou seja, no saber fazer – o que vai ao encontro do já aludido termo neste texto, *aprender a fazer*. O autor também considera que a funcionalidade é a meta de toda educação no ensino por competências, sendo necessário ter êxito. Além disso, as competências atuam como guia dos currículos e das políticas educacionais (SACRISTÁN, 2016). Tal aspecto do utilitarismo (foi referido em páginas anteriores) também foi aludido por Silva (2017), em entrevista concedida para a Revista IHU.

O discurso de competências é cheio de significados, representando uma mudança epistemológica. Escolher o discurso é escolher uma lente para ser utilizada, é optar por um discurso, geralmente a fim de legitimar e cumprir sua função de interferir nas políticas educacionais (SACRISTÁN, 2016). Outrossim, o autor cita alguns relatórios – dentre os quais

está o Delors – como voltados para a opinião pública. Sacristán (2016) aponta que tais relatórios apenas denunciam erros, são genéricos, apresentando apenas amostras e os problemas, seguindo uma linha de homogeneidade para as soluções e desconsiderando os contextos. Muitas vezes, esses relatórios apresentam patrocinadores, apesar de aparentarem um caráter humanizador, democrático e solidário, mas não passam de informações gerais, que não são ingênuas e nem sempre objetivam uma finalidade educativa. Sacristán (2016, p. 21), além do mais faz uma crítica em relação aos relatórios que fornecem dados avaliativos e comparações educacionais entre países e questiona: “De que adianta saber que a Finlândia está à frente da Espanha ou que ambos estão à frente do Chile? De que isso serve para o Chile?”.

O autor, inclusive, assevera que “existe uma espécie de respeito por parte dos cidadãos para com os diagnósticos, ditames, informações ou propostas que provêm dos organismos nacionais ou internacionais, governamentais ou de caráter privado, que costumam estar acima de qualquer suspeita” (SACRISTÁN, 2016, p. 50). Com efeito, já foi salientado neste texto que os grandes nomes do capitalismo foram responsáveis pela elaboração e divulgação das diretrizes e orientações das reformas educacionais, a exemplo do Banco Mundial, através do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), responsáveis por tais mudança. Outro exemplo para ser citado e que aqui foi aludido, diz respeito aos vídeos que circularam nas escolas do país inteiro no denominado Dia D da BNCC da educação, nos quais aparecem fundações empresariais – como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Natura e Unibanc – orientando as políticas educacionais.

Para Sacristán (2016, p. 189),

[...] uma análise mais detalhada das medidas que nas últimas décadas vêm sendo promovidas pelas principais instituições mundialistas encarregadas de controlar os governos (como, por exemplo, a OCDE, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, etc.) permitiria constatar com facilidade como os sistemas educacionais parecem ter como principal e, inclusive, único objetivo preparar os alunos para competir por postos de trabalho no atual sistema capitalista. Objetivo que se concretizaria em uma reorientação dos conteúdos e das tarefas escolares marcada pelo recorte dos conteúdos das humanidades e artes e, por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que melhor capacitem para encontrar um posto de trabalho.

Nessa mesma direção, Albino e Silva (2019, p. 150) reforçam a presença e as exigências dos organismos internacionais na construção da BNCC do nosso país e reafirmam a necessidade de tais organismos atenderem ao mercado:

A OCDE é uma das grandes propositoras da educação baseada em competências com fornecimento de modelos de manuais e estratégias de avaliação. Como se vê, o currículo é perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes ‘importantes’. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito ‘sabe fazer’.

Também é perceptível, sob a ótica das autoras, a presença do Relatório Delors, quando, ao final do parágrafo, encaminham que a formação quer formar sujeitos para aprender a fazer, os “pilares do conhecimento”.

No Brasil, qual será a motivação principal para a introdução dessa nova linguagem? Como será distribuída e operacionalizada a BNCC, com suas competências e habilidades, em um país com 27 unidades federativas, de dimensões continentais, multicultural e multiétnico, tendo em vista que cada estado e cada município, através de suas coordenadorias de educação e secretarias municipais, darão uma perspectiva diferente no trato das informações e interpretarão de forma diferenciada as diretrizes e sua implementação? No caso do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho foi homologado em dezembro de 2018, pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). O documento de 817 páginas informa que segue as diretrizes da BNCC, é norteador e balizador dos currículos das escolas estaduais gaúchas a partir de 2019 e orienta que cada sistema e rede deve construir seu documento orientador, garantindo a peculiaridade de cada região. Ou seja: os planos de estudo de cada escola deverão estar em consonância com os preceitos da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho, pois são essas as referências obrigatórias para a elaboração dos currículos das redes de ensino. Portanto, ainda que os estados possam construir suas bases curriculares, não podem perder de vista que todas as avaliações serão realizadas partindo dos preceitos da BNCC. Nesse sentido, haverá um pareamento entre a BNCC, o MEC e as escolas públicas brasileiras, e dificilmente alguém conseguirá fugir ou ficar fora dessa dinâmica. Qual a escola pública que, apesar de reconhecer e fazer críticas às avaliações nacionais, quer ver escancaradas suas médias (geralmente com faixas nos muros escolares) e os seus resultados com IDEB baixos? Ocorreram modificações nas escolas? De que maneira? Sob qual a orientação? Qual a perspectiva teórica que será trabalhada pelos professores? Como aparece a leitura e a escrita nesses documentos? Como reverbera, na prática do âmbito educativo, tal perspectiva? Para Silva-Miguel e Tomazetti (2013, p. 46),

[...] seria importante considerar que a definição que cada docente dará às competências e à compreensão de sua inclusão no âmbito educativo, estará impregnada do que caracteriza essa pessoa no seu papel de professor. Ou seja, a apropriação que esse docente fará do conceito e como ele operará, em sua prática profissional.

Será que haverá melhorias em termos educacionais com a pedagogia das competências? Qual a intenção de utilizar um termo que nem definição clara possui, que apresenta um caráter polissêmico, com diferentes matizes conceituais e que carece de uma base conceitual? E como chegará, lá na ponta, na linha de frente, na sala de aula, a operacionalidade de tal constructo, tendo em vista que será amplamente modificada pelas redes e sistemas educacionais até chegar em forma de conteúdo, de matéria, ao seu fim primeiro, o aluno? Para Sacristán (2016, p. 90), é “a matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências”. E por qual motivo não aparecem as vozes dos estudantes? Por que foram suprimidas a atuação, o conhecimento e a colaboração dos grêmios estudantis?

Não seria o caso de suspeitarmos de tal linguagem e do discurso aparentemente tão *inocente*? Onde estão a bibliografia, os referenciais, as bases teóricas utilizadas para a construção da Base? Tudo é novo? Onde estão as experiências que deram certo em termos educacionais até os dias atuais? As pesquisas realizadas pelas entidades científicas e acadêmicas, pelas universidades e pelos programas de Pós-Graduação em Educação progressistas desse país? Todos contribuíram para a criação das competências gerais da educação básica? Pontuo que não é o termo *competência* em si, mas a fraqueza que suas múltiplas abordagens possuem, a falta de precisão e de calibre da palavra, os discursos usados e a supressão de outros, que poderão encaminhar para o senso comum, virar *modinha*, retornar as taxionomias de Blomm, com seus objetivos instrucionais ligados às concepções tecnicistas de educação, ao condicionamento operante, privilegiando o individualismo, acima do bem comum e do coletivo, tornando o docente um tarefeiro de sua profissão, com um receituário pronto de todo o complexo processo educativo.

Para Albino e Silva (2019, p. 140), no nosso país o termo não é novo, pois já aparecia referenciado: “sobretudo a partir dos anos de 1990, podemos identificar a influência e adesão à concepção de formação por competências em alguns documentos curriculares, a exemplo da Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (1999)”.

Além do termo não ser novo, ele aparece em outros documentos curriculares orientadores. É importante considerar esse mapeamento realizado pelas autoras:

No Brasil, alguns documentos curriculares já contemplaram os conceitos de habilidades e competências a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), bem como os sistemas de avaliações nacionais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011). No entanto, o retorno ao modelo curricular por competências é visto com preocupação, por se consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em

detrimento de um modo processual de compreensão curricular (ALBINO; SILVA, 2019, p. 141).

Nessa ótica, Silva (2015a, p. 217) complementa ao asseverar que

Assim, quando lemos determinados documentos curriculares atuais, observamos uma forte tendência na direção de formar personalidades produtivas, de investir em lógicas empresariais ou proporcionar o desenvolvimento de competências ligadas ao empreendedorismo. Tais aspectos tornam visíveis práticas de gerenciamento das condutas dos sujeitos, que operam no âmbito das subjetividades, mas que, ao mesmo tempo, delineiam quais conhecimentos, atitudes ou performances devem ser privilegiados na composição dos currículos escolares.

Ao longo dos diálogos com Sacristán e com os outros autores, fica evidenciado que as competências têm relação não somente com os conhecimentos, mas também com o mundo econômico, com a produtividade, com o empreendedorismo, com a empregabilidade, a flexibilidade, as avaliações em larga escala e os preceitos do Relatório Delors, o qual encaminha o sujeito empreendedor que quer se formar e se adaptar ao mundo globalizado. Para Sacristán (2016, p. 29),

[...] do ponto de vista puramente econômico, as competências individuais são importantes na medida em que contribuem para melhorar a produtividade e a competitividade nos mercados, diminuem o desemprego ao criar uma força de trabalho adaptável e qualificada e geram um ambiente propício à inovação em um mundo dominado pela competitividade global.

Por fim, fica a pergunta do autor: “Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais” (SACRISTÁN, 2016, p. 36). E eu pergunto: como ficam a leitura e a escrita nesse cenário?

No próximo capítulo, analiso como a leitura e a escrita aparecem, especificamente, nos documentos normativos que circulam nos sistemas de ensino na educação básica.

2.2.2 Documentos norteadores na educação básica em relação a leitura e a escrita

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 é um importante documento que representava as concepções e as tendências educacionais daquela época vigente. Foi composto por 26 signatários, intelectuais conhecidos e teóricos importantes. Foi redigido por Fernando de Azevedo e já apontava, em seu texto e em seu teor, que os problemas educacionais não deveriam disputar com os problemas econômicos do país. Faltavam uma visão científica e uma filosofia que balizasse os problemas educacionais do Brasil, além de faltar planejamento do governo no âmbito das políticas públicas. Tal documento estabeleceu um norte para a filosofia, as políticas

educacionais e os princípios pedagógicos-didáticos vigentes, alinhados ao movimento renovador de ensino (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015). Cabe ressaltar que nomes importantes na história da educação brasileira, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e o próprio Fernando de Azevedo, fizeram parte dessa história e foram signatários desse documento. Eles foram chamados de *cardeais do movimento renovador*.

Observem o que apontava o Manifesto de acordo com texto original encontrado no livro de Ghiraldelli Junior (2015, p. 301): “Na hierarchia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter economico lhe pódem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”. Passado praticamnete um século, justamente foi isso que ocorreu, ou continua ocorrendo: uma avalanche da supremacia econômica sobre a educação, em que a educação praticamente anda a reboque e a serviço da economia, tendo em vista tudo que foi apontado, problematizado e analisado até aqui.

Evidentemente, não se pode perder de vista, nem ser ingênuo a ponto de desconsiderar que eram os ideários liberais que norteavam a doutrina política e social daquela década, e com ele, havia as defesas ideológicas, políticas e econômicas, assim como de indivíduo, de sociedade e de mundo que queriam formar. Portanto, os documentos educacionais, há muito tempo, evidenciam o caráter político e econômico de uma sociedade e todos eles são atingidos com esses ideários de alguma forma. Nessa acepção, os documentos que dizem respeito à leitura e à escrita, que são nossa fonte de pesquisa neste texto de tese, também são atingidos, afetados e evidenciam o homem que se quer formar.

Ajustando as lentes, mas não de uma forma aprofundada, mas por meio de um voo panorâmico sobre esses referenciais, é possível trazer significativas observações sobre como eles aparecem e como a leitura e escrita constam nesses documentos. Assinalo que a ideia não é apresentar todos os documentos, posto que são inúmeros na legislação brasileira, apenas selecionar os principais e que atravessam mais os planejamentos e os conteúdos das escolas no que diz respeito ao meu objeto de pesquisa. Posteriormente, no transcorrer do desenvolvimento dessa pesquisa, pretendo aprofundar a análise de alguns desses documentos e como eles gravitam, impactam e encaminham para uma visão de escola utilitarista, meritocrática e classificatória que dialoga e serve como sustentáculo para o projeto neoliberal e abertura para seguir as demandas do mercado privado. Intenciono, também evidenciar o quanto as práticas de leitura e de escrita estão servindo como uma função meramente instrumental, reprodutivista e avaliativa.

No Brasil, como já vimos, vários são os documentos norteadores das políticas educacionais alinhados aos organismos internacionais. Conceito interessante de política

educacional nos presenteia Saviani (2008, p. 7) para quem “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Segundo esse autor uma característica estrutural dessa política é descontinuidade nas políticas educativas, e que se manifesta de várias maneiras, com bem podemos perceber, a seguir, nesses documentos norteadores (SAVIANI, 2008).

Apenas para citar alguns, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, sem contar os pareceres e as normativas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulam, formulam e avaliam os sistemas de ensino e a própria BNCC, que estabelece, conforme já mencionado, parâmetros para elaboração de um currículo nacional, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Outro documento balizador para a educação, sem força de lei, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja “função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados” (BRASIL, 1997, p. 13).

Conforme referi, além da LDB e da BNCC, há o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi implementado em 1998, partindo da ideia de que o país não tinha um planejamento. Esse documento, embora não tivesse força de lei, serviria como eixo norteador a ser cumprido em 10 anos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015). O PNE, portanto, é um documento que determina as diretrizes, as metas e as estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024 – portanto, ainda em vigência, mas completamente abandonado nos últimos anos. Cabe evidenciar que esse plano é norteador para as políticas educacionais que contemplam desde a educação infantil até a Pós-Graduação.

Existe uma plataforma denominada Observatório do PNE, uma realização do *Todos pela Educação*, que acompanha e monitora o andamento das ações e execução desse plano. Uma rápida olhada na página em que propõem o *Conheça quem está por trás do Observatório*, sob a coordenação do Todos Pela Educação e mais 28 organizações que trabalham pela educação brasileira (de acordo com o próprio site¹⁴). Aparecem por lá nomes já conhecidos e mencionados em capítulos anteriores, portanto, torna-se desnecessário qualquer anotação: Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura,

¹⁴ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio#parceiros>. Acesso em: 06 nov. 2021.

Instituto Aytorn Senna, Instituto Unibanco e Itaú Social, entre outros. Nos quadros a posteriori, demonstro através de alguns descritores, como estão localizadas a leitura e escrita no PNE.

Outro documento importante para a educação brasileira e que também contempla as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas escolas diz respeito a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica, cujos objetivos são: sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95. Nos quadros a posteriori, demonstro, através de alguns descritores, como estão localizadas a leitura e escrita nas DCN.

Nesse caminho, mais um relevante documento norteador e bem recente é o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, da Política Nacional de Alfabetização (PNA), e que foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), visando implementar a política por meio de programas, ações e instrumentos que incluam orientações curriculares e metas claras e objetivas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar do tema desta pesquisa não se concentrar no conceito de alfabetização – a natureza desse processo, suas formas e seus condicionantes, mas as práticas de leitura e de escrita que são desenvolvidas dentro desse processo e que ocorrem, sobretudo, nos anos iniciais – considero pertinente localizar a leitura e a escrita dentro desse documento norteador e que acompanham essa etapa por mim investigada.

Morais (2019) traça algumas impressões sobre a Política Nacional de Alfabetização. Em seu ponto de vista, essa política foi imposta pelo MEC em 2019 e não houve um debate necessário para elaboração desse documento, o que prevaleceu foi o interesse de empresários que se alinharam a esse governo atual para impor o Método Fônico como única possibilidade de alfabetizar, sem ampliarem práticas de leitura e de escrita e ferindo a autonomia dos professores em definirem uma abordagem teórica: “A Política Nacional de Alfabetização (doravante, PNA; cf. BRASIL, 2019) revela duas faces que estamos vivendo, quando o tema é política pública em Educação no Brasil: a face do *autoritarismo* e a da *mercantilização*” (MORAIS, 2019, p. 66 – grifos do autor). Para o referido autor, fundações de empresas multinacionais que enriquecem com a educação tiveram poder para definir o texto final da BNCC e que o PNA, completamente alinhado com essa base, apresenta uma perspectiva associacionista de aprendizagem, desconsiderando toda a literatura e os estudos sobre escrita e leitura (MORAIS, 2019). Igualmente, o estudioso argumenta ser falaciosa a argumentação do PNA de se basear em evidências científicas, demonstrando que seus elaboradores pouca ou

nenhuma familiaridade tinham com alunos, professores e escolas. A política de alfabetização imposta pelo MEC padroniza e desrespeita os saberes e a experiência dos professores, sendo que os alunos são privados de ler textos importantes, fruindo leitura. De acordo com o autor,

[...] a perspectiva da PNA não tem compromisso com a motivação e com os direitos da criança, quando se trata de ter prazer brincando com palavras ou de cedo se deleitar com livros e outros textos do universo infantil. A didática proposta por certos pesquisadores – que ficam em seus laboratórios e que pouco conhecem o que é a instituição escolar – se permite esse tipo de autoritarismo que casa perfeitamente com os interesses empresariais de grandes grupos que querem vender pacotes padronizados para as redes públicas de ensino (MORAIS, 2019, p. 73).

O que é ainda mais grave frente à percepção do autor é que “assim como os autores dos métodos fônicos e silábicos de séculos passados, os autores da PNA concebem que a criança é uma tábula rasa” (MORAIS, 2019, p. 72). Ele vai além, ao afirmar que a didática proposta por esse documento homogeniza o ensino, tornando-o mecânico e padronizado em todo o país (MORAIS, 2019). Na esteira dessa argumentação, ainda assevera que,

[...] esses estudiosos acham que o caminho adequado é a criança ser obrigada a ler e escrever listas de palavras – inclusive palavras que não existem no mundo – e que são muito controladamente escolhidas pelo adulto, sem considerar o que a criança está pensando e, muito menos, se ela teria interesse em ler ou em escrever aquelas palavras (MORAIS, 2019, p. 73).

Retornando aos documentos, no estado do Rio Grande do Sul, temos o Referencial Curricular Gaúcho, que, segundo o próprio site da Secretaria da Educação (SEDUC), é um documento balizador para a construção dos currículos nas escolas e está engendrado com as 10 macrocompetências essenciais da BNCC. Foram acrescentadas mais habilidades em consonância com a Base, fruto das contribuições dos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul.

O Referencial Curricular Gaúcho é um documento balizador para construção dos currículos que devem ser “desenvolvidos ao longo da educação básica com o objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), com foco na equidade e na superação das desigualdades de qualquer natureza” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17). São seis cadernos pedagógicos: um referente à Educação Infantil e os demais organizados por Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Referencio a existência desses documentos, que, apesar de importantes, não apresentarei nos descritores que por virtude possam aparecer.

Apresento, agora, o material produzido, organizado e classificado pelo grupo de pesquisa no qual eu participo, **Carcarás – Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação**

Filosófica, Leitura e Escrita, na época organizado pelo então *Práticas Curriculares de Escrita e Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Modos de Subjetivação*. Esse mapeamento arquiva um vasto material relacionado a práticas de leitura e escrita, tendo sido usados os descritores ler, escrever, leitura e escrita. Esses principais documentos supracitados, são fruto/resultado e elaboração da pesquisa de Giulia Daniele Rodrigues e Carine Menna Barreto e da pesquisadora e coordenadora do grupo, Betina Schuler, em 2016 (não publicado). Para tal, sistematizei as informações no quadro, na sequência:

Quadro 1 – Descritor Ler

Documento	Página	Contexto
Diretrizes Curriculares Nacionais	25	Descritor aparece no contexto da organização curricular em seguinte trecho: “Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital ”.
	94	O contexto é sobre a aquisição da linguagem escrita e que deve existir a possibilidade da criança manusear livros e outros para construção de narrativas e textos, ainda que não saiba ler e escrever.
LDB 96	-----	Descritor não aparece no documento.
PCN INTRODUÇÃO	67	O descritor aparece no contexto intitulado “Organização do espaço”, no trecho que segue “No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc.”
PCN LP	41	Trechos em que o descritor aparece: “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. “e “[...] ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.”
	44	Trecho “quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;”

	45	O descritor aparece nove vezes na página relacionada ao título “Leitura diária”, citando alguns cuidados dessa prática.
	46	O descritor aparece nove vezes na página sob os títulos Projetos de leitura, Atividades seqüenciadas de leitura e Atividades permanentes de leitura.
	47	Descritor aparece no trecho “Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.”
	51	Fala sobre uma ortografia compreensível para ajudar na leitura.
	54	Trecho “A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê.”
	55	Sobre identificar erros e modificar trechos para melhor compreensão na leitura.
	59	Descritor aparece no trecho “O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler, incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura” e em nota de rodapé “A prática de leitura silenciosa disseminou-se a partir da produção de livros em escala industrial. Até então o ato de ler se confundia com o ato de recitar o texto em voz alta.”
	86	Em “Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo”, descritor aparece no trecho “Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever”.
PNE	-----	Descritor não aparece no documento.

Fonte: Elaborado por RODRIGUES; BARRETO; SCHULER, 2016 (não publicado).

Quadro 2 – Descritor Escrever

Documento	Página	Contexto
DCN	94	Parágrafo que refere-se à escrita na educação infantil.
LDB 1996	Não há registro do descritor	
PCN Introdução	42	Parágrafo sobre a psicogênese da língua escrita.
PCN Português	19	Cita que o índice de reprovação está ligado ao fato da escola não saber ensinar à ler e escrever;
	20	Ressalta que o processo de alfabetização não se foca em memorização
	27, 28	Explica sobre os estágios do processo de aquisição da leitura e escrita; da dificuldade de escrever textos sem o convívio com ele.
	29	Fala sobre os textos que são oferecidos a leitores iniciantes;
	34	Cita que a ampliação da linguagem se dá através do desenvolvimento de quatro habilidades: falar, escutar, ler e escrever.
	38	Fala do modelo do professora, que precisa escrever para ensinar sobre a escrita;

PNE	Não há registro do descritor	
-----	------------------------------	--

Fonte: Elaborado por RODRIGUES; BARRETO; SCHULER, 2016 (não publicado).

Quadro 3 – Descritor Leitura

Documento	Página	Contexto
LDB 96	15	Art. 32 “ Obrigatório para o EF aquisição leitura e escrita ”
PCN Introdução	23	Quadro de desempenho da leitura nos anos iniciais do EF.
PCN LP	19/20	Introdução do PCN, a palavra leitura aparece mais de cinco vezes.
	25	Cita que “atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás”
	28	Descritor aparece no trecho “A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social.”
	33	Traz os objetivos gerais da Língua Portuguesa e inclui valorizar a leitura.
	38	O descritor aparece duas vezes em contexto que fala do papel de modelo que o professor exerce sobre os alunos na relação com a leitura e a escrita destes.
	40	O descritor aparece seis vezes na página. Nas primeiras, fala da relação entre escrita e leitura, que não é mecânica, e que as duas seriam práticas complementares. As demais, falam de uma relação da leitura com a formação de escritores.
	43	O descritor aparece 16 vezes na página tratando sobre o aprendizado da leitura.
	44	Descritor aparece 11 vezes na página em algumas condições para se desenvolver o gosto pela prática da leitura; e que ela deve ser uma prática diária.
	45	Descritor aparece 11 vezes na página: citando alguns cuidados para a leitura e abordando a leitura colaborativa e projetos de leitura.
	46	O descritor aparece 13 vezes na página, expondo sobre os projetos de leitura e atividades sequenciadas de leitura.
	47	Descritor aparece 10 vezes na página, tratando sobre a atividade de leitura realizada pelo professor. A leitura pelo professor poderia servir de modelo aos alunos. O texto ainda cita várias razões para uma prática intensa de leitura na escola.
	48	Descritor aparece em trecho sobre produção de textos “o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita;”
	49	Aparece em trecho que cita alguns procedimentos didáticos para produção textual na escola: “oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e freqüente).”

	50	Descritor aparece em trecho sobre projetos como excelentes situações para produção textual contextualizada, o que exigiria leitura.
	52	Descritor aparece sob o título produção com apoio e sobre a formação de bons escritores requerer uma prática constante de leitura.
	61	Descritor aparece em contexto sobre a necessidade de se colocar na biblioteca escolar textos diversos em gênero para diversificar a leitura, possibilitar o gosto pela mesma e o uso do gravador como dispositivo para revisão de textos orais.
	62	Descritor aparece em trecho sobre o computador como dispositivo, possibilitando diversas aprendizagens, sobretudo a leitura.
	69	Contexto fala sobre tratamento didático em conteúdos de Língua Portuguesa no primeiro ciclo. Leitura “colada” à produção escrita.
	70	Ainda sob a temática da página anterior, o descritor aparece nos trechos: “Em se tratando da leitura, ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação.”; “A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área.”; “Por outro lado, se ao produzirem textos escritos os alunos utilizarem recursos inadequados para indicar a fala dos diferentes personagens, é desejável que o professor selecione, para leitura, textos nos quais seja possível identificar como diferentes autores resolveram essa questão.”
	71	Descritor presente nos trechos: “Embora não se tenha, neste documento, estabelecido exatamente quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente. Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parlendas, anúncios, contos, fábulas, entre outros”.
	74	Descritor aparece no título referido anteriormente, nos seguintes trechos: “Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.”; “manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor).” ;“socialização das experiências de leitura.”
	80	Conteúdos de LP no segundo ciclo, descritor aparece no trecho “Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência.”
	86	Em critérios para avaliação o descritor aparece nos trechos “Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto.” e “Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever Espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados a cada situação.”
DCN Ed básica	31	Aparece em contexto falando sobre redes de aprendizagem, no trecho “Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias.

	38	Descritor aparece em contexto sobre o Ensino Fundamental, listado como um dos objetivos da formação básica: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;”
	94	Descritor aparece no trecho que fala sobre a aquisição da linguagem escrita “Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.”
	110	O descritor aparece duas vezes na página que trata sobre as múltiplas infâncias e adolescências, nos trechos: “Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização.” e “A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária.”
	111	O descritor aparece no mesmo título que a página anterior, no trecho “O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais.”
	116	Descritor aparece sob o título A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos, nos trechos “A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu.” e “É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.”
	131	Aparece sob o título PRINCÍPIOS, no trecho que diz que, de acordo os princípios citados, existem objetivos para a etapa de escolarização em questão: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;”

Fonte: Elaborado por RODRIGUES; BARRETO; SCHULER, 2016 (não publicado).

Quadro 4 – Descritor Escrita

Documento	Página	Contexto
Diretrizes Curriculares Nacionais	38	Traça um dos objetivos para os anos iniciais do EF que é o pleno domínio de escrita/leitura e cálculo.
	110	Aponta que aquisição da escrita pode demandar tempos e esforços diferentes, mesmo que para a mesma faixa etária.
	110	Refere-se ao uso social da escrita.
	111	Relaciona as grandes mídias com a dificuldade de trabalho com a linguagem escrita na escola.

	116	Cita a leitura e a escrita como possibilidades de apropriar-se da cultura e de reinventar o conhecimento.
	121	Refere-se ao tempo de aquisição da leitura/escrita que difere de uma criança para outra.
	131	Apresenta alguns objetivos para a etapa de escolarização do EF, dentre eles a aquisição da escrita e da leitura e a aprendizagem de cálculos.
LDB 1996	15	Artigo que cita a aquisição da leitura e da escrita como objetivos a serem concretizados no EF.
PCN Introdução	15	Cita artigo da LDB sobre objetivos do EF “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;”.
	63	Regista que atividades que possibilitem a fala e escrita devem ocupar papel de destaque em sala de aula.
PNE	10	Parágrafo relacionado à educação bilíngue Língua Port./LIBRAS.
PCN Português	15	Trecho de apresentação do documento “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva”
	19	Traz que as discussões em torno do fracasso escolar tem sido a questão da leitura e da escrita.
	19	Cita que para superar o fracasso escolar é preciso reestruturação no ensino da Ling. Portuguesa
	20/21	Subcapítulo que trata sobre a necessidade de diversidade dos textos na escola.
	26	Subcapítulo que traz a relação da fala com a escrita; Cita que a fala não é o espelho da escrita;
	27/28	Subtítulo “ Que escrita cabe à escola ensinar ”, falando da aquisição da escrita.
	29	Trecho “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita.”
	30	O ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita.
	35	Traz os conteúdos de LP no Ens. Fundamental. Cita que os processos de produção e compreensão da língua se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta.
	38	Aborda a importância do professor ser modelo para o aluno, mantendo uma relação prazerosa com a escrita e a leitura.
	40	Sobre a prática de leitura: a leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita (...)
	46	Subtítulo sobre os projetos de leitura. Cita que “os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos.”

	47	Trata sobre a importância da leitura feita pelo professor. “escreve-se para ser lido”; “Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens”.
	47/48/49	O descritor escrita aparece várias vezes no subcapítulo sobre a prática de produção de textos.
	49	Sugere oferecer textos de boa qualidade para se tornarem referência de escrita para os alunos;
	51	Cita que quando há leitores para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor;
	53	Explora as situações de criação. “Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador.”
	54	Trata sobre a revisão dos textos. Cita que revisar é um espaço ótimo para articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua. E também que são essenciais para melhorar a qualidade da leitura e da escrita.
	68	Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo: escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
	72	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita no primeiro ciclo: receitas, instruções, rótulos, cartas, bilhetes, parlendas, entre outros.
	75	Sobre os conteúdos do ciclo na prática de produção escrita: utilizando estratégias de escrita - planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação. E conhecer o sistema de escrita português.
	77	Crerios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo: Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.
	76	Conteúdos do primeiro ciclo: Análise — quantitativa e qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos, por meio do uso do conhecimento disponível sobre o sistema de escrita.
	79/80	Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo - compreender o sentido nas mensagens orais e escritas. /escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita.
	81	Conteúdos gerais do ciclo - VALORES, NORMAS E ATITUDES: Reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura.
	84	Sobre os conteúdos do bloco na prática de produção de texto: uso do dicionário, planejamento, revisão, etc. Temporalidade, causalidade; Utilização da escrita como recurso de estudo (tomar notas, resumos.).
	85	Cita a importância da revisão do próprio texto, atentando a releitura após a escrita;
BNCC	54	Aparece duas vezes.

		O descritor aparece em contexto sobre a inserção da criança no EF, das mudanças nesse período da vida e das relações com múltiplas linguagens que vai estabelecendo, incluindo o uso social da escrita. E depois, sobre o multiletramento e a apropriação do sistema de escrita.
	55	O descritor aparece duas vezes: 1) Sobre nos dois primeiros anos do EF o foco estar na alfabetização e na apropriação do sistema de escrita alfabética articulada à práticas diversas de letramento; 2) E citação: “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).
	61	O descritor aparece três vezes: 1) Em contexto sobre a capacidade de representação como base à compreensão do sistema alfabético de escrita; 2) sobre as interações da criança e o envolvimento da escrita; 3) e que nos dois primeiros anos do EF a escrita ocuparia um espaço de reflexão especial.
	63	Descritor aparece 6 vezes no subtítulo Língua Portuguesa (LP): 1,2,3,4) sobre as dimensões da língua, que são a oral e a escrita e a meta da LP de produção textual adequada a situações diversas; 5) sobre a multiplicidade de modalidades e usos da língua escrita e oral e que o documento de LP está organizado em eixos, devido a isso; 6) sobre a diferenciação, na escola, da oralidade em relação à língua escrita.
	64	Descritor aparece 7 vezes, tratando sobre: 1) o eixo da Oralidade - incluir “conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita”; 2) o eixo da Leitura - “compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita)”; 3,4,5) o eixo Escrita - “A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade”. 6,7) o eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais - o processo de alfabetização, “práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. A alfabetização – a aprendizagem do sistema alfabético de escrita – é importante porta de acesso ao mundo letrado”.
	65	Trata ainda sobre o eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais que comporta a “aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita.”
	66	Discorre acerca das competências da LP para o EF, tomando a escrita como bem cultural da humanidade.

Fonte: Elaborado por RODRIGUES; BARRETO; SCHULER, 2016 (não publicado).

Quadro 5 – Quantidade de palavras-chave presentes nos documentos

Documento	Escrita	Leitura	Escrever	Ler
DCN	29	45	2	4
LDB 61	----	----	----	----
LDB 71	----	----	1	1
LDB 96	1	1	----	----
PCN Intro	14	9	1	1
PCN ética	3	1	1	1
PCN Port.	185	174	72	76
PNE	1	5	----	----
PNE metas	1	1	1	1
BNCC	296	322	203	81

Fonte: Elaborado por RODRIGUES; BARRETO; SCHULER, 2016 (não publicado) (adaptado tendo em vista apenas os quatro descritores apresentados).

Evidentemente, não realizarei nesse momento uma análise mais aprofundada em relação ao número de vezes e de que como são projetadas essas práticas nos documentos norteadores responsáveis pela formulação dos currículos e na implementação das políticas públicas através dos descritores por mim selecionados e que dizem respeito ao meu tema de pesquisa. Por ora, apenas evidencio que práticas tão importantes que perpassam todos as áreas do conhecimento aparecem de uma forma marginal nos textos, circundando os conteúdos. Além disso, existe um apagamento desses descritores em vários desses materiais analisados, pois não contemplam concepções para nortearem os currículos e estão longe de problematizarem tais práticas, via de regra fazem alusões à leitura e à escrita de forma mecânica, fragmentada, contemplando aspectos gramaticais e de forma não contextualizada, invadido o cenário educacional com antiga cantilena da *Eva que viu a uva, que viu a ema, que viu...*

Realizar uma análise mais aprofundada desses documentos seria praticamente começar uma nova pesquisa. Entretanto, é possível perceber rapidamente que – da maneira como estão colocados – os descritores selecionados passam ao largo da leitura e da escrita pretendida aqui como forma de resistência, operando como pontos ínfimos de luz, que passem nas brechas, nas frestas, causando erupções, que sirvam como armas, defesas, portas de fugas e respiro para mediar e contemplar o mundo e a existência.

Todavia, podemos pensar algumas questões importantes, tais como destacar a importância de documentos como as DCNs que – apesar de generalizações de que todas as crianças são nativas digitais, quando vimos a falta de acesso à internet durante a pandemia é um problema grave em nosso país – ainda fortalecem dimensões importantes quando se trata das práticas de leitura e escrita, tal como: a necessidade da fruição; a importância das crianças

produzirem suas narrativas; a possibilidade de estranhamento frente ao mundo e às injustiças que podem problematizar; bem como a apropriação cultural via leitura e escrita e a reinvenção de outras relações com o conhecimento, consigo e com a vida. Tais dimensões são importantes de serem destacadas na legislação dada, principalmente em tempos de tanto ataque à escola, aos livros, em tempos de neoliberalismo que busca instrumentalizar tais práticas.

2.3 Práticas de leitura e escrita

Começo esta seção lançando um olhar para a minha trajetória de leitora e para como o título desta tese tem relação com as práticas de leitura e escrita que vivi na escola e o quanto elas também foram responsáveis pela minha possibilidade de existência.

Na época escolar de meu pai (década de 1940), era comum premiar os alunos que demonstravam êxito nas *sabatinas* – nome que era dado às provas e aos testes. De acordo com Libâneo (1990), tal período foi classificado como uma tendência pedagógica liberal. A referida pedagogia sustentava a ideia de que a escola tinha que preparar os alunos intelectual e moralmente para assumirem suas posições na sociedade, que o caminho para o saber era o mesmo para todos, bastando o esforço dos alunos para aprenderem. Ademais, a ênfase na repetição e na memorização visava disciplinar a mente e formar hábitos, predominando a autoridade do professor. Era comum, portanto, premiar os alunos que obtivessem êxito; era da *meritocracia*, o que continua de outras formas no presente.

As premiações geralmente chegavam na forma de livros de histórias infantis que povoavam o universo literário daquela época. Minha avó paterna, muito orgulhosa do sucesso estudantil do filho, guardou esses tesouros como relíquias, para anos depois caírem na minha mão e da minha irmã. Lembro com clareza a letra cursiva da professora, linda, perfeita, homenageando os primeiros lugares obtidos pelo meu pai em suas *sabatinas*. Eram muitos livros e eles foram o primeiro contato que eu tive com o mundo da leitura e seus encantamentos.

Quanto a mim, entrei, quase que por descuido, através dos livros do meu pai, para essa magia cognitivamente desafiante que Ferreiro (2012) nos traz. E assim eu me tornei leitora. Nas lembranças da minha infância, não havia *world wide web*, correio eletrônico, multimídia, ciberespaço, *Facebook*, *Twitter* e esses recursos midiáticos do presente. “*Não tinha muito que fazer*”, dirão alguns, pois o acesso ao entretenimento e à cultura não era para toda a parcela da população. Então, líamos muito, trazendo os livros da biblioteca do colégio e os trocando entre amigas. Assim, até o começo da minha adolescência eu havia lido muito dos grandes nomes da literatura brasileira. Desfilaram pelos meus olhos Machados de Assis e todos os grandes mestres com suas obras literárias; depois fiquei um pouco seduzida pela literatura estrangeira. Nesse

mundo, eu abrigava meus pensamentos, desafiava o universo e dialogava com tantos personagens que talvez deixasse pra trás toda a possibilidade que hoje as redes virtuais nos oferecem. A leitura era o meu alimento, minha companhia, minha brecha, meu respiro, a possibilidade de existência e de resistência. Tal qual a tessitura do tapete no começo do texto da Moça Tecelã ou tal qual a personagem da epopeia de Homero, em que Penélope espera seu Ulisses, tecendo e destecendo um tapete que nunca acabava.

Invocando essas imagens de pensamento em relação à leitura e à escrita, começo a discorrer, nesta seção, apoiada em alguns autores, sobre como tais práticas subjetivam e, de alguma forma, produzem modos de existência. Tal como a escrita pretendida por Nietzsche, que interrompe nossa tranquilidade, interpela-nos em nossa atividade, ataca nosso conformismo, interroga-nos e interroga o próprio leitor da qualidade de sua leitura (LARROSA, 2002b); ou como a escrita anunciada por Foucault (2004, p. 145), que “atenua os perigos da solidão” e problematiza os movimentos da alma; ou ainda a revelação da existência do “contra-herói”, “à fruição”, apresentado por Barthes (2004b) e é nessa fruição, segundo o mesmo autor (2004b, p. 20), que “o imaginário penetra em grandes ondas”.

Nessa imagem, com a palavra texto, tecido, tecelagem, figuras de linguagem, Barthes (2004b, p. 74) nos brinda com uma importante consideração sobre a palavra texto:

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (hyphos é o tecido e a teia da aranha).

Nesses textos, com esses tecidos, nessa teia, tecendo, pretendo tomar a leitura e a escrita, nesta seção, a partir do proposto pelo filósofo Gallo (2008, p. 64) apoiado no conceito de “literatura menor” que Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram para pensar a obra de Franz Kafka. Através de um deslocamento conceitual para o campo educacional, Gallo (2008) propôs as denominações de “educação maior” e de “educação menor”.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias,

estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2008, p. 64).

Observem que, tal como Gallo (2008) descreveu, no subcapítulo anterior, detive-me ao que o autor denomina de “educação maior”. Discorri sobre os planos, as políticas públicas, as Leis e as Diretrizes, produzidas por esses que capturam, embaçam e dão o tom nas questões educacionais. É preciso destacar que em um país desigual como o nosso, tais políticas públicas são importantes e possibilitam condições de acesso para a maioria da população brasileira. Todavia, nesta seção, ocupo-me dessa “educação menor” e trago a leitura e a escrita como possibilidade de resistência, de brechas, dobras, fendas, portas de fuga que podem, de alguma forma, operar na escola um lugar reservado para o pensamento, para o diálogo, para uma outra possibilidades de existência. Para Olegario e Munhoz (2014, p. 157), “a escrita menor desfaz o sujeito a cada traçado, proporcionando uma nova dança do pensamento”.

Ocorre que não temos como falar sobre essa educação menor sem retornar e trazer para o contexto essa educação maior. Uma está imbricada na outra e essa educação maior é muito poderosa, de modo que não podemos perder a percepção do quanto a educação menor está rodeada, encharcada e impregnada pela educação maior. E, do mesmo modo, não se trata de negar a importância de políticas públicas de fomento à leitura, ainda mais em um país desigual como nosso em que, em tempos de pandemia, grande parte das crianças e jovens estão sem acesso à educação escolarizada. Mas esta tese se interessa por descrever e pensar essas práticas menores e em suas possibilidades.

Basta pensarmos que, em nossas escolas, não temos como escapar da educação maior aludida por Gallo (2008) e da produção capitalista que Deleuze e Guattari denominavam de subjetividades dos dispositivos de sujeição social e da servidão maquínica (LAZZARATO, 2014). E fico pensando o quanto se faz necessária, no presente, uma luta por políticas públicas de fomento à leitura para as crianças poderem fruir dos livros, porque antes de pensar a potência da leitura e da escrita na escola, as crianças precisam acessá-los.

Para os filósofos citados, enquanto a sujeição total nos dota de uma subjetividade ao nos dar uma identidade em resposta às divisões sociais do trabalho, ela “fabrica sujeitos individuados, sua consciência, representações e comportamentos” (LAZZARATO, 2014, p. 17) e a servidão maquínica desmantela o sujeito individuado em um processo de dessubjetivação. Ainda nesse sentido, Lazzarato (2014, p. 28) afirma que servidão é um “conceito que Deleuze e Guattari tomaram explicitamente emprestado da cibernética e da ciência da automação”, que tem a haver com pilotagem. A servidão é um novo modo de controle, de comando, de governo,

uma especificidade do capitalismo. Os autores utilizam esse termo para compreensão de como o capitalismo funciona e de como estamos sujeitados e submetidos a esse sistema (LAZZARATO, 2014).

É nesse ponto de intersecção, entre sujeição social e servidão maquínica, que, segundo Lazzarato, no diálogo com alguns autores, ocorre a produção de subjetividade (LAZZARATO, 2014). Outrossim que tal questão, segundo o autor, não pode ser negligenciada, pois os maquinismos invadiram nossas vidas e estão presentes nos nossos modos de falar, de ouvir, de ver, de ler e de escrever. Ademais, a escola e suas práticas de leitura e de escrita não estão soltas no mundo, planando feito um balão, pois elas não teriam como ficar imunes a toda essa modificação, além de fazerem e pertencerem a essa complexidade anunciada. A partir da compreensão do que foi apresentado nos subcapítulos anteriores, é possível, como asseverou Lazzarato (2014, p. 18), traçar uma cartografia das sujeições e das servidões que interferem nas subjetividades:

traçaremos uma cartografia das modalidades de sujeição e servidão que delinea aquilo com o qual temos que romper a fim de iniciar um processo de subjetivação independente e autônomo da dominação capitalista da subjetividade, suas modalidades de produção e formas de vida.

Ainda que eu concorde com Lazzarato (2014) e ainda que nos capítulos anteriores eu tenha tentado um mínimo mapeamento de como esses processos ocorrem e reverberam nas práticas escolares e, conseqüentemente, nas práticas de leitura e de escrita, é muito difícil romper com tudo isso, pois esses modos de existência nos atravessam. Por isso, sugeri, no começo do texto, uma outra ruptura, e é justamente essa possibilidade, aliada a alguns autores, que ofereço através da leitura e da escrita na escola. São possibilidades de existência, chaves de alternativas, pontos de escape, a “porta de fuga”, portas vinculadas ao pensamento de Hardt e Negri (2014, p. 61). Mesmo que se permaneça no mesmo lugar, considerando que, muitas vezes, não podemos e não temos como escapar da sujeição social e da servidão maquínica, citada por Lazzarato (2014).

Aqui, procurarei aproximar a educação menor proferida pelo filósofo Gallo (2008), apoiado no conceito de literatura menor que Gilles Deleuze e Félix Guattari, ao conceito de “portas de fuga” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 61). Também, apresento a possibilidade de a leitura e a escrita serem armas, modos de companhia e defesa, conforme nos assevera Schuler (2019), como ferramentas para pensar em práticas de leitura e escrita, como forma de propor outras experiências. Para Deleuze (1992, p. 220), “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”, e romper, para começar, tecer um novo tapete, em um novo amanhecer, um processo

de subjetivação o menos escravizado possível pela dominação capitalista. Seria isso possível nas práticas escolares?

O que a escola tem a ver com isso? O que as práticas de leitura e escrita têm a ver com isso? E o que as possibilidades de existência e os modos de subjetivação com que venho me ocupando nesta seção têm a ver com isso? O que seria aprender a ler em universos institucionais permeados pela produção capitalista? O que a filosofia nos ensina sobre essas práticas? E no que ela pode nos ajudar? Quem é o adulto de referência para implementar tais práticas quando a escola é acusada de doutrinação? Como os professores montam suas aulas para trabalharem com a produção de escrita e de leitura de seus alunos? Como os professores criam seus planejamentos? Quais atravessamentos reverberam em suas escolhas, ações e práticas? E como essas práticas atravessam os modos de subjetivação de alunos e alunas? Produzem pensamento e experiência no sentido que Larrosa (2002a) propôs? Entretanto, aqui, afirmo que sigo na mesma esteira de Olegario e Munhoz (2014, p. 158), para quem “os estudos pós-estruturalistas procuram de certo modo, buscar algumas saídas e não soluções, privilegiando as perguntas e não as respostas”.

E sigo problematizando: como os alunos estão lendo e escrevendo? Para que e para quem os alunos estão lendo e escrevendo? Quais atividades de leitura e de escrita foram importantes e operaram modificação no pensamento e na existência dos alunos? Que leituras foram essas? Como o léxico empresarial entra na escola e interfere nas práticas de leitura e de escrita? Como fazer para o pensamento se dissolver como escrita, tal qual Larrosa (2004, p. 41) anunciou sobre a escrita de Foucault: “em Foucault, o pensamento se faz escrita, se pensa como escrita e, no limite, se dissolve em escrita. E é justamente ao dissolver-se como escrita que ele se abre para a sua própria transformação, para seu próprio ensaio”.

Entender a força da leitura e da escrita na escola contemporânea com todos esses desdobramentos, problematizações e atravessamentos aqui levantados e investigar que práticas de leitura e de escrita são utilizadas para alargar o pensamento e produzir rupturas à servidão e à sujeição a qual estamos submetidos não é tarefa fácil. Na escola, não temos como escapar dessa maquinaria escolar (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), pois todo sistema de ensino, segundo Foucault (2014, p. 42), é “uma ritualização da palavra; [...] uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; [...] a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; [...] uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes”.

Não basta dizermos o que queremos em relação à leitura e à escrita institucionalizadas, pois tudo isso já é suficientemente conhecido, posto que sabemos o quanto alguns imaginam

que elas podem ser salvadoras, redentoras, potentes. Diferentemente disso, podemos ter a noção do porquê elas ocorrem nas escolas de uma forma e não de outra, que perigos são esses que práticas, aparentemente tão inocentes e simples, poderão oferecer que elevariam os alunos nesses patamares que aqui já anunciamos.

Larrosa (1995) já alardeava em relação aos perigos que a leitura pode trazer e revisa algumas metáforas que a tradição filosófica tem pensado. O autor se refere à experiência da leitura como perigosa, colocando-a como uma metáfora da substância que permeia a alma, a metáfora do jogo e a metáfora da viagem. Para o autor, ler é se deixar penetrar espiritualmente, é como entrar em um jogo e viajar:

A relação com o texto pode ser perigosa: como substância que permeia alma, como fármaco da alma, pode fortalecê-la ou então dissolvê-la; como viagem, pode ser proveitosa, mas também levar leitor ou o ouvinte a se perder, se descarrilhar; e como jogo, a leitura pode ser causa de perdição. Justamente por essa ambiguidade, a pedagogia tratou sempre de controlar os textos e de tutelar a relação com eles (LARROSA, 1995, p. 49).

A leitura e a escrita, historicamente, sempre foram atravessadas pelo medo de serem proliferadas, tal como o perigo do discurso em Foucault (2014, p. 8): “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. O mesmo se refere à leitura e à escrita. Ah, já sei! É possível estabelecer uma analogia entre a leitura e a escrita e podem ser comparadas com o discurso de Foucault (2014, p. 74) quando o autor afirma: “sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me”. Eu complemento que poderia ter proliferado frutos dessas práticas e ter rompido as fronteiras, capturado alguma alma e pensamento e encontrado alguma criança, jovem ou adulto que, com avidez, não parava de esperar por uma porta como aquela, que seria sua saída, sua brecha, seu respiro e tomou a leitura e a escrita para compor sua existência.

Evidentemente, para quem teme essas práticas, elas podem sim ser motivo de muita precaução. Basta pensarmos quantas revoluções foram operadas através do pensamento de grupos que se reuniam para discutir as questões do seu tempo, para pensar e problematizar o vivido. Quantos livros deixaram um legado para as novas gerações e nos fizeram outros? Quanto a leitura foi responsável pela transformação, pela metamorfose, tal como o personagem Gregor Samsa, o caixeiro viajante de Kafka (2001), que ao acordar tornou-se um inseto monstruoso?

Barthes (2004b) nos desafia a pensar sobre a fruição para além do prazer com o texto. Todavia, questiono sobre a escrita na escola, onde tudo é medido, avaliado e projetado para

produção e subjetivado pela racionalidade neoliberal, em um lugar que se tornou uma máquina de produção e aferição em que os alunos são subjetivados dentro de um discurso de verdade, em que tudo é controlado: qual o espaço para a fruição? Como garantir essa perspectiva da fruição em uma engrenagem que não quer parar de produzir corpos maleáveis, em que os documentos curriculares oficiais caminham na direção de formar pessoas produtivas de acordo com a lógica empresarial e com o objetivo de desenvolver habilidades e competências ligadas ao empreendedorismo, conforme aludido na seção anterior? Como trabalhar na escola com o texto de fruição, anunciado por Barthes (2004b, p. 20) como “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta”? Acompanhem o que diz o autor:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2004b, p. 20).

Fico procurando nas práticas escolares de hoje um resquício daquelas leituras que invocaram em mim tudo que citei nos parágrafos anteriores, leituras que traziam um mundo em que eu abrigava meus pensamentos, desafiava o universo e dialogava com tantos personagens. Fico à procura de práticas de leitura na escola que sirvam como alimento, companhia, brechas, e respiro à possibilidade de existência e de resistência. Acompanhando o pensamento de Olegario e Munhoz (2014, p. 157) para quem “talvez por meio da escrita possamos criar práticas de liberdade, sendas possíveis de uma vida como obra de arte, esfarelando a verdade da linguagem-raiz”, sigo a esteira de seu pensamento e problematizações. Que livros foram esses que fizeram essas erupções em minha alma, que fizeram eu me sentir livre – talvez a única liberdade que eu experimentasse – frente ao contexto em que eu vivia, dando um outro sentido à minha existência, não melhor ou pior, mas outro? Ainda nesse sentido, para Veiga-Neto (1995, p. 7),

[...] não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali conhecer a realidade. Em cada parada nós no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nós construímos uma nova maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras.

E nem precisamos ir tão longe no tempo, como a época de minha infância: basta percebermos o quanto, no contemporâneo, tais práticas deram lugar e vazão a outros modos de ler e de escrever. Sibilia (2012, p. 48), a esse respeito, coloca muito bem, quando afirma que

[...] em vez de propagar a silenciosa introspecção e o retraimento nas profundezas do psiquismo individual, por exemplo, com a ajuda de ferramentas como a leitura e escrita – gestos que eram tão habituais em tempos não muito distantes e que a escola se ocupava de inculcar –, nossa época convoca as personalidades a se exhibir em telas cada vez mais onipresentes e interconectadas.

Ainda que, como bem exemplifica a autora, nunca se tenha publicado e vendido tantos livros e em diferentes formatos, a sociedade continua seduzida pela imagem (SIBILIA, 2012). Em épocas de *audiobook*, uma plataforma digital que garante ao leitor uma imersão dos best-seller, que realiza a leitura dos livros em forma de áudio, nada mais perfeito que a problematização que a autora nos apresenta.

Aqui, não se trata de um saudosismo, não se trata de idealizar um tempo na história, uma visão romântica do passado, uma volta ao passado disciplinar. No entanto, percebo que, tal como o *Bezerro de ouro*, em cima de um pedestal com sua vazies aparente, em alguma medida nós estamos experimentando outras relações com a leitura e a escrita e que atravessam nossos modos de subjetivação. Agora, temos os famosos *youtubers*. Em se tratando das infâncias e das juventudes, no presente, eles dão um tom, muitas vezes constituindo-se como a referência para indicação literária. E aqui não se trata de uma demonização dos *youtubers*, uma vez que há muitos fazendo materiais bons. Por outro ângulo, trata-se de uma problematização sobre o quanto a maioria está ligada ao consumo e à opinião. Segundo Sibilía (2012, p. 63), “esses processos detonaram uma profunda transformação das linguagens, afetando os modos de expressão e comunicação em todos âmbitos, inclusive em campos tão vitais quanto a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo”.

Aqui, também não se trata de competir com os *youtubers*, nem de considerar quem é melhor, o professor ou Felipe Neto¹⁵, um influenciador digital com 35 milhões de inscritos em seu canal. Essa seria uma falsa questão. A discussão não é provar que sua abrangência é maior que qualquer instituição (basta vermos os números). Mas se trata de evidenciar, mais uma vez, que a maquinaria escolar de Varela e Alvarez-Uria (1992) já engendra outros dispositivos que fazem parte de uma grande engrenagem que afetam, sobremaneira, a escola e as práticas de ler e de escrever. Assim, escola e os *youtubers* são de diferentes ordens e funções, e não podem ser polarizados.

Ainda nesse sentido, vejamos o que Montaño (2017, p. 4) nos aponta em relação ao *YouTube*, plataforma comumente usada pelos influenciadores digitais: “entendermos que há nesses espaços um modo de enunciação do usuário especialmente complexo, que mostra uma

¹⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Felipe_Neto. Acesso em: 20 jul. 2021.

tendência de nossa contemporaneidade, que chamamos de audiovisualização da cultura”. Para essa autora, é evidente a mudança ocorrida na cultura. Se pensarmos sobre os modos de ler e escrever, é impossível que, com essas tecnologias e o poder midiático, a leitura e escrita não tenham sido mudadas e afetadas. É inevitável que tais tecnologias tenham produzido novos modos de subjetivação, o que é um *tapa na cara* de quem, ingenuamente, achava que a televisão seria o grande vilão da história e produziria seres alienados e alienantes, não envolveria consciência reflexiva, robotizaria nossos filhos e alunos e teria muita influência nos hábitos e costumes de toda uma geração. Para Montaño (2017, p. 22), “enquanto a estética da informação parece enunciar um profissional de última geração que habita um mundo de dados, limpo e minimalista, a plataforma recicla imaginários clássicos de ensino, de escolas e manuais onde o usuário se gradua e se torna um caso de sucesso”.

A escola não pode ser vista assim – como mais um produto no mercado concorrendo pela atenção e entretenimento dos alunos – porque sua função passa por algo bem mais complexo e importante: a formação humana. E com todas as críticas e problematizações que podemos e devemos aqui evidenciar, talvez seja ainda algum espaço outro, um tempo outro, quando se trata da relação entre leitura, escrita e subjetividade.

Por isso, precisamos perguntar pelos sintomas de sociedade e como atravessam a escola e como ela se atravessa nesse contemporâneo de forma imanente, em que o modelo de audiovisualização agora é o novo *Bezerro de ouro*, problematizando isso, cito novamente Larazzato. Na servidão maquínica, o indivíduo não é mais o sujeito individuado, econômico ou cidadão: ele é considerado uma engrenagem (LAZZARATO, 2014). Ainda para o autor, “no capitalismo contemporâneo, a subjetividade é o produto de uma indústria de massa em escala global” (LAZZARATO, 2014, p. 28). Faço essa relação para que percebamos que não temos como falar em subjetividade sem nos reportarmos a esses atravessamentos do capitalismo contemporâneo, em que a cultura da opinião e do audiovisual prescrevem modos de ser. Reafirmo que não se trata de juízo valor, de avaliar se práticas de outrora eram melhores sem a interferência dessa audiovisualização ou não; trata-se de realizarmos a cartografia das sujeições e servidões que atravessam as subjetividades e, assim, pensar possibilidades de produção de outras formas de vida, mesmo que em brechas (LAZZARATO, 2014).

Aqui, podemos dar conta parcialmente da problematização encaminhada por Schuler (2018, p. 178) ao perguntar “pelos sintomas que atravessam as práticas de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras no presente”. Pensar sobre essa questão de forma deslocada de toda essa complexidade citada é impossível. É impossível perceber práticas e ferramentas como a leitura e escrita sem minimamente trazer à luz seus condicionantes e seus desdobramentos. E

nem me refiro às resoluções e às leis que regem o ensino brasileiro – pois isso já fizemos antes –, mas a pensarmos em alternativas por meio da escrita e da leitura, a criarmos práticas de liberdade, sendas possíveis de uma vida como obra de arte (OLEGARIO; MUNHOZ, 2014).

Como conseguir isso justamente com os jovens dessa geração audiovisual rodeada por *youtubers* e que nasceram e cresceram nesse ambiente? Justamente esses jovens que precisam se submeter a rotinas tão antigas, nos rigores do ambiente escolar, cuja

[...] instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar como instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral (SIBILIA, 2012, p. 51).

E eu complemento a problematização, questionando como trabalhar, oferecer práticas de leitura e escrita que evoquem a fruição e a possibilidade de construir uma outra existência nesse universo trazido pela autora e que todos nós conhecemos. Em um universo composto por decoreba de letras e sílabas, metodologias que retornam à relação fonema x grafema, aos processos fonéticos baseados em *evidências científicas*, segundo o MEC de 2020, com textos em livros didáticos que não fazem sentido para o leitor, que não promovem a compreensão dos textos, a compreensão leitora?

Ainda nessa linha, há bibliotecas às quais os alunos não têm acesso, ou por estarem fechadas ou por não haver pessoal especializado para organizar o acervo (como os bibliotecários) nem professores disponíveis nos setores. Cabe ressaltar que o envio de remessa de livros para as escolas públicas brasileiras que garantiam minimamente as práticas de leitura em espaços escolares e fomentavam o uso do livro literário teve seu fim. Conforme Cordeiro (2018, p. 1479) “isso, certamente, até o ano de 2014, momento em que o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE manteve o envio anual de acervos às escolas”. Tal programa foi extinto em 2017 (CORDEIRO, 2018) pelo então presidente Michel Temer. Eu mesma, na constituição de leitora, sou fruto da distribuição gratuita dos acervos literários em escolas públicas. O Ministério da Educação, através da Secretaria de Alfabetização (SEALF), no final de 2019, lançou o programa *Conta para mim*. Dados obtidos na página do referido órgão¹⁶ colocam esse programa no alvo de críticas e manifestos, por ser considerado excludente, apregoando valores morais e religiosos a serem seguidos pelas famílias e as crianças brasileiras.

A afirmação de Larrosa (2002b, p. 14) nunca pareceu tão adequada e pertinente para dar conta desses novos tempos vividos na contemporaneidade:

¹⁶ Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 15 jan. 2020.

A arte da leitura é rara nesta época de trabalho e de precipitação, na qual temos que acabar tudo rapidamente. Os ‘leitores modernos’ já não têm tempo para esbanjar em atividades que demorem, cujos fins não se vêem [*sic*] com clareza, e das quais não podem colher imediatamente os resultados.

A simples pergunta do autor, “Quem lê?” (LARROSA, 2002b, p. 16), nunca foi tão provocativa. Quem lê agora é esse leitor que habita as nossas escolas (fiéis às tradições seculares), vive no mundo da audiovisualização, consumidor voraz de produtos de última geração, os quais rapidamente perdem o encanto e são substituídos rapidamente por outros. Esses leitores são jovens contemporâneos dinâmicos, hiperconectados e dispersos. Como operar com essas ferramentas de leitura e de escrita tão antigas e seculares nesse mundo em que passamos dos preceptores que ensinavam os seus filhos em casa para a escola obrigatória que convoca toda uma população a frequentá-la? Do mundo que passou das páginas gutenbergianas para as páginas velozes de uma *homepage* de um sítio eletrônico?

Como transformar práticas de leitura e escrita, então, para uma geração que não vê com clareza os seus fins e questiona os resultados que deverão sempre serem utilitaristas? E eu continuo nessa esteira, lembrando que vivemos em um país que possui 6,6% da população brasileira sem saber ler nem escrever, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgados no segundo trimestre de 2019, e de acordo com site do IBGE¹⁷ e de quase 40% dos alunos acessam literatura somente na escola (Retratos da Leitura)¹⁸.

Evidentemente, esses números não são isolados, pois se somam aos dados alarmantes de uma geração que não frequenta os bancos escolares. E muitos dos que frequentam evadem mesmo com a implementação de algumas políticas públicas e mecanismos judiciais para controlar a frequência sob os rigores de uma legislação vigilante. Essa legião chamada de *nem-nem* é composta, segundo Veiga-Neto (2018, p. 35), por “jovens que nem estudam, nem trabalham”. Via de regra, esse mesmo jovem que não frequenta a escola vai muito cedo para o mercado de trabalho, abandonando de vez seus estudos. Aqui, uma vez mais, cabe a pergunta de Larrosa (2002b, p. 16): “Quem lê?”. Assim, procuro responder que quem lê agora é esse leitor com uma visão utilitarista da educação, que considera perder tempo com o estudo, que muito a longo prazo poderá ou não trazer algum benefício à sua vida. Quem lê agora é o leitor nessa escola em que a linguagem da educação foi substituída pela linguagem da aprendizagem, em que o aluno aprendente é o consumidor, em que o professor é o provedor e a educação é mercadoria a ser consumida (BIESTA, 2013).

¹⁷ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores>. Acesso em: 21 jul. 2020.

¹⁸ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/quem-somos/sobre-o-ipl/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Sibilia (2012) se alinha ao pensamento de Biesta (2013) e ressalta a educação como mercadoria, indo além ao afirmar que “os estudantes são novamente tratados como consumidores pouco satisfeitos com o produto escolar que o mercado atual lhes oferece, de modo que seria necessário cativá-los com táticas de *marketing* para eles voltarem a se interessar por uma mercadoria tão pouco valorizada” (SIBILIA, 2012, p. 68), percebendo dessa feita o quão ajustada ao pensamento neoliberal está o nosso contexto educacional. Nesses lugares e tempos, como se dá lugar à contemplação, ao ócio e à ampliação do pensamento através de leituras e escritas que transformem? Schuler (2018, p. 178) nos auxilia nessa questão: “tornar a escrita e a leitura novamente uma questão para o pensamento, quando se entende que a legitimação de determinados modos de existência é inseparável das práticas de linguagem que os produzem”.

Vivemos uma época de um novo gênero textual, popularmente chamado de *textão* uma nova modalidade de escrita em que todos emitem pareceres, juízos de valor tuitados e escritos sem profundidade nas redes sociais, nas mídias digitais, blogs e fóruns. São textos que celebram um outro mundo, dessa feita digital, e seduzem os jovens. Diante disso, como introduzir essa parada, uma suspensão e a leitura pretendida por Nietzsche? - que, segundo Larrosa (2002b, p. 21),

[...] não pretende transmitir um conteúdo de verdade, não pretende enfrentar um saber contra outro saber, não pretende nem ao menos ‘instruir’ o leitor. O que busca é expressar uma força que se combine com outras forças, com outras experiências, com outros temperamentos, e os leve além de si mesmo.

Que leitura e que escrita serão essas que têm a força de se elevar a si mesmo mas que, na atualidade, “se transformaram na era da informação, mudando de estatuto ao se desviarem do ambicioso salvacionismo civilizatório, de tom universalista, para focarem na instrumentalidade utilitária mais pontual do tipo empresarial” (SIBILIA, 2012, p. 70). Em outros termos, o autor quer dizer que, aqui faz muito sentido, nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas em contextos educacionais, pois elas também precisam dar respostas imediatas para os alunos, ter alguma serventia, caber no gosto do cliente-aluno, que surfa nas ondas cibernéticas fazendo que tais ferramentas, correspondam a uma finalidade muito distante da pretendida por Nietzsche e aludida por Larrosa (2002b). Como se elevar a si mesmo em práticas de leitura que já têm um fim predestinado, que não fazem mais sentido aos jovens contemporâneos e que, via de regra, cumprem uma função avaliativa? Ainda nesse nexos em relação aos jovens contemporâneos, Sibilia (2012, p. 71) complementa que “muitos deles

jamais pisaram numa biblioteca, por exemplo, enquanto as habilidades da escrita se deterioram de um modo estrepitoso”.

Como introduzir práticas pedagógicas que impactem a vida dos alunos, que os elevem a si mesmos e que os metamorfoseiem? Que os transformem sem a pretensão de competir com as plataformas digitais no contexto em que as ideias de Sibília, trazidas na próxima citação, ecoam em nosso momento atual?

A era contemporânea estimula modos performáticos de ser e estar no mundo mais aptos a agir ante o olhar do outro, ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem), do que a se retraírem na própria interioridade (o mais antiquado império da palavra). Assim, costuma ser mais fácil e eficaz pôr o corpo em cena para falar ou atuar, inclusive numa tela, ao passo que ler e escrever são tarefas tão solitárias quanto silenciosas. Longe da linhagem das ‘artes performáticas’, ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, como costurar ou tecer. Para realizá-las, é preciso exercer certa pressão contra os ritmos da atualidade (SIBILIA, 2012, p. 72).

Portanto, tendo como fundo o cenário descrito pelos autores que dialogamos, fica a seguinte problematização: quais são as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas que podem, ainda, impactar a vida de seus alunos? E como implicam em modos de vida? Para dar conta dessa problematização, volto-me agora para Lazzarato (2014, p. 125), pois o autor propõe que haja uma ruptura desse espaço midiático apresentado em tela para podermos ver melhor e construirmos processos hegemônicos de subjetivação, de modo que,

[...] para que uma enunciação, uma fala singular seja possível, a comunicação compartilhada deve ser interrompida, deve-se deixar a infinita tagarelice do consenso midiático, forçar rupturas no espaço público, do mesmo modo como para poder ‘ver’ devemos nos retirar do incessante bombardeio de clichês visuais.

O autor considera que para isso existir, devemos singularizar o mundo, impor uma diferença existencial. Tais singularidades deverão ser construídas e inventadas, mas sem a tagarelice desses espaços, ainda que tais espaços peçam que falem e se expressem, mas impedem e neutralizam a subjetivação (LAZZARATO, 2014). Mas não se trata de um processo de individualização, pelo contrário, dá-se em ações coletivas como motor de ação política, tal como pode ser pensada uma sala de aula.

Aqui, assim como Masschelein (2008, p. 35) propôs uma pedagogia pobre como possibilidade de educar o olhar, como “possibilidade de abertura para um espaço existencial, um espaço concreto de liberdade prática”, proponho o exercício da leitura e da escrita a partir do viés da possibilidade de experiência.

A pedagogia pobre não promete lucros. Não há nada a ganhar (não há recompensa), não há lições a serem aprendidas. No entanto, essa pedagogia é generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência. A pedagogia pobre não coloca sob vigilância, ela não controla, ela não está tomando conta de um reino (o reino da ciência, da racionalidade, da moralidade, da humanidade, etc.), ela não impõe condições para a entrada, mas, ao contrário, convida a caminhar pelas estradas, a entrar no mundo, a copiar o texto, ou seja, a expor-se. Caminhar pelas estradas significa literalmente deixar o conforto da casa e sair pelo mundo. O mundo é o lugar que não pertence a ninguém, que não tem portões de entrada que devem estar sob vigilância (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

Proponho uma leitura e uma escrita sem pretensão de aplicação imediata, de utilitarismo barato, que rompa um pouco com o espaço do consenso midiático e arrefeça o bombardeio visual ao qual estamos todos submetidos. Nesse sentido, sigo acompanhando o pensamento de Olegario e Munhoz (2014, p. 161), para quem “a escrita e o pensamento são da ordem do devir, que está sempre em contraposição à imitação, à reprodução, à identificação. É nesse sentido que escrever é tornar-se diferente do que se é, produzir novos efeitos e outras sensações que desestabilizem a cognição, dando vazão à experiência”.

Nesse momento, considero importante trazer o conceito da palavra “experiência”, em diálogo com alguns autores. Penso em processos pedagógicos educativos de práticas de leitura e escrita, entendendo, assim como Larrosa (2002a, p. 20) que,

[...] as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

Nesse direcionamento, trago o conceito de experiência recuperando Olegario e Munhoz (2014, p. 161), para quem “a experiência se opõe à paralisia da criação, às opiniões generalizantes, à escrita alinhada e obediente. Nesse conceito, pensar é a própria potência da experiência”. Tal conceito poderá ser compreendido também à luz do próprio Larrosa (2002a, p. 21), pois de acordo com o autor,

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

A seguir, passo a apresentar o que não é experiência segundo o autor. Informação não é experiência, ao contrário, ela cancela a possibilidade de experiência naquilo que ele chamou de antiexperiência. O estudioso em questão também pontua que se faz necessário separar esses

dois. Ademais, ele não considera que opinião seja experiência, assim como a falta de memória e a falta de silêncio são inimigos da experiência (LARROSA, 2002a). A experiência, segundo o autor, requer um gesto de interrupção.

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, 2002a, p. 24).

E quem é esse “sujeito da experiência”? Não é o sujeito da informação, da opinião, do texto? Segundo Larrosa (2002a, p. 24), “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Daí a importância de perguntar pela possibilidade da escola, ainda, de buscar a relação entre a leitura como experiência e a produção de modos de subjetivação ao invés de buscar o sujeito como identidade, reduzindo-a à passatempo ou a sua função examinatória.

Transformo a citação de Larrosa (2002a) em indagações. Como é possível o aluno e a aluna pararem para pensar, olhar e escutar? Como faz o jovem pensar, olhar e escutar mais devagar em tempos atuais? Como faz para parar e sentir mais devagar, perceber os detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade? Como faz para aprender na lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço? Como se faz para que as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas impactem as vidas dos alunos, seus modos de condução e suas existências?

Fazer tudo isso em épocas de cenários educacionais do aluno/aprendente/cliente/consumidor com uma visão utilitarista da educação/mercadoria, hiperconectado, ávido pela rapidez das suas produções, o sujeito da opinião, da era do *texto*, em atividades como as de leitura e de escrita, em tarefas tão solitárias quanto silenciosas.

Sibilia (2012, p. 76), ainda nesse sentido da experiência, dá-nos um choque de realidade ao asseverar que, assim como os filmes mudaram de ritmo e de estrutura, na geração atual ainda se lê e se escreve muito, “mas isso se faz de formas inovadoras, como se vislumbra nas interações da internet ou nos recados enviados por telefones móveis”. A autora ainda aponta que a subjetividade dos usuários desses dispositivos é gerada na interface desses mesmos objetos, daquilo que autora chamou de “leitura *transmidiática*” (SIBILIA, 2012, p. 76). Ainda para Sibilia (2012, p. 76), a experiência nesses contextos em que “esse novo tipo de leitura

transmidiática exige que o indivíduo elabore estratégias para habitar o fluxo de informações, entre as quais se inclui a tentativa de se vincular aos outros para dar coesão à experiência”. Rapidamente, é possível perceber que aqui se tratam de experiências bastante distintas: a mencionada por Larrosa (2002a) e a outra, apresentada por Sibilía (2012) e trazida à luz dos tempos vividos e dos alunos que habitam nossas escolas.

Vejam os que Larrosa (2002a, p. 25) diz sobre aquele que é incapaz de viver a experiência: “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. E o próprio autor dá conta de atravessar as problematizações que eu trouxe do parágrafo anterior ao perceber e comentar sobre o que ele denomina de “aparatos educacionais” que vivem uma lógica de destruição generalizada da experiência, devido ao par informação/opinião e à velocidade que, apesar de ficarmos cada vez mais tempo nas escolas, temos menos tempo (LARROSA, 2002a).

O filósofo Han (2017, p. 22) também se ocupou desse tempo, haja vista que discorreu sobre esse tema e chamou esse sujeito de “sujeito de desempenho e produção”, fazendo referência à multitarefa, ao infarto da alma, ao esgotamento, à falta de tempo e aos excessos vividos, tal como o sujeito que Larrosa descreveu, o qual que é incapaz de viver a experiência por ele referendada.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002a, p. 23).

Cabe, aqui, ressaltar que o conceito de experiência foi operado por Benjamim (2012) muito antes de Larrosa. Benjamim, para adentrar no conceito de experiência, narra a parábola de um pai, que revela um pouco antes de morrer, que deixaria um tesouro enterrado nos vinhedos, para os seus filhos. Os filhos lançam-se a cavar e procurar o tal tesouro escondido, mas nada encontram. Devido as escavações, as vinhas produziram mais do que qualquer estação, foi nesse momento que eles entenderam, que o pai, havia deixado de herança foi uma experiência, partilhada por meio da narrativa,

Sabia-se também exatamente o que era experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. – Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIM, 2012, p. 123).

Visto assim, parece que estamos cada vez mais nos apartando, sem saída nesse imbróglio a que me referi em parágrafos anteriores. Parece que estamos ainda mais longe da possibilidade da experiência como gesto de interrupção de Larrosa, da experiência como um anel de Benjamim e da potência que a leitura e a escrita poderiam produzir, como os livros que Foucault ansiava (AQUINO, 2011), pois queria que eles operassem como bombas, como fogos de artifício e deixassem um rastro na memória.

Ainda que Foucault nunca tenha se ocupado da escrita escolar como objeto específico de seu interesse e, conforme Aquino (2011, p. 643), tenha pontilhado “grande parte da sua trajetória de pensamento, o que pode ser atestado não apenas em várias passagens de seus textos, mas também e sobretudo em sua própria escritura”. Por isso, ele é um autor muito importante para pensarmos os conceitos, as ideias que foram e são necessárias para este texto, no qual, a todo momento, aludimos práticas de leitura e de escrita. Um autor que elegeu as práticas escriturais e, conseqüentemente, as de leitura como um fim e não um objetivo, que entendia que um livro não poderia ser reduzido a um texto, deveria ter a desenvoltura de um discurso, que vinculou a escrita ao pensamento, que confundiu o trabalho da escrita com o ato de viver ou com um modo de conduzir a própria experiência, que para quem escrever, seria uma experiência de transformação (AQUINO, 2011), só poderá ser uma autor de muita potência para nós para trazer outros conceitos que operaram e atravessaram a tessitura desta escrita, deste texto, nesta tese.

Larrosa compartilha com Aquino essa ideia sobre Foucault, ao afirmar:

Sabemos que Foucault foi muito sensível à literatura e às artes. Sabemos que Foucault fez de sua relação com a literatura e com as artes algo mais profundo do que uma ocupação marginal, e algo mais profundo do que uma ocupação crítica. Foucault nunca fez crítica literária, e sequer filosofia da literatura ou da arte. Para Foucault, talvez, a literatura foi um dos lugares que ele escolheu para uma meditação sobre a relação entre escrita e pensamento (LARROSA, 2004, p. 40).

Foucault (2010b) também compreende a experiência como transformação e relaciona a escrita à mudança de si, olhar para si e para o outro, para o mudo. A escrita como uma ancoragem para o pensamento.

Não penso jamais a mesma coisa pela razão de que meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente, o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro transforma o que eu pensava e transforma o que penso [...]. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (FOUCAULT, 2010b, p. 289).

Nesse ínterim, quando Larrosa (2002a, p. 25) indica que esse sujeito da experiência “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”, cabe comparar ao caminhar que o olhar da experiência proposto por Masschelein (2008, p. 37) propicia, que é outro autor potente para abrir mais uma via de problematização sobre a experiência, “é exatamente isso que o caminhar significa: um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada”.

Larrosa (1994, p. 42) versa sobre a experiência de si como

Aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Essas práticas poderiam ser aqui pensadas como as de leitura e de escrita que tivessem a potência de oferecer para os alunos o pensado por Larrosa (1994) sobre a experiência de si. Nessas práticas, o aluno poderia encontrar um momento para se observar, se narrar, fazer coisas consigo mesmo que fujam mesmo que em brechas da racionalidade neoliberal, da servidão, da normalização, do controle social e que fortaleçam seus seres em busca de outras equipagens.

É interessante o exercício de colocarmos os autores para dialogar, pois percebermos que, embora com outras analogias, outras palavras, outras ancoragens, eles vão construindo os sentidos e os conceitos, fazendo aproximações com os pensamentos e afirmando ou refutando o que sabíamos até aqui ou o que não sabíamos. Como exemplo disso que me refiro, posso mencionar o conceito de *experiência*, aqui relacionada e advinda das práticas de leitura e escrita por nós estudadas. Dessa forma, vamos construindo a escrita-floração citada por Aquino (2011),

sempre pronta para ser refeita e germinando outras escritas. E, ainda citando o autor, podemos trazer a escrita-subsistência, a escrita-arrebentação, a escrita-combate, a escrita-acontecimento, a escrita-artista e a escrita-encontro (AQUINO, 2011). Incluiria aqui a escrita-tentáculo, como aquela que ramifica, um rizoma que te provoca e convoca a procurar outros conceitos, ancoragens e conexões. A partir disso, faz-se importante pensar as relações entre os modos de subjetivação e a verdade, atravessadas pelas práticas de leitura e escrita.

2.3.1 Subjetivação

Nesse momento, considero pertinente trazer outro conceito que operou, permeou e atravessou a tessitura desta escrita no diálogo com alguns autores. Também faço esse movimento por entender, assim como Larrosa (1994), que as palavras produzem sentidos, criam realidades e são potentes mecanismos de subjetivação. Gostaria de diferenciar, esmiuçar, dar sentido à própria palavra *subjetivação*, a subjetividades ou ao termo *modos de subjetivação*.

Não se trata aqui de operar de forma cartesiana, binária, dizendo é isso ou aquilo, pois tal conceito tem vários atravessamentos e perspectivas. Mas para pensar em uma perspectiva foucaultiana, precisamos saber que esse termo está espalhado e pulverizado na obra do autor, tendo sido deslocado, através do tempo e dos seus livros, conotando diferentes sentidos. Além disso, podemos perceber que Foucault não fixava vocabulário, pois não era sua preocupação. Deleuze (1992), procurando a lógica do pensamento foucaultiano, percebeu que seu pensamento não parava de se deslocar e que tal dimensão não tinha precedentes, sendo justamente as crises o que marcava as horas em seu pensamento: “a lógica de um pensamento não é um sistema racional em equilíbrio. Mesmo a linguagem parecia a Foucault um sistema longe do equilíbrio, ao inverso dos linguistas. A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos” (DELEUZE, 1992, p. 118). E é justamente por esse entendimento que Veiga-Neto (2017, p. 23) assegura que é sempre muito problemático enquadrar o filósofo em algum rótulo, uma escola, uma tendência; o mais correto seria “entender o pensamento foucaultiano como uma perspectiva; e se quisermos compreendê-la melhor, será bastante útil marcar sua posição por aproximações e distanciamentos”.

Ainda nessa esteira deleuziana, Foucault foi quem mais profundamente renovou a imagem do pensamento, colocando-o como arquivo, como poder, como estratégia, como processo de subjetivação, o qual não era um retorno ao sujeito, mas à constituição de um modo de vida, uma produção do modo de existência (DELEUZE, 1992). Assim, a subjetivação apontada por Foucault, segundo Deleuze (1992, p. 123),

[...] sequer tem a ver com a ‘pessoa’: é uma individuação particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder.

Deleuze reforça esse entendimento em uma frase, ainda que pareça forte: “é idiota dizer que Foucault descobre ou reintroduz um sujeito oculto depois de o ter negado. Não há sujeito, mas uma produção de subjetividade: a subjetividade deve ser produzida, quando chegar o momento, justamente porque não há sujeito” (DELEUZE, 1992, p. 141).

Segundo Lazzarato (2014, p. 199), Foucault “descreve a subjetivação como um processo imanente de ruptura e constituição do sujeito”. Esse sujeito não é uma substância nem um sujeito fundante. A essência do sujeito moderno é uma construção cultural, e tais construções criam as ideias de verdade. Para Veiga-Neto (2017, p. 110), o filósofo não foi o único que se despediu desse sujeito moderno e iluminista, naquilo que Veiga-Neto denomina de “sujeito desde sempre aí”.

Subjetividade, então, por essa compreensão foucaultiana, não seria um produto, mas um processo, modos de existência pelos quais eu me assumo. Nessa esteira de pensamento, Schuler (2016, p. 137) nos auxilia ao afirmar que o filósofo opera o conceito de subjetivação “rompendo com a noção de um sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional”, como se todos estivessem amarrados na mesma natureza humana e numa mesma perspectiva. Nessa lógica, os conceitos de poder, saber e subjetivação estão sempre muito implicados e amarrados. Tem-se, dessa forma, um sujeito produzido por relações de poder, saber e subjetivação, aspectos que estão sempre imbricados. Nesse sentido, Deleuze (1992, p. 117) encaminha que “essa ideia de subjetivação em Foucault não é menos original que a de poder e saber: as três constituem uma maneira de viver, uma figura estranha em três dimensões”.

Cabe considerar que esse poder nada tem a ver com a estrutura política centralizada no Estado, mas com a relação em que um procura dirigir a conduta do outro e de si mesmo. Era desse poder que Foucault se ocupava e que, segundo o filósofo, para ter relações de poder é necessário ser livre e ter possibilidade de resistências. A realidade social e cultural é produzida discursivamente e, a grande questão é: a partir do lugar discursivo, do lugar que ocupa essa pessoa, seu discurso pode se tornar verdadeiro? A verdade é produzida e construída nessas relações de poder, sendo sempre produtiva – não necessariamente boa ou ruim –, e o poder circula e nós circulamos nessa relação de poder.

Schuler (2016) reforça o pensamento de Lazzarato referendado nos parágrafos anteriores ao considerar que, após o rompimento da noção de sujeito, teríamos o modo de subjetivação e a constituição das relações de poder. Segundo a autora, “apenas relações de forças, rompendo com a lógica platônica-cristã, uma vez que não há um modelo a que pudéssemos nos submeter, uma vez que esse referente não passa de uma invenção” (SCHULER, 2016, p. 137). Nessa perspectiva, portanto, o poder está espalhado nas relações humanas e o que nos interessa é como estamos nos relacionando com essas relações de força, e o que importa é como nos constituímos naquilo que somos.

O processo de subjetivação é um processo de condução das condutas. Somos conduzidos pelos outros ou por nós mesmos, conforme a teorização foucaultiana. Para Foucault (2004, p. 262), subjetivação seria “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”.

Ainda nesse sentido, Gros (2006, p. 128) encaminha que, para Foucault, a subjetividade não remete nem a uma substância nem a uma determinação transcendental, mas sim a uma reflexividade, chamada de prática, “uma maneira de se relacionar consigo mesmo, para se construir, para se elaborar”. Na mesma possibilidade em que acenou Deleuze (1992, p. 124) ao apontar que Foucault se interessava por nós hoje, “nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação”. Em razão disso tudo, tomar a leitura e a escrita com essa amarração encaminha para os objetivos que pretendemos alcançar. Cabe reforçar que, quando me refiro à leitura, refiro-me também à escrita, por entender, tal como Sêneca (2011, p. 81), que

[...] devemos evitar apenas escrever e apenas ler, pois se só escrevemos esgotaremos nossas forças (falo do trabalho de escritura), enquanto somente escrever fará com que se diluam. É necessário passar de um exercício para outro com justa medida, a fim de que a escritura organize tudo o que foi recolhido na leitura.

Foucault encaminha a noção da escrita como um tipo de experiência que poderia contemplar também a possibilidade de transformação de si. Por esse motivo, esmiucei esse conceito de subjetivação, o qual será necessário para prosseguirmos nas discussões referentes à leitura e à escrita nessa perspectiva que rompe com a avaliação, com o utilitarismo, com as leituras que apregoam fins moralistas e esse cunho meramente moralista. Também, faço isso por compreender, assim como, Schuler (2017, p. 234)

[...] marcar os funcionamentos da escrita escolar, tomando-a como uma técnica fortemente envolvida na produção de modos de existência.

Argumenta-se que entender melhor a relação entre as práticas de escrita e os modos de subjetivação poderia auxiliar-nos a entender a constituição da escola moderna e nossos modos de vida no presente.

Outrossim, complemento, auxiliada por Duarte e Vier (2020, p. 3), sobretudo em contextos educacionais brasileiros, no qual não está funcionando bem o trabalho de literatura, de escrita e de leitura, que

[...] precisamos encarar que algo não está funcionando na forma como se tem trabalhado com a leitura literária nas escolas: precisamos falar sobre por que nossos alunos e alunas não leem textos literários, precisamos tocar no cerne do que entendemos como literatura, precisamos pensar o que temos feito com o texto literário em sala de aula.

E justamente em ambientes e instituições como as escolas, onde os professores e os alunos passam todo tempo, utilizando a leitura e a escrita como ferramenta/forma de aprender, de garantir as aprendizagens, de atingir os objetivos propostos em qualquer disciplina, relacionada a qualquer área do conhecimento, em que a compreensão leitora entra em cena, que é necessário examinar, interpretar, problematizar o mundo e suas relações. Essas práticas seriam estratégias potentes para auxiliar na ação educativa, como um modo de pensar a vida. Schuler (2017, p. 238) também nos ajuda a pensar sobre essas questões, dizendo:

E se passamos boa parte das nossas vidas nas instituições escolares e se o ensino se dá prioritariamente via escrita, não seria ela uma prática importante que nos ensina o que é o mundo, o que temos por realidade, por verdade, por nós mesmos? Não seria uma prática por meio do qual aplicamos a nós mesmos para nos produzirmos de determinadas formas? Portanto, ensinar um outro modo de ler e um outro modo de escrever não estaria associado a um outro modo de pensar e viver?

E por que não transformar essas práticas, esses instrumentos mais utilizados na escola contemporânea em ações educativas para, justamente, encaminhar o que Schuler (2017) propôs? Ou seja: associar a leitura e a escrita como modos de pensar e de viver. Que livros seriam esses capazes de operar essa modificação, estabelecer o desejo e a fruição da leitura e que, além disso, marque nossa existência? Uma leitura habitada dentro de nós, que desse fome, fome de viver, como água para sobreviver, que aguce a vontade de existir e fazer daquele momento de leitura sua moradia, sua casa, sua construção, sua lente de observar o mundo, seu observatório pessoal e ficar ali à espreita, como alguém que espera o pássaro chegar, seu amor voltar, para simplesmente eternizar em sua mente aquele momento.

Nesta tese, busco justamente essa leitura e essa escrita que auxilia a pensar outros modos de viver. Uma escrita de resistência, que fuja da métrica pretendida na Base Nacional Comum Curricular, do método fônico pretendido na Política Nacional de Alfabetização, norteando e cerceando as práticas desenvolvidas pelos professores, os quais são os grandes aliados para

implementar essas leituras e oferecer essa literatura que vire a alma do avesso, que impregne de força seus leitores, que introduza e apresente esse gosto e esse hábito tão secular que rompeu épocas, que atravessou séculos, mas que está ali, ainda presente, e que todos podem acessar. E pensar que a escola pode ser responsável por tudo isso aqui almejado. Uma escrita que se aparte, em brechas, da mercantilização educacional, da instrumentalização, das avaliações em grande escala, que mede, que maltrata, que aniquila com a possibilidade de criação, que prioriza as famigeradas habilidades e competências. Cabe aqui a escrita pensada por Schuler (2017, p. 241), “uma escrita que acredita na vida, produzindo possibilidades que minimamente e provisoriamente resistam a tanto controle”.

Leitura e escrita na escola, pensada para os “recém-chegados”, conforme denominou Biesta (2013) na esteira de Hanna Arendt, pensada como possibilidade de existência, modos de condução e subjetivação, como chave-mestra, como clave para um processo transformador, como ferramenta para equipar uma existência. Por meio das palavras de Schuler (2017, p. 241), concluo o que quis encaminhar neste parágrafo:

Uma escrita produzida na escola, entendida como esse espaço que acolhe os que estão chegando, apresentando e problematizando o mundo nesse coletivo das salas de aula, e que necessariamente precisa passar pela leitura do outro. Uma leitura que poderia aturdir e uma escrita que poderia descolocar e descolonizar, em frestas, o pensamento em um momento que as políticas públicas são pautadas pela avaliação e certos utilitarismos.

Um convite para leitura e para a escrita tal como foi pensada a pedagogia pobre de Masschelein (2008), leitura e escrita que saia do mundo para nos tornarmos atentos, para não levar a lugar nenhum, um *passe-partout*. Conforme o autor,

[...] a pedagogia pobre nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa ‘posição’ fraca, desconfortável, e oferece meios e apoio para que façamos isso. Acho que ela oferece meios para experimentarmos (ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.) meios para que nos tornemos atentos. Esses meios são pobres, insuficientes, defeituosos, carentes de significado, não se referem a um objetivo ou fim, meios puros, pistas que não levam a lugar algum, e que, por isso mesmo, podem levar a todos os lugares: como um *passe-partout* (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

2.3.2 Cuidado de si

Partindo dessa possibilidade de pensar a leitura e a escrita até aqui apresentada, alio-me, novamente, ao pensamento de Foucault (2010a) para dar conta do conceito de cuidado de si. O filósofo francês Gros nos auxilia para o começo dessa discussão:

O cuidado de si constitui, portanto, para Foucault, um enunciado fundamental da cultura antiga. É a questão que Sócrates coloca a Alcibiades, no diálogo que leva seu nome: ‘agora que atingiu a idade adulta, você quer governar os outros, tornar-se um dos primeiros homens da cidade, mas será que você cuida corretamente de si mesmo?’ Malgrado este enraizamento socrático, Foucault sempre tenderá, no entanto, a identificar o imperativo do cuidado de si mais particularmente com a família helenística e romana (GROS, 2006, p. 129).

Assim, Foucault (2010a) examina diferentes movimentos em se tratando do conceito e das práticas do cuidado de si, desde uma perspectiva socrática-platônica, passando pelo deslocamento para o período helenístico-romano, chamado de era de ouro do cuidado de si e, ainda, um movimento cartesiano. O cuidado de si, em Foucault, a partir desse segundo movimento, a partir de escolas filosóficas como os estoicos, cínicos e epicuristas, constitui um sujeito da concentração, um sujeito da ação, trata-se de se retirar, voltar-se para si, seria uma espécie de concentração, de acompanhar-se a si mesmo. Constitui um sujeito forte, que possui um domínio e uma ideia de serenidade, mas não é uma atividade solitária, ao contrário: para Foucault, constitui uma modulação da relação social e, para tanto, precisa de um outro, um mais velho, um mestre (GROS, 2006).

Acerca desse entendimento em relação à necessidade de precisar de um outro, Foucault (2010a, p. 55) afirma:

Pois o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. [...] O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.

Esse outro ao qual Foucault se refere responde, em parte, aos seus próprios questionamentos ao indagar quem é o eu que precisa cuidar de si: “a necessidade de ocupar-se consigo coloca a seguinte questão: qual é pois o eu de que é preciso cuidar quando se diz que é preciso cuidar de si?” (FOUCAULT, 2010a, p. 50).

Para Gros (2006), o cuidado de si não se opõe ao conhecimento, mas trata de diferentes ênfases, sendo um elevação de si, não um narcisismo. Aquino (2011, p. 645), nesse sentido, cita o próprio Gros ao afirmar que o autor assevera que o cuidado de si, para Foucault, “nada teria

a ver com proselitismo, espontaneísmo ou egolatria” e que é necessário chamar o outro. Nesse diálogo, nessa dança de pensamento entre esses dois autores em que um também chama o outro, vejamos o que Gros (2006, p. 130) encaminha: “é preciso chamar um outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos: donde a figura do mestre da existência. O cuidado de si não é tão pouco uma atividade solitária, pois supõem sempre o acompanhamento de um mais velho”.

Portanto, esse mais velho, na contemporaneidade, o mestre do cuidado, poderia ser para nós o professor (ainda que Foucault tivesse dito, que esse mestre não era o professor, mas tomarei emprestado a ideia desse mestre). Será aquele que acompanha as atividades de escrita dos alunos e quem oferta, a exemplo, de Galeano (2020) o banquete das cores, fazendo com que as crianças sintam vontade de olhar, escutar, provar e escolher o melhor dos livros, o melhor do textos.

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaca, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho... (GALEANO, 2020, p. 19).

Que tais textos e tais livros façam sentido em suas vidas, que sirvam como matéria prima de seus pensamentos, que rebussem seus interiores, que provoquem erupções em seus seres, que pensem as dores da alma e do mundo, como citei em parágrafos anteriores. Na esteira desse pensamento, Schuler (2016, p. 143) auxilia ao asseverar que “o cuidado de si remete a um modo de conduzir-se. Trata-se de um fortalecer da diferença para a lidação com o mundo, com os outros e consigo mesmo; de fazer escapes quanto à escravidão dos outros e de si mesmo”.

O papel do professor nesse sentido/nessa perspectiva seria aquele que desperta, a exemplo do que Foucault (2010a, p. 9) nos encaminhou: “o cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeiro: este o terceiro ponto interessante na questão do ‘ocupar-se consigo mesmo’”. Nesse sentido, o papel do professor em relação às práticas de leitura e de escrita seria uma espécie de mostrar o mar, de ajudar a olhar – aqui fazendo uma analogia ao célebre conto do Galeano (2020) sobre o menino Diego que não conhecia o mar e que pede ao pai que o ajude a olhar. Tal qual a comparação que

Foucault (2010a) faz entre Sócrates e o tãvão, uma espécie de inseto que pica os animais e faz com que eles se agitem e corram, uma espécie de agulhão, uma vara afiada que toca os animais para que andem, fujam, apressem-se ou corram: “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010a, p. 9).

Uma espécie de se aconchegar em si mesmo que serve como rotas e portas de fuga, uma equipagem para a vida, justamente para afastar-se de si. Não é uma proposta ao estilo de vida que já não existe mais, de forma anacrônica, pois não podemos perder de vista que houve uma profunda mudança na sociedade, em seus aspectos e contextos políticos, sociais, culturais, educacionais. Tais premissas não caberiam mais nos nossos tempos vividos, mas sim um cuidado de si pensado à luz dos teóricos que nos amparam, oferecendo ferramentas teóricas para pensar de outro modo, como possibilidade de ser aplicado, em contextos escolares atuais, um diálogo da atualidade com a história, no sentido de tomarmos a educação, que implica em um certo cuidado de si. Aquino (2011, p. 644) nos auxilia nessa questão ao afirmar que “concebido como um modo de vida ético, o cuidado de si, na analítica foucaultiana, não expressa nenhuma convocação a um retorno metafísico ao estilo de vida antigo, mas uma possibilidade estratégica de interpretação dos atuais modos de subjetivação”.

Engana-se quem pensa que o cuidado de si tem a ver somente com uma questão filosófica. Para Foucault (2010a, p. 10), “não é meramente como condição de acesso à vida filosófica [...] ocupar-se consigo mesmo tornou-se de modo geral, o princípio de toda a conduta racional” na antiguidade greco-romana. Os conceitos se ampliaram, se deslocaram e se multiplicaram, e o cuidado de si tem a ver com conversão de olhar do exterior, dos outros, do mundo para si mesmo. É estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento (FOUCAULT, 2010a), talvez, por isso tudo, seja um conceito muito potente para pensar a leitura e a escrita. Apenas para sinalizar essa conversão de olhar de Foucault, ela não diz respeito à introspecção do sujeito, pois, conforme afirma Candioto (2008, p. 94), “conversão de olhar difere de introspecção do sujeito. Ela está situada no vácuo nebuloso entre o eu ético e o sujeito inacabado. O percurso entre um e outro prescinde da distância que separa exterioridade e interioridade, nos termos do conhecimento do eu”, diz respeito à conversão de si que envolve uma tensão detalhada. Tal efeito dessa conversão é a subjetivação da verdade pela qual alguém transforma o seu eu (CANDIOTO, 2008), ponto que pretendo abordar nos próximos parágrafos.

Mas, por ora, voltemos a esse professor, esse mestre que bem poderá nos remeter a outras épocas e ao tempo presente. Pode nos remeter, por exemplo, à época dos romanos, em

que eles contavam histórias para suas crianças em rodas, sendo os mais velhos que introduziam as crianças ao mundo. Outro exemplo que me ocorreu é quando se nasce e se vive em comunidades indígenas, ciganas ou em comunidades surdas, em que os mais velhos daquele lugar são convocados para contarem as histórias, ensinarem a língua, passarem seu legado e sua herança cultural para os recém-chegados (BIESTA, 2013), preservando, dessa maneira, suas práticas e tradições.

São esses mais velhos, que apresentam o mundo, colocam os mais novos em contato com seus hábitos, costumes e legado cultural. Mas a responsabilidade do professor não é somente para esses recém-chegados: é para todos. Então, nesse sentido esse mestre, bem poderá ofertar um mundo, abrindo as portas que tanto já referi. Também, esse professor de referência poderá ser o responsável por ofertar essas leituras que impactem a vida daqueles que por ali passam, transformando – ainda que minimamente – suas existências, tendo o cuidado para que tais práticas não recaiam naquilo que Aquino (2011) nos alertou sobre os modos de vida e de escrita na escola, que ficaram reduzidas à categorização de gêneros, sua função examinatória e classificatória e a subordinação à leitura. O mestre deve entender a força da leitura e da escrita, a força dos textos, dos contos, da literatura filosófica e compreender que ainda é possível pensar essas práticas como modo de subjetivação, como auxílio no processo de se tornar sujeito. A escola pode nos dar esse instrumento e uma experimentação que as crianças, os jovens e os adultos não terão em outro lugar (com raras exceções), que é o estudo da própria língua, essa relação quase visceral e diária com a leitura e com a escrita que ocorre, via de regra, nesses espaços institucionais.

Mas como tirar a leitura e a escrita de um patamar de confinamento? Como germinar vida em que lê e escreve? Como transformar nosso aluno, num “andarilho coletor de ideias”, referido por Aquino (2011, p. 651)? Seguindo na esteira foucaultiana sobre o cuidado de si, uma pergunta muito importante é: qual é o eu que é preciso para cuidar de si e assim cuidar do outro?

Portanto, é necessário que o cuidado comigo seja tal que forneça, ao mesmo tempo, a arte (a *tékhnē*, a habilidade) que me permitirá bem governar os outros. Em suma, na sucessão das duas questões (o que é o eu e o que é o cuidado?) trata-se de responder a uma única e mesma interrogação: é preciso fornecer de si mesmo e do cuidado de si uma definição tal que dela se possa derivar o saber necessário para governar os outros. [...] E é o que gostaria agora de examinar alternadamente. Para começar, a primeira questão: o que é esse eu com que se deve ocupar-se? E em segundo lugar: no que deve consistir essa ocupação, esse cuidado, essa *epiméleia*? (FOUCAULT, 2010a, p. 48).

Nessa perspectiva, o cuidado de si poderia ser um cuidado com a alma, um cuidado com a razão, uma espécie de prestígio de si mesmo, uma alquimia, uma maneira de estar no mundo, consigo e com os outros. É aquilo que Foucault (2010a, p. 4) chamou de *Epiméleia heautoû*, que “é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.”. Esse ocupar-se consigo mesmo consiste em conhecer a si mesmo, o cuidado de si tem a ver com conhecimento de si. Ainda nesse sentido, para o filósofo, a noção de *epiméleia heautoû* é considerada como “um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo” (FOUCAULT, 2010a, p. 11 – grifos do autor).

Mas essa noção, para Foucault (2010), não significa somente uma atitude geral ou uma tenção voltada para si. Ela implica ações, que segundo ele, são “exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos, e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2010a, p. 12).

A questão “com que devo me ocupar?” vem respondida na sequência por Foucault (2010): a alma, enquanto sujeito da ação, não alma-substância, mas uma alma-sujeito. Então, o cuidado de si incide sobre a alma enquanto sujeito de ação (FOUCAULT, 2010a). Portanto, esse ocupar-se consigo mesmo vai na direção de *ser sujeito de*. Para o filósofo,

[...] é sendo sujeito, este sujeito que se serve, que tem essa atitude, esse tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo. Trata-se pois de ocupar-se consigo mesmo quanto se é sujeito da *khrêsis* (com toda a polissemia da palavra: sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes) (FOUCAULT, 2010a, p. 53).

Indaga, assim, como e sob que condições um olho pode se ver, e responde que é através do olho de um outro que o sujeito vê a si mesmo, daquilo que ele chamou de identidade de natureza, ou seja: o ato de visão se realiza quando se encontra no olho do outro (FOUCAULT, 2010a). Da mesma forma ocorre com a alma; por isso, nesse contexto em que produziu essa escritura, esse olhar também é tão importante, pois me fez lembrar, do aprender a olhar proposto por Larrosa, tão importante para as práticas de leitura e de escrita como ferramenta teórica para pensar de outro modo as relações pedagógicas que se instalam e que capturam as práticas de leitura e de escrita.

Aprender a olhar é racionalizar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. E também converter o espaço, uma simples cintilação, em uma série de contornos, de formas reconhecíveis, de fundos e figuras, de continuidades e transformações. Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar. E que sabe, em todo momento, que é que vê. Um olhar que já não se deixa enganar nem

seduzir. Aprender a olhar é, portanto, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas: uma arte da espacialização ordenada, da constituição de singularidades especializadas, a criação de ‘quadros’ (LARROSA, 1994, p. 75).

Nesse momento, considero importante trazer outro conceito que operou, permeou e atravessou a tessitura desta escrita, pois a verdade nos atravessa e nos subjetiva. Para tanto, sigo os rastros de Foucault e de outros autores.

2.3.3 Política de verdade

Para compor essa tessitura, essa dança de autores e filósofos, convido novamente Candioto (2008) para entrar em cena e seguir o rastro da ideia sobre o cuidado de si deixada por Foucault. Agora, preciso falar também sobre a verdade, pois não temos como falar sobre cuidado de si sem falar sobre a verdade. Segundo Candioto (2008, p. 91), “para Foucault, o fio condutor da articulação entre subjetividade e verdade é o cuidado de si”. Vista assim, a verdade articula esses conceitos que estou apresentando. A verdade é trazida no sentido etopoético, como matrizes de constituição do sujeito, como aquela que problematiza nossos modos de escravidão e que dá tranquilidade à alma do sujeito.

Para Foucault, a verdade não existe de forma substancial, mas como efeitos de verdade produzida em múltiplas relações de poder. A verdade é desse mundo e foi produzida nele, é uma invenção que nos atravessa, nos produz, nos subjetiva. Marcello e Fischer (2014, p. 172) alinhavam esse meu argumento ao afirmarem que

[...] sabemos que, sim, ‘a verdade é deste mundo’, mas que somos convocados permanentemente a fazer parte de uma luta – não exatamente na medida de uma ‘tomada de consciência’ nossa, ou de um furor crítico a tudo o que nos é imposto, mas, antes, no sentido de uma efetiva inscrição ao lado de todos os que batalham contra o que nos cinge, nos limita, exatamente agora, neste momento da história, atentos aos perigos deste tempo.

As palavras dos autores repercutem e fazem um eco quando perguntam, *para quê?*, para quê é necessária essa convocação, essa inscrição ao lado dos que batalham, que lutam? Magistralmente, eles respondem: “para, munidos de ‘discursos verdadeiros’, nos fazermos melhores, belos, obras de arte mesmo. Inscritos num sistema regional de luta, voltamos o olhar para as ínfimas práticas, para os mínimos acontecimentos – num campo preciso de saber, como é o campo pedagógico” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 172).

A verdade em *si*, essa perspectiva platônico-cristã, é uma invenção. Em uma perspectiva etopoiética, não tenho como acessar a verdade sem me transformar. Candioto (2008, p. 91) reafirma essa relação entre verdade, subjetividade e cuidado de si:

O solo da epiméleia heautoû, traduzida pelos latinos como cura sui e para o português como cuidado de si, diz respeito à atitude diferente consigo, com os outros e com o mundo; indica conversão do olhar do exterior para o próprio interior como modo de exercer a vigilância contínua do que acontece nos pensamentos; sugere ações exercidas de si para consigo mediante as quais alguém tenta modificar-se; designa maneiras de ser, formas de reflexão e de práticas que confortam o núcleo das relações entre subjetividade e verdade.

Ou ainda, na mesma esteira e estabelecendo um gancho ainda maior com o tema de pesquisa desta tese, recorro ao próprio Foucault (2014, p. 17) quando ele interpreta as mudanças do saber com as novas formas na vontade de verdade:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo, atribuído.

Essa vontade de verdade, para Veiga-Neto (2017), não pode ser confundida com um amor à verdade, não tem um ponto de origem, não desdobra casualmente, mas sim parte da busca de dominação que cada um empreende aos discursos dos sistemas de exclusão e são esses sistemas que definem o que é verdadeiro e o que não é. Portanto para Foucault (2014, p. 19),

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que ponto por ponto, em nossa história, procuram [...].

Cabe aqui considerar o que Marcello e Fischer (2014, p. 166 – grifos das autoras) destacam sobre esse tema: “por que importa destacar a relação que se estabelece entre *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*) e *conhecimento de si* (*gnôthi seautón*)? Por que ela, justamente, põe em debate a problemática do sujeito (do sujeito do conhecimento e do conhecimento do sujeito)”.

Na presente tese, sustento também que o cuidado de si é diferente do conhecimento, pois é uma relação com o mundo, apesar de estarem intimamente conectados. Tal como asseverou Foucault, citado por Candioto (2008, p. 92), “há conhecimentos inúteis que pertencem ao mundo exterior e existem conhecimentos úteis que concernem à existência humana”. Nessa diferença do que é conhecimento, podemos utilizar aqui as práticas de leitura e de escrita não mais um conhecimento do rol das habilidades e competência, das discussões sobre competência sócio-emocionais que nos ensina a suportar o insuportável, não como enunciados de verdades dadas. Podemos tornar essas leituras e essas escritas úteis para aderir a

existência humana, colar em sua existência, leitura e escrita que serviam como mote de vida, de um arcabouço para armazenar ideias, pensamentos como estratégias, como processos de subjetivação, uma produção da existência, que produzam novos modos de existência, como possibilidade de colecionar vivências e experiências a exemplo do que Larrosa (2002) propôs. Um cuidado de si que recaia no grande princípio do “conhece-te a ti mesmo”, como considerou Foucault (2010a, p. 63),

[...] é para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores.

E, obviamente que a esse exercício de pensamento e de si mesmo se faz necessário todo um acesso a um repertório cultural acumulado, pois precisamos de matéria para pensarmos.

Ainda que, em tempos atuais, seja difícil essa relação mais próxima consigo mesmo e com o outro, esse se silenciar para escutar a si mesmo, essa desvinculação com o mundo exterior em tempos de fluidez, de rarefação, de relações fugazes, de intolerância ao outro, de relações acerbadas, de aluno-cliente, talvez seja essa uma possibilidade de experimentar uma nova relação com os conteúdos de leitura e escrita (talvez mais do que os conteúdos, os efeitos de vida), investir nesse tempo, nesse espaço, com essa brecha de possibilidades de experimentar o novo, de fazer dessas práticas de leitura e escrita uma ruptura. Aquino (2011) propôs a escrita como modo de vida, e eu incluiria, a exemplo do autor, leitura e escrita como modos de vida, como possibilidades de existência e de resistência, como formas de enfrentar a vida, como formas de produzir uma outra existência. Para Aquino (2011, p. 651),

[...] disso decorre um jogo incerto entre leitura e escrita, de acordo com o qual a primeira só garantirá sua cota de legitimidade na medida em que se tornar plataforma de lançamento para a segunda, e esta converter-se em catalisadora de modos de pensamento sempre em estado de experimentação e de (re)composição.

Gosto muito dessa metáfora de plataforma de lançamento. Aqui, talvez esteja a grande potência da leitura como mola propulsora da escrita, como matéria de pensamento; ainda para o autor (AQUINO, 2011, p. 648), “a potência da escrita pode dar-se por quaisquer caminhos ou suportes expressivos”.

Embora seja difícil, em tempos atuais, enfrentar a racionalidade neoliberal que nos induz à performatividade, ao consumo, ao imediato e ao fugaz, talvez ainda seja possível projetar luzes e pensar no futuro que Saramago (1995) negou através dos seus personagens. Por isso, aqui, é tão importante pensar nesse presente e que sintomas são esses que estão nos atravessando e nos produzindo como possibilidade de talvez vislumbrarmos um futuro. Quiçá seja através

dessas leituras e dessas escritas que possamos auxiliar na possibilidade de se ver o mundo e aplacar essa cegueira que Saramago (1995, p. 310) profetizou no diálogo, entre seus dois personagens: “Por que foi que cégamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cégamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem”. Leituras e escritas para servirem como luz, tela refletida, uma possibilidade de ver e aplacar essa cegueira metaforizada pelo autor. Ainda que seja difícil sobreviver nesses tempos tão sombrios e incertos, precisamos de muita sanidade mental para resistir a essa onda que parece interminável e que, de uma certa maneira, nos coloca muito para baixo. Resistir junto com a escrita, com a leitura, na luta com as letras, com as palavras, com os pensamentos, com os autores, com a literatura nesse turbilhão que virou o mundo.

Talvez possa ser, minimamente, através da leitura e da escrita na escola que a grande plataforma de lançamento não sucumba a esse mundo feroz em que aqui encontramos. Talvez com essas práticas possamos deixar como legado um mundo melhor para aqueles que nos sucederem, indo ao encontro da escola pensada por Larrosa, à qual me referi no começo desta tese, em que os adultos se separam do mundo do trabalho, transformando-se em professores, e a escola como o tempo e o espaço, em que as crianças e os jovens abandonam o mundo da produção e do consumo e se transformam em alunos e estudantes. (LARROSA, 2018).

3 O MÉTODO E O NÃO FORMALISMO DA TÉCNICA: CONTANDO CAMINHOS

A própria escritura desta tese pode ser considerada uma experiência, conforme apontam Larrosa, Foucault e Masschelein, sentida, vivida e atravessada por quem escreve, quem lê e quem ouve. Escrita na qual me demorei nos detalhes, suspendi a opinião, o juízo, o automatismo da ação, cultivei a atenção e tive paciência. Escrevi para mudar a mim mesma, e não mais pensar na mesma coisa de antes, tal como Foucault asseverou. Abri trilhas de passagem na estrada, as quais já foram abertas por esses e outros pensadores aos quais me referi. Mas, afinal, o que é uma pesquisa? Convido Barthes para problematizar isso e compreendermos como a elaboração desta pesquisa se torna texto, escritura. Não se deve, conforme o próprio autor aponta, esquecer a condição de linguagem da pesquisa.

O que é uma ‘pesquisa’? Para saber, seria preciso ter uma idéia [*sic*] do que seja um ‘resultado’. O que é que se encontra? O que é que se quer encontrar? *O que é que que está faltando?* Em que campo axiomático o fato destacado, o sentido evidenciado, a descoberta estatística serão colocados? Sem dúvida isso depende, em cada caso, da ciência solicitada. Mas, a partir do momento em que uma pesquisa diz respeito ao texto (e o texto vai muito além da obra), a própria pesquisa se torna texto, produção: todo ‘resultado’ lhe é literalmente *im-pertinente*. A ‘pesquisa’ é então o nome prudente que, sob a imposição de certas condições sociais damos ao trabalho de escritura: a pesquisa está do lado da escritura [...] (BARTHES, 2004a, p. 393 – grifos do autor).

Então, comecei essa tessitura da pesquisa, essa artesanaria, esta escritura, narrando um pouco da minha trajetória profissional e acadêmica e sua vinculação ao tema a ser pesquisado. Apresentei alguns autores com os quais eu pretendia dialogar, os principais conceitos que seriam trabalhados e introduzi o primeiro problema da pesquisa, a saber: *Como as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas implicam nas vidas dos alunos e seus modos de subjetivação?*, lembrando que após a qualificação do projeto desta tese, considerando e acolhendo as sugestões dos professores, desloquei novamente a pergunta para ***Quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?*** Tracei um pequeno panorama dos autores e as perspectivas com as quais eu vinha dialogando como pesquisadora para adentrar aos deslocamentos necessários e continuar a refletir e afinar o olhar para as questões que permeavam e atravessavam o cotidiano da alfabetização e da pós-alfabetização e, assim, pensar de outros modos, como nos assevera Foucault.

Na sequência, apresento um levantamento bibliográfico em relação aos temas propostos, que agora estão nos apêndices. No referencial teórico, organizei a escrita em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo, evidenciei como a racionalidade neoliberal produz um novo sujeito na sociedade do conhecimento, abordando os impactos/desdobramentos decorrentes dessas

mudanças na escolarização contemporânea. Além disso, exibi alguns dados divulgados em relação aos professores no Brasil e encaminhei a discussão sobre o neoliberalismo e a escola contemporânea. No segundo subcapítulo, parti da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental como um documento alinhado, impregnado e atravessado pelo modelo neoliberal, e discorri sobre a influência das determinações dos relatórios advindos dos organismos internacionais. No último subcapítulo, dediquei-me a questões relacionadas às práticas de leitura e de escrita e como elas podem nos auxiliar a pensar outros modos de viver. Uma escrita de resistência, uma escrita tentáculo, que opera como pontos ínfimos de luz que passem nas brechas, nas frestas, causando erupções. Para tanto, utilizei conceitos importantes a partir dos estudos foucaultianos, a saber: modos de subjetivação; o cuidado de si; e a verdade.

Faço essa breve retrospectiva com a finalidade de introduzir uma parte fundamental desta pesquisa: a lidação metodológica, a qual é inspirada em uma perspectiva foucaultiana. Mas o que significa operar os conceitos e uma metodologia conforme pensamento de Michel Foucault? A grosso modo, temos compreendido a definição de método como procedimentos sistemáticos e racionais dos caminhos e dos rumos que se pretende tomar, um mapeamento do percurso, um apanhado do que se quer fazer e realizar e que direção apontar – popularmente, é dito que método são os meios que levam aos fins. Veiga-Neto (2009, p. 84) nos auxilia nessa questão em relação ao método ao asseverar que “se ele já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos que inventá-lo, construí-lo”.

Para tanto, seguimos as trilhas do autor em questão. Conforme aponte, neste texto, fomos atravessados por uma situação avassaladora no planeta e, durante esse período, a humanidade foi brutalmente impactada com a presença de um vírus letal, fomos convocados a ficarmos em nossas próprias casas, na tentativa de controlar essa pandemia muito nova para humanidade e ainda sem nenhuma medicação. Isso ocorreu enquanto escrevi o projeto desta tese e elaborei e realizei as Oficinas de Formação, que foram planejadas e realizadas no auge da pandemia. Nesse contexto epidêmico, mudaram-se as relações pessoais e educacionais, de modo que a ideia inicial de realizar um grupo focal com os professores e realização de oficinas de leitura com os alunos em escolas da rede pública sofreu uma modificação. Em função disso e pela impossibilidade de realizar a pesquisa no campo e no contexto em que seria investigado, criei outras metodologias que se adequassem aos tempos vividos.

Para dar conta desse momento e como forma de entender a pesquisa de modo entrelaçado a práticas da escola, foi criada o que chamei de uma Oficina de Formação, a qual teve como público-alvo professores e gestores (direção, supervisão e orientação) do Ensino Fundamental. Iniciou com um grupo focal e continuou com encontros de formação no formato

de oficinas de leitura e escrita. Tudo foi realizado de forma online como forma de produzir os dados. Ponto que essas Oficinas de Formação foram organizadas em um curso de extensão de 40h, formalizado pela Unisinos. Esse curso iniciou com quatro encontros no formato de grupo focal de duas horas cada, sempre perpassados pela conversação de algum texto disponibilizado anteriormente aos professores e, posteriormente, foram realizados mais 6 encontros de 2h cada um, com oficinas de leitura e escrita com os professores. Constituíram, ainda, como parte do curso de extensão, 20h de leitura e produção escrita.

Passarei a elucidar, na sequência, a construção e efetivação minuciosa das oficinas, a fim de garantir que os movimentos sejam bem explicitados. Por ora, voltemos à metodologia e suas definições e implicações. Mas estejamos certos de que a pesquisa foi qualitativa e teve a participação inicial de 11 professores e gestores do Ensino Fundamental, atuantes em escolas da educação básica, das redes públicas municipais e estaduais do Rio Grande do Sul.

Quanto à conceitualização da pesquisa qualitativa, entendo que ela procura aprofundar a compreensão de um grupo social, de uma instituição – sendo a escola uma instituição social permeada por emoções, valores e subjetividades. Nesse sentido, Minayo (1994, p. 21) assevera que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Para tanto, a pesquisa qualitativa pode ser traduzida como o estudo daquilo que não pode ser quantificado, mensurável, pois a realidade e o sujeito não podem ser indissociáveis. A pesquisa foi realizada com professores que vivenciam o contexto escolar e, uma vez que a área educacional trata com seres humanos, sujeitos de diferentes culturas, experiências e riquezas de vida, a abordagem não pode ser apenas quantificada e mensurável.

Convido novamente Veiga-Neto (2009, p. 84 – grifos do autor) para costurar esse diálogo: “um pouquinho de etimologia sempre ajuda: não esqueçamos que a palavra *método* deriva das palavras gregas *meta* – ‘para além de’ - e *odos* - ‘caminho’, ‘percurso’, isto é, um método é o caminho que nos leva para um lugar”. Pondero que é preciso ter uma ideia sobre o que pretendo fazer a partir da narrativa da tessitura desta tese, dado que o meu problema de pesquisa precisa ser investigado. E, conforme nos provocou Barthes (2004a), o que é um resultado? O que podemos encontrar? O que queremos encontrar? O que está faltando?

E mesmo pensando uma metodologia na perspectiva foucaultiana, sigo na esteira de Veiga-Neto (2009), o qual afirma que se usarmos as palavras método e teoria em um sentido mais “soft”, sem formalismo, sem ser o caminho seguro, sem previsibilidades – uma vez que esse caminho é feito na caminhada –, haverá um método e uma teoria foucaultiana, ainda que Foucault tenha evitado sempre falar de método na perspectiva canônica (VEIGA-NETO, 2009).

Conforme referido nos capítulos anteriores, não existe, para Foucault, um sujeito fundante, razão pela qual ele descartou o conceito cartesiano de método e o formalismo da técnica. Ele evita, segundo Veiga-Neto (2009), falar sobre método e adentra regiões que estavam na penumbra. Ao invés de falar em método, Foucault falou sobre “‘uma atividade’, uma ‘maneira de entender’, um ‘modo de ver as coisas’ remete à noção de *techné*” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89 – grifos do autor). Portanto, aqui fica evidenciado o quanto o filósofo se afastou da prescrição, do formalismo, da certeza e do conceito cartesiano. Justamente e porque, como Deleuze (1992) afirmou e nos auxilia nessa mesma compreensão de Veiga-Neto, “é que seu pensamento é feito de dimensões traçadas e exploradas sucessivamente, segundo uma necessidade criadora, mas que não estão compreendidas umas nas outras. É como uma linha quebrada cujas orientações diversas indicam acontecimentos imprevisíveis, inesperados” (DELEUZE, 1992, p. 115). E eu questiono nessa mesma esteira: como poderia um filósofo que se ocupou do pensamento, o qual era exercido em forma de gradiente, que fazia deslocamentos constantes, poderia pensar na perspectiva de um método binário e cartesiano?

Pretendo incorporar alguns procedimentos, aproximando-me dos estudos foucaultianos. Segundo Veiga-Neto (2009, p. 86 – grifos do autor), nesse sentido, é melhor utilizar teorização em vez de teoria, justamente por entender “*teorização* - como, digamos, ‘uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’”.

Por isso, também embalada nessa perspectiva, resolvi nomear este subcapítulo com a expressão *o não formalismo da técnica* como forma de apontar que não pretendo trilhar um método cartesiano, mas uma teorização, aproximando-me da perspectiva de uma atividade, uma maneira de entender e de ver as coisas, de ousar, ver de outras formas, com outras lentes e outras ferramentas analíticas, relacionando os registros dos dados encontrados na empiria e buscando inspiração, em grande medida, na genealogia da subjetivação, como forma de analisar os discursos em minha investigação. Para tal fim, apoio-me nos autores Dussel (2004), Rose (2001), Rabinow, Dreyfus e Carrero (1995).

Deleuze (1992, p. 120) corrobora essa problematização pretendida, alegando que

[...] é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas. Do mesmo modo é preciso rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados.

E é justamente isso que pretendo realizar: rachar as palavras, jogar feixos de luz, fazer cintilar nas coisas ditas, nas falas dos sujeitos, no transcorrer desta pesquisa. Volto a esse tema

daqui a pouco. Por ora, faz-se necessário apresentar a sistematização das ações, descrevendo-as detalhadamente e explicitando como cada encontro dessa Oficina de Formação ocorreu, iniciando com um grupo focal *online*. Em um primeiro momento, caracterizo o que é um grupo focal, para, em um segundo momento, explicitar essa mesma metodologia adaptada para os tempos de pandemia e distanciamento social, utilizando ferramentas tecnológicas capazes de operacionalizar, tal construção, desse grupo nos tempos vividos.

Para me auxiliar nessa caminhada, escolhi, inicialmente, a autora Maria Cláudia Dal’Igna (2012), a qual caracteriza grupo focal como uma técnica com potencialidade para produzir informações específicas, partindo do diálogo dos participantes. A autora acrescenta também que o material empírico pode ser analisado por temas e não por falas isoladas (DAL’IGNA, 2012). A autora elenca importantes aspectos a se considerar para a operacionalização de tal instrumento, a saber: local de realização; composição do grupo; composição da equipe de pesquisa; estruturação do grupo; e planejamento dos encontros (DAL’IGNA, 2012). Na prática, pretendi adaptar cada aspecto apontado pela autora para realização do grupo focal, mas de forma online. Nesse sentido, os quatro primeiros encontros das Oficinas de Formação foram denominados de grupo focal *online*. A seguir, apresento como foi realizado cada movimento de operacionalização.

O local de realização, em virtude da impossibilidade de realizar o grupo focal de forma presencial, em um espaço institucional, o mesmo foi ofertado no meio virtual e foi denominado de Grupo Focal Online. Segundo os pesquisadores Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009), hoje existe uma variedade de métodos que podem auxiliar as pesquisas qualitativas. Os autores partem da premissa de que “fazer ciência é tentar conhecer aquilo que não se conhece e de que esse ‘conhecer aquilo que não se conhece’ não raro passa pelo *como* tentamos conhecê-lo” (NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009, p. 37 – grifos dos autores). É justamente esse aspecto que foi muito importante para mim: como fazer esta pesquisa.

Os autores afirmam que, com a popularização da internet, muitas pessoas começaram a utilizar os meios virtuais como forma de comunicação interpessoal, de modos assíncronos e síncronos. E, nesses ambientes virtuais, muitas conversas migraram para lá (NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009). Evidentemente, a forma de fazer pesquisa também acompanhou esse deslocamento, sendo possível realizar um grupo focal online e garantir o mesmo rigor e a mesma eficácia em ambientes virtuais de comunicação instantânea, como é o caso do *Microsoft Teams*¹⁹ que utilizei. Ele é considerado um espaço virtual que

¹⁹ Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-teams/group-chat-software>. Acesso em: 08 abr. 2019.

permite a conexão para realizar videoconferência ou chamadas em qualquer lugar, permitindo a participação de várias pessoas, sendo de fácil acesso em qualquer dispositivo e funcionando com o compartilhamento de um *link* para os convidados do grupo. Permite, ainda, o compartilhamento de tela durante a realização da videoconferência, além de possibilitar a gravação do encontro pretendido.

Então, essa é uma ferramenta considerada adequada para o momento que vivemos de distanciamento social, em que não podíamos nos aproximar das pessoas. Ademais, o uso dessa ferramenta levou em conta que os participantes desta pesquisa eram professores, que no momento pandêmico utilizaram ferramentas virtuais para darem conta de suas tarefas docentes em suas práticas cotidianas e, minimamente, conseguiram garantir o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o grupo estava familiarizado com esses novos ambientes desde 2020. Considero que as vantagens na utilização desse recurso midiático são muitas, além das mencionadas. Tive a possibilidade de reunir um número de professores de diferentes localidades e de diferentes redes de ensino, em horários que se adequaram às necessidades e à conveniência do grupo de professores. Foi possível haver troca de mensagens online instantânea pelos participantes, envio de arquivos e troca de materiais de leitura. Os participantes puderam ficar mais à vontade para se comunicarem do que no face a face, tendo em vista a aproximação ser virtual, a qual garantiu uma aproximação mais informal entre eles, uma possibilidade de interagirem até entre si.

Além disso, foi criado um grupo online no *WhatsApp*²⁰, pois, de acordo com o site, é possível compartilhar mensagens, fotos, vídeos e arquivos em PDF com grupos de pessoas. Esse grupo foi utilizado para comunicação instantânea entre os participantes e como forma de garantir acordos, horários, cumprimento da agenda de encontros da Oficina de Formação e assuntos em geral, bem como compartilhamento de materiais literários, filosóficos, musicais. Reitero que esse recurso midiático não serviu apenas como fonte de comunicação entre os participantes, mas também como forma de produzir os dados para esta pesquisa. Também, saliento que a utilização do grupo focal de forma não presencial foi utilizado apenas em virtude do momento que a humanidade está vivenciando, pois nada substitui o calor humano, as trocas, os abraços, os silêncios, a respiração, o diálogos, as conversas informais nos corredores, o olho no olho e o face a face, sobretudo quando se trata de um grupo de educadores.

Seguindo os passos de Dal'Igna (2012), na operacionalização do grupo focal, a composição do grupo se deu, conforme eu havia referido anteriormente, por 11 professores e

²⁰ Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 08 abr. 2019.

gestores do Ensino Fundamental, os quais são atuantes em escolas da educação básica das redes públicas municipais e estaduais do Rio Grande do Sul. Essa escolha se deu com a finalidade de contemplar um número adequado de participantes, sendo possível que todos os membros se expressassem, colocassem suas ideias e interagissem entre si. Esse número menor também possibilita acompanhar o deslocamento das falas, as perspectivas, as problematizações, as ideias, os diálogos e as concepções dos professores participantes da pesquisa durante o percurso de realização do grupo. Ademais, as questões éticas podem ser melhor trabalhadas com grupos menores. Sobre a ética nas pesquisas, discorrerei mais adiante, ainda neste capítulo.

Será explicado aqui o funcionamento do grupo focal online e o funcionamento da *Oficina de formação* de forma minuciosa, garantindo sua compreensão. Durante as oficinas foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado, a fim de garantir a anuência das participantes. Seguem, portanto, algumas organizações desse momento quanto à estruturação de toda a *Oficina de Formação*.

A pesquisa foi conduzida por mim, com a orientação da orientadora desta tese, que exerceu o papel de apoiadora das ações que eu pretendia desenvolver, por seu conhecimento, aproximação e experiência com o tema da leitura e da escrita. Ainda, houve a participação de três colegas que fazem parte do grupo de pesquisa do qual participo, *Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura (CARCARÁS)*.

Os encontros da Oficina de Formação, foram realizados de forma virtual, conforme já mencionado, em espaços midiáticos proporcionados pela internet, de forma síncrona, com combinados de regularidades estabelecidos pelo grupo participante. Houve a realização de 10 oficinas durante os primeiros meses do ano de 2021. Cada Oficina de Formação teve a duração de 2h, sendo que as quatro primeiras foram no formato de grupo focal e as seis últimas no formato de oficinas de escrita e leitura. Além disso, contamos com 20h de leitura e produção escrita por parte dos professores. Tais Oficinas de Formação foram gravadas no próprio espaço virtual em que o grupo focal aconteceu, que apresenta conexão com possibilidade de gravar os encontros para posterior transcrição. As Oficinas de Formação foram organizadas de forma semanal. Do grupo, fizeram parte seis professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e cinco professoras da Rede Estadual e Municipal de Pelotas, os quais foram convidados a participar. Todos os professores e professoras participantes atuavam no Ensino Fundamental de redes públicas e já tinham alguns ou muitos anos na docência.

A seguir, apresento a sistematização das ações, descrevendo-as detalhadamente e explicitando como cada encontro foi organizado e realizado.

Para tanto, começo com a poesia *Didáctica da invenção*, de Manoel de Barros (1993, p. 8).

Didáctica da invenção

Manoel de Barros

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:
 Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos.
 Como pegar na voz de um peixe.
 Qual o lado da noite que umedece primeiro.
 Etc.;
 etc.;
 etc.
 Desaprender oito horas por dia ensina os princípios

Nessa *Didáctica da invenção*, Manoel de Barros (1993) nos desafia a pensar outros tipos de planejamento para esse encontro de formação. O poeta nos provoca a romper com a ordem estabelecida, desaprender de forma lúcida e corajosa, tendo eu, assim, outras maneiras de auxiliar os outros a pensarem de forma diferente e fazer com que eu pense com eles, fazendo furos, brechas, pequenos rompimentos e inserções nesses pensamentos, para que, depois de desestabilizados, eles façam e provoquem esses mesmos movimentos em seus alunos. Dessa maneira, podem ser propiciados momentos de leitura e de escrita que multipliquem os sentidos de suas vidas. Cabe ainda ressaltar que esses encontros de formação iniciaram com inspiração no grupo focal e depois se desdobraram em oficinas de formação.

Para esse momento, nesse desafio, ancoro-me em Nodari e Corraza (2019), os quais jogam luz sobre essa possibilidade de um planejamento como criação, que rompa com as didáticas tradicionais de pensamentos representacionais e faça com que desaprendamos as oito horas por dia e aprendamos qual o lado da noite que umedece primeiro. Desejava que tais planejamentos desembocassem em escritas, garantindo uma articulação desta pesquisa com as escolas de educação básica parceiras e com os professores que participaram da formação

proposta de estudos de práticas de escrita e leituras. Desejava, ainda, que essas atividades rompessem com o senso comum.

Escritas que exigiam a prática de um deslocamento com relação a autoria entre leitor e escritor para se transformarem em exercício de pensamento. Essa atividade postulava uma nova forma de pensar, a fim de que surgisse um novo conteúdo bem como, uma nova forma de expressão – a desafiar as ideias prontas, os clichês e os modelos tão ao gosto das didáticas emboloradas que repetem o mesmo e nada criam (NODARI; CORAZZA, 2019, p. 2).

Mas como planejar e garantir a realização de tudo isso almejado? Logo nós que somos fruto de uma didática tradicional, de uma pedagogia mais tradicional ainda, filhos da Taxonomia de Bloom, do condicionamento operante de Pavlov, dos princípios da Didática Magna, de Comenius, e que atravessamos algumas modernizações pedagógicas ao longo do nosso transcurso de professores no magistério nas redes públicas estaduais e municipais, sempre com muita desconfiança, até os dias de hoje com a chegada da pandemia, das aulas on-line planejadas e arrancadas a fórceps, com ícones no lugar dos rostos e vozes metálicas muitas vezes inaudíveis que saem de aparelhos nem sempre tão modernos e atuais. Novamente, Corazza (1997, p. 122) ocupa a cena ao afirmar que “planejar, sim, mas colocar nossos planos sob suspeição”. Evidentemente, meu objetivo aqui não é discorrer sobre o planejamento e suas consequências e possibilidades, mas pincelar algumas nuances, colocar sob suspeição, visto que ele foi necessário para a arquitetura, a tessitura desse próximo momento. Corazza (2005, p. 7) novamente ecoa em minhas problematizações:

Desde o século XVII, com a Didática Magna, de Comenius; com a descoberta da infância, pelo Emílio, de Rousseau; com a institucionalização da educação, pela invenção da escola, a pedagogia e o currículo vêm, histórica e politicamente, se constituindo. Em função disso, somos filhos e seguidores de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensinar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver.

Não temos e nem podemos romper com tudo, instalar o novo como se o antigo não existisse mais, mas podemos seguir a mesma trilha que foi colocada por mim, no começo deste texto, quando explicitiei sobre as questões que me acompanhavam em relação à alfabetização e o quanto foi necessário dar uma guinada, escabulir do óbvio, para alargar meu processo de compreensão e de pensamento. Nesse momento, faço o mesmo proposto por Corazza (2005), pois sou fruto e filha dessa tradição, que me trouxe em minhas práticas até aqui, que garantiu minha atuação como docente, orientadora educacional e pesquisadora.

Agora... nós não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo quando a acusamos por seus efeitos

negativos; quando criticamos os seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando. Porque esse é um jeito - o crítico ou desconstrutor - de também ser filiado àquela tradição (CORAZZA, 2005, p. 7).

3.1 Planejar, é preciso, mas sob suspeição

Há pouco, comentei que nesse momento é necessário planejar, mas o sentido de planejamento assumido por mim, nesse momento, não será mais aquele como um porto seguro, de pouca previsibilidade e ausência de criação. O professor, de acordo com Weisz e Sanchez (2009), desenvolve pelo menos dois tipos de ação pedagógica: uma diz respeito ao planejamento da situação de aprendizagem e a outra à intervenção propriamente dita do processo que está ocorrendo. Mas como conseguir esse objetivo se eu mesma, apesar da minha formação pedagógica, estou distante das questões que diziam respeito à essa compreensão? Como dar conta da amplitude dessa tarefa com uma apropriação teórica muito frágil sobre tais questões? Atenta às minhas fragilidades, considere que deveria conhecer outras formas de planejar e ver o planejamento, de compreender a prática educacional e seus atravessamentos. Senti-me impregnada da fundamentação teórica que li para conseguir implementar esse grande desafio.

As coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas nem universais. Elas não são. Ou melhor: são à medida e somente à medida que se fazem, à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e de reconquista dos percursos da educação (CORAZZA, 2005, p. 8).

Inspirada nesta perspectiva de compreensão, pretendia abraçar o grupo em formação, os textos, os contextos e os desafios colocados para mim. Convido o leitor para continuar fazendo parte dessa mudança e dessa reconstrução, evidenciadas nos planejamentos das *Oficinas de Formação*. Parto da compreensão de que planejar é movimento, é não linear, é contínuo, dinâmico, pessoal, intransferível, gradativo, não para e por não existir, precisa ser construído com toda a força de uma criação, tal como o nascimento de uma escrita. Costa (2012, p. 34) dá sentido a essa construção de planejamento:

Um plano é necessariamente uma construção: um arranjo inusitado, um atalho, um improviso incerto e frágil, talvez um murinho apenas; ou então um compacto, robusto e aparentemente intransponível casarão: metododidaticopráticoteóricopedagógico. Seja como for, por si só, o plano não existe, devendo ser incessantemente fantasiado, fabricado e avaliado, em função dos modos de existência que o constituem e que nele são desenvolvidos.

Complemento essa ideia ao dizer que quando elaborarei esses planejamentos, eles não seriam uma representação da realidade na qual eu iria atuar, mas um ensaio, com seus principais

componentes e sua disposição interna. No entanto, fiz tais planejamentos conforme as Oficinas de Formação iriam ocorrendo. Algumas vezes, eles não caibam mais, e foi necessário adaptá-los, planejar novamente, reelaborados em outras dimensões, propondo abordagens diferentes, dando outro sentido, provocando no grupo o desejo de querer mais, desencadeando o desejo pelo novo, auxiliando para que os professores do grupo se sentissem desafiados, quisessem explorar, proporcionando que eles se apaixonassem, envolvessem e fizessem conexões e aproximações com as práticas de leitura e de escrita utilizadas por eles em seus contextos de atuação na sala de aula.

Dizendo de outro modo: frente a outras dimensões expressivas, esforce-se para que o fracasso do plano seja próprio do movimento (fantasia de um só procedimento: compor com o novo, em terras estrangeiras). A prática educacional, bem se sabe, é uma incursão sobre o desastre (COSTA, 2011, p. 35).

A seguir, apresento a sistematização das ações, descrevendo-as detalhadamente e explicitando como cada Oficina de Formação foi organizada e realizada.

3.2 Planejamento das oficinas de formação

Iniciei o planejamento desses encontros com os quatro primeiros inspirados nos chamados grupos focais online. Cada Oficina de Formação foi estruturada nas seguintes partes: contrato pedagógico; leitura de um texto extraído de um livro, excertos, fragmentos de uma poesia; um gosto, um cheiro que desperte os sentidos, que provocasse uma revitalização pedagógica; apresentação dos objetivos do planejamento e análise de situação específica; socialização das experiências, síntese das ideias principais; e avaliação dos encontros. Essas partes não se justapõem nem se contrapõem: elas funcionaram juntas e operaram na medida que o grupo começou a funcionar. Os encontros das Oficinas de Formação sempre foram orientados na perspectiva do problema desta pesquisa.

No primeiro momento, foi apresentada aos professores participantes do grupo focal online a proposta da pesquisa, seus elementos, a estruturação, os objetivos, o problema, a metodologia, os autores utilizados para conduzir a discussão teórica e a pretensão de realizar a formação para as participantes em formato de oficinas que foram certificadas pela UNISINOS. Essas oficinas foram denominadas de *Oficina de Formação*.

Tivemos dois eixos de diálogo: i) Práticas pedagógicas de leitura (L) e de escrita (E); ii) Práticas Pedagógicas de Leitura e de Escrita e seus impactos na vida dos alunos e seus modos de existência. Ao final de cada momento, houve um registro escrito, por mim, tendo como

objetivo trazer uma estratégia para os diálogos fluírem melhor em cada eixo. Também, foi realizada uma síntese coletiva com os participantes.

Em cada Oficina de Formação, houve um planejamento no qual constaram os seguintes aspectos.

O *contrato pedagógico* a ser criado tentou construir acordos e explicitar o funcionamento do encontro do grupo online. Essa é uma estratégia para detalhar questões que geralmente ficam implícitas nos encontros e que, muitas vezes, podem atrapalhar a qualidade das interações neles desenvolvidas. Acredito que se os professores tiverem clareza acerca da divisão o tempo das oficinas e quais são seus objetivos, sendo oferecido espaço para que eles manifestassem sua concordância ou não e sugerissem alterações. O grupo foi se constituindo e percebendo esse espaço como seu, potencializando as interações. Nos dizeres de Schwartz (2012, p. 130), “o contrato pedagógico, dependendo de como é direcionado, oportuniza que os sujeitos falem, participem, sugiram, explicitem as suas expectativas, seus medos”.

As perguntas norteadoras que foram utilizadas nesse contrato pedagógico casam muito bem com as questões que Deleuze (2004, p. 112) apontou como possibilidade de problematização da essência e de ideias: “é possível que questões do tipo: quem?, quanto?, como?, onde?, quando?, sejam melhores – tanto para descobrir a essência quanto para determinar algo mais importante concernente à idéia [*sic*]”. E na realidade, o que é uma ideia?

De onde surgem as formas? Como se dá o ato de ver, de falar, de interpretar, de escrever num não-lugar, numa não-relação? Como pensar do lado de-Fora? O que é o ato de criação? O que significa ter uma idéia? O que acontece quando alguém diz: ‘Tive uma idéia’? O que é o ato de pensar (ou de escrever ou de criar)? Será deter-se, e depois partir novamente? Em outras palavras: como é possível o surgimento do novo e a produção do informe em educação? (CORAZZA, 2011, p. 213).

Foi acordado que, no começo de cada encontro virtual, das Oficinas de Formação, haveria uma leitura inicial de um texto literário, um fragmento de um texto, um poema. Na primeira Oficina de Formação, o texto introdutório foi apresentado pela pesquisadora, *O devir das vozes literárias* (2016), de autoria de Sabrina Lermen, integrante do nosso grupo de pesquisa. Nos demais encontros, além da pesquisadora, cada participante ficou encarregada de realizar a leitura e a escolha da obra literária ou poema. Esse momento foi denominado de *Vitalização Literária Pedagógica* e serviu como um começo, uma inspiração para as leituras e as escritas que foram utilizadas nas oficinas. Para esse momento, busquei inspiração em Corazza (2005), para quem os educadores, apesar de toda a nossa tradição e nossa herança pedagógica, são convocados para transformar, criar e revitalizar suas ações e práticas pedagógicas.

Para isso, é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas abandonar, largar, gastar e, nesse gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar (CORAZZA, 2005, p. 8).

Foi acordado com os participantes da pesquisa a realização de intervalos de 10 minutos, que foram denominados de *Merenda Pedagógica Virtual*, sendo ofertado um cardápio, a exemplo da casa das palavras que sonhou Helena Villagra, de Galeano (2020), já referenciado neste texto. Nesse espaço, poderia ser ofertado no cardápio uma música, uma poesia cantada, um bate-papo informal, servindo como um breve momento de descontração e aproximação do grupo de participantes, o que aconteceu sempre no final com encontros musicais. Essa oferta poderia ser proveniente da arte, da literatura e da filosofia, pois essa composição nos auxiliou sobremaneira nesse exercício de pensamento, um disparador para o próximo momento.

A merenda pedagógica, inicialmente, foi pensada para a constituição do grupo a partir da mesma perspectiva que Madalena Freire (1992) apresentou a importância da comida como elemento socializador, de partilha e facilitador nessa constituição. Apenas adaptei para os tempos virtuais vividos.

A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção de círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados... socializados. Pois comer junto, também, é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor (FREIRE, 1992, p. 65).

Defino aqui esse momento como extraordinário, posto que servia como um profundo respiro, uma brecha, uma linha e rota de fuga, pois estávamos atravessando um momento muito triste, para toda a humanidade, vivenciávamos uma incerteza em relação ao nosso futuro, as nossas vidas (sem vacinas), uma mudança drástica na forma de ensinar e de aprender, atravessávamos com turbulência a pandemia e ela deixava seus rastros desoladores de morte, de fome, de falta de perspectivas econômicas e sociais, com aumento da pobreza e da insegurança alimentar. E ali, nas nossas Oficinas de Formação, fomos cercindo nosso tapete, nossa artesanaria, havia uma espécie de abrigo, de catarse, de lamento e de melancolia. E cantávamos, líamos, escrevíamos, chorávamos, abraçados virtualmente. Aguardávamos pelo próximo encontro, esperando que tudo que passasse, com um vislumbrar de esperança. O grupo de formação foi uma força de pensamento, de vínculo, de alimento, de partilha, de música, de poesia, de arte,

de filosofia, um esperar pela humanidade, sopro de vida, em meio ao caos, um verdadeiro ritual de ofertas e exercício de generosidade, como bem Madalena Freire (1992) exemplificou.

Ao final de cada encontro online, foi promovida uma atividade denominada *Considerações da experiência*. Essa experiência à qual me refiro foi apoiada e inspirada no que Larrosa (2002a) propôs. Daquilo que o sujeito se oferece para si mesmo, enquanto se observa, decifra, interpreta, descreve, julga, narra e se produz no interior das práticas e das problematizações (LARROSA, 2002a).

Quanto à avaliação dos encontros denominados *Considerações da experiência*, tomo as colocações de Moura e Barbosa (2006), para quem a complexidade do plano de avaliação de um projeto depende do tipo, da abrangência e dos objetivos a que ele se propõe. A avaliação se baseia na análise sistemática das ações desenvolvidas, articulando-se com os resultados esperados e com os objetivos específicos de cada uma delas.

Cabe salientar que, apesar do planejamento prever essa rotina, foi no primeiro encontro que decidimos e construímos, através do contrato pedagógico, a realização dos encontros. Desse modo, os professores foram acolhendo a estratégia do contrato pedagógico, adequando-o à sua maneira de ser e agir em suas práticas, reconstruindo esse instrumento e tornando-o seu.

Nesta pesquisa, escolhi como instrumentos metodológicos de análise gravar e transcrever os encontros e anotar outras percepções no diário eletrônico. Ademais, foi solicitado, aos participantes, a elaboração de um relato de um ou dois parágrafos ao final de cada encontro para servir como um tipo de síntese das ideias e colocações discutidas a partir da perspectiva pessoal dos participantes. Nos ensaios de análises, as falas dos participantes aparecem com codinomes, escolhidos por eles.

Tanto as transcrições quanto os textos, elaborados em cada encontro, foram analisados buscando inspiração a partir do referencial foucaultiano, em grande medida, na genealogia da subjetivação, ou seja, como as pessoas aprendem uma determinada relação consigo mesmas. Para Rose (2001), apesar do estranhamento desse nome, a genealogia da subjetivação não é uma maneira de escrever a história das ideias da pessoa – tal como já foi visto em outras áreas do conhecimento –, mas de como as práticas das pessoas são compreendidas e de como tais práticas agem sobre ela, ou seja é aplicação de um trabalho sobre si mesmo. Apesar da preocupação com o ser humano, não é a história das ideias que está na pauta, mas tem a ver com o pensamento enquanto ele tenta ser técnico. Segundo Rose (2001, p. 35), “uma genealogia da subjetivação toma essa compreensão individualizada, interiorizada, totalizada e psicologizada do que significa ser humano como o local de um problema histórico e não como base de uma narrativa histórica”.

O ser humano é um artefato cultural e histórico, a pessoa é construída por um eu, de forma distinta das outras pessoas, de forma singular. Seguindo a ordem dessa construção através do corpo, suas vidas interiores vão inscrevendo suas experiências e, dessa forma, construindo uma biografia individual. E é justamente em cima dessas noções que funcionam os sistemas penais, os sistemas de moralidade (ROSE, 2001). A genealogia, portanto, descreve, a partir de práticas e processos, como o eu reconhece sua verdadeira natureza, como ele presta atenção em si mesmo e se reconhece.

Foucault (1984, p. 11) nos ajuda a problematizar essa discussão ao asseverar que são “práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo”, uma espécie, da maneira, da forma como nos relacionamos conosco mesmos. Segundo Rose (2001), esse desejo que Foucault sugeria, esse encorajamento para os seres humanos se relacionarem como sujeitos de uma sexualidade e se conhecerem a si mesmos, diz respeito a uma hermenêutica do eu, uma espécie de exploração e descobrimento que fazem parte de suas verdades e modos de viver de acordo com essas verdades (ROSE, 2001).

Para o filósofo Foucault (1984, p. 15 – grifos do autor), “as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas *problematizações* se formam”. Vendo dessa maneira, a genealogia não se ocupa com a história da pessoa, mas com as relações que se estabelece consigo mesmo, fruto de esquemas racionalizados que moldam nossa compreensão de ver o mundo, a forma como produzimos nossas experiências, concentra-se nas práticas que localizam os regimes particulares da pessoa, nas práticas cotidianas e suas condutas (ROSE, 2001).

Nessa perspectiva, a genealogia é um campo aberto, como uma espécie de caixas de ferramentas – diria que de ferramentas intelectuais – que temos para enfrentar esses tempos. Acompanhando o pensamento de Veiga-Neto (2017, p. 59), “genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente”.

Esse rebelar não exige qualquer teoria de agência, pois, para Rose (2001, p. 47),

[...] não precisamos de uma teoria da agência para dar conta da resistência, da mesma forma que não precisamos de uma epistemologia para dar conta dos efeitos de verdade. Os seres humanos não são os sujeitos unificados de algum regime coerente de governo que produza pessoas da forma que ele imaginava. Pelo contrário, eles vivem suas vidas em um constante movimento entre diferentes práticas, as quais os subjetivam de diferentes maneiras.

Portanto, não é um método que busca a essência dos fatos, mas a genealogia da subjetivação é díspare, é uma busca pela compreensão. A genealogia se preocupa com o presente, investiga o presente. Portanto, a genealogia não é uma epistemologia, mas tem a ver com como aquilo se tornou verdadeiro. Para Dussel (2004, p. 48), “a genealogia não é um saber neutro; pelo contrário, é perspectiva absoluta”. Veiga-Neto (2017) nos ajuda nessa compreensão encaminhada por Dussel:

A genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese do tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos origem no seu sentido ‘duro’, isso é, como uma solenidade de fundação em que ‘as coisas se encontravam em estado de perfeição’, ou se a entendermos como o ‘lugar da verdade’ (VEIGA-NETO, 2017, p. 56).

Apesar de não haver uma orientação segura, é preciso conduzir nossas investigações e construirmos nossas soluções, pois, nesse caminho, não existe uma trilha segura partindo do presente para ir ao passado na tentativa de buscar as origens. O presente não é o tribunal do passado (VEIGA-NETO, 2017).

Mas por que nos ocupamos aqui com conceitos? Por que agora conceituar genealogia e, nos capítulos anteriores, conceituar subjetivação? Nesse aspecto, sempre tenho como referência Fischer (2007, p. 58), pois a autora ressalta que mais que repetir, citar os autores e demonstrar a compreensão dos achados teóricos nossa tarefa maior enquanto pesquisadores é mostrar que os conceitos precisam ser produtivos e “que nos deixamos sujeitar por tais ou quais autores para questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que ferve em novas possibilidades de compreensão”. E tendo esse mote como possibilidade de conceitos produtivos operando no texto, fui buscar mais munição para definir, do ponto de vista foucaultiano, o que seria a genealogia sob o olhar de outros autores. Além dos já citados, encontrei em Judith Revel (2005), com seu livro *Michel Foucault: conceitos essenciais*, conceitos que nos auxiliam nesse momento, pois, como nos assevera Veiga-Neto (2017, p. 56), “foi Foucault quem, mais do que qualquer outro, explicitou o seu compromisso para com o método genealógico inventado por Nietzsche”.

A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade. O enfoque genealógico não é, no entanto, um simples empirismo, ‘nem tampouco um positivismo, no sentido habitual do termo’. Trata-se, de fato, de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro [...] (REVEL, 2005, p. 52).

Como finalização sobre esse tema neste capítulo, ainda apresento dois autores potentes para dialogarem com os já apresentados: Rabinow, Dreyfus e Carrero (1995). Segundo eles, para Foucault, após demonstrar que não há nada subjacente às aparências e que a metafísica acabou, nada mais tem significado.

A arqueologia ainda isola e indica a arbitrariedade do horizonte hermenêutico do significado. Ela mostra que aquilo que parece ser o contínuo desenvolvimento de um significado é cruzado por formações discursivas descontínuas. As continuidades, ele nos lembra, revelam que não há finalidade, nem significado subjacente e escondido, nem certezas metafísicas (RABINOW; DREYFUS; CARRERO, 1995, p. 118).

Para a genealogia, não há essências físicas, leis subjacentes nem finalidades metafísicas. Ela busca as discontinuidades, as recorrências, evita a busca pela profundidade; pelo contrário, busca a superfície dos acontecimentos, os detalhes, as sutilezas, as mudanças e os contornos (RABINOW; DREYFUS; CARRERO, 1995). Pois se não há nada para interpretar, tudo pode ser interpretado. E é justamente dessa maneira como apontaram os autores que dialoguei nesse percurso metodológico que para interpretar genealogicamente, pretendo olhar as coisas a distância, investigar a superfície dos achados, mas não sem a ética e a rigorosidade necessárias para tal feito, pois, segundo esses autores, os interiores são puros artifícios. Ecoa a esse pensamento a seguinte afirmação:

O intérprete da genealogia olha as coisas a distância. As questões tradicionalmente consideradas mais profundas e complexas são, para ele, literalmente as mais superficiais. Isto não significa, contudo, que sejam triviais ou sem importância, apenas que seu significado deve ser buscado nas práticas superficiais e não em profundidades misteriosas (RABINOW; DREYFUS; CARRERO, 1995, p. 119).

Portanto, seguindo essa lógica de que não há nada para se interpretar e que tudo pode ser interpretado, é justamente disso que se ocupa a genealogia: a história das interpretações. De acordo com Rabinow, Dreyfus e Carrero (1995), Foucault considera que a tarefa do genealogista é acabar com a primazia das origens, das verdades absolutas e imutáveis. Não há sujeitos movendo a história, pois, na genealogia, os sujeitos emergem num campo de batalha para desempenhar seus papéis. Ainda, nessa esteira, para Revel (2005, p. 52),

[...] o método genealógico é, portanto, uma tentativa de desassujeitar os saberes histórico, isto é, de torná-los capazes de oposição e de luta contra 'a ordem do discurso'; isso significa que a genealogia não busca somente no passado a marca de acontecimento singulares, mas que ela se coloca hoje a questão da possibilidade dos acontecimentos: 'ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos'.

Concluo com essa palavras de Revel, com a possibilidade de, após a análise da produção dos dados desta tese, não mais ser, pensar ou fazer da mesma forma. Mas que eu seja, pense ou faça por meio das ferramentas, desse arsenal conceitual apontado por Foucault. Que através da genealogia da subjetivação, eu pude realizar algumas aproximações com o presente e, com refinamento, examinei quais e de que modos as práticas de leitura e escrita na escola implicaram específicos modos de subjetivação a partir das *Oficinas de Formação* com os professores do grupo participante desta pesquisa.

3.2.1 Procedimentos das Oficinas de Formação

Iniciei as *Oficinas de Formação* com quatro encontros, inspirada nos grupos focais. No primeiro encontro, planejei o que eu pretendia fazer, para que, por que e como faria, seguindo os passos de um *contrato pedagógico*, cujo conceito foi abordado no grupo focal online. Esse foi um instrumento didático voltado para explicitar as partes que compõem cada encontro, objetivando, assim, corporificar as palavras pelo exemplo, mostrando que talvez essa seja uma possibilidade de reiterar as ações e o planejamento do grupo participante. Em todos os meus planejamentos do grupo focal online, foi apresentado o contrato pedagógico, contendo as perguntas: “A que viemos? Para que viemos? Como será?”.

Foi produzido também um *Relicário Eletrônico Individual* como estratégia de criação escrita a partir das afetações das oficinas. O grupo de professores fizeram algumas sugestões para que as Oficinas de Formação fluíssem melhores. As palavras de Rodrigues et al. (2013, p. 33) complementam essa ideia de formação com as possibilidades de leitura e escrita como portas de fuga trazidas nesta tese: “aprender a produzir um campo de saber que propõe novidades, fabrica diferenças vitais e sociais, isto é, variados sentidos para a vida – experimentar, subverter códigos dominantes e traçar linhas de fuga”.

Ao fim das atividades, entendi ser importante o retorno dos apontamentos que foram entregues, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o grupo para as modificações necessárias. Esse passo foi denominado *Considerações da experiência*, consistindo em uma explicitação das percepções em relação aos objetivos do encontro e suas concretizações e expectativas para os próximos que foram realizados. Considerando as provocações conceituais e os debates, foi solicitado que, individualmente, cada participante fizesse a leitura de suas problematizações para o grupo – obviamente que somente aqueles que se sentissem confortáveis para realizar essa partilha.

Os quadros do Planejamento sob suspeição, foram para os apêndices (APÊNDICE B).

3.3 Rigoriedade e Ética na Pesquisa em Educação

Na humanidade, sempre existiu a preocupação com o conhecimento da realidade, e a ciência é uma das maneiras de expressar a constituição dessa realidade. A pesquisa, segundo Minayo (2007, p. 16), configura “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Assim, no campo das ciências, não se trabalha com pesquisa por casualidade. Pesquisa é um procedimento intelectual, com base em métodos e dados, de caráter pragmático, realizada através de uma investigação minuciosa, com o empenho da criatividade e feita de forma disciplinada, organizada e responsável – considerando-se todo o percurso de forma rigorosa e ética. Ainda nessa perspectiva, vale lembrar que a pesquisa não se fecha: ela produz conhecimentos e gera novas abordagens e indagações.

No Brasil, a expansão, a consolidação e o avanço das pesquisas em educação através dos cursos de pós-graduação amplia e revigora o debate necessário sobre rigor e ética nas pesquisas. Além do crescente número de cursos, observam-se: o surgimento de novas temáticas, as quais apresentam enfoques ampliados e diversificados; e mudanças das metodologias devido ao interesse que os pesquisadores da área da educação têm demonstrado por pesquisas qualitativas e suas implicações quanto à rigorosidade.

A partir disso, penso ser importante considerar os pressupostos éticos da pesquisa, sobretudo tendo por base a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas das pesquisas de duas grandes áreas (Biomédica e em Ciências Humanas e Sociais). Trata-se da única regulação de enfoque ético que norteia a pesquisa com seres humanos no Brasil.

De acordo com Mainardes (2017), o processo de revisão ética vigente é utilitarista, burocrático e baseado no modelo biomédico, resultando em tensão e controle na liberdade e autonomia da pesquisa educacional. Ainda, segundo Mainardes (2017), alguns programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) relatam dificuldades para aprovar os projetos em comitês de ética devido às exigências na Resolução nº 510/2016, que não dizem respeito à área educacional, acarretando limitações para a revisão ética dos protocolos de pesquisa.

Sobottka (2015) compartilha dessa visão de que os projetos da área das ciências humanas dificilmente preenchem os requisitos éticos impostos à área da saúde. Ao considerar os estudos com pessoas nas ciências humanas, Sobottka (2015), apoiando-se em Oliveira (2010), afirma que as pessoas pesquisadas são os interlocutores da pesquisa e “no diálogo com elas vão sendo negociados compromissos que balizam a pesquisa: a pesquisa passa a ser uma

via de duas mãos, na qual transitam negociação e a confiança das quais o andamento bom ou insatisfatório dependerá” (SOBOTTKA, 2015, p. 63).

Para Sobottka (2015), talvez esse seja o grande diferencial, entre sujeito e objeto, e que o objeto de estudo nas ciências humanas não são os seres humanos, mas as ações das pessoas (e suas relações), que têm as pessoas como interlocutoras (SOBOTTKA, 2015). Ainda para esse autor, que continua referenciando Oliveira (2010), o compromisso do pesquisador em ciências humanas é com a verdade, com o conhecimento, com as pessoas que participam enquanto sujeitos da pesquisa e com a divulgação dos resultados.

A questão ética permeia e evidencia a prática de plágio e de fraude quando o pesquisador inventa dados para consolidar suas pesquisas, quando a conduta do pesquisador é duvidosa, quando não é garantido o anonimato das identidades dos sujeitos do estudo ou, ainda, quando não são definidos e acordados o código de ética e o termo de consentimento livre e esclarecido – sendo esse último um instrumento obrigatório na pesquisa com humanos, selando o compromisso firmado entre pesquisador e pesquisado. Não pretendo cobrir todas as dimensões e possibilidades do assunto, apenas um aceno para a resolução dos dilemas e conflitos que dizem respeito às questões éticas e à rigorosidade das pesquisas em educação.

No sentido de colaborar com as discussões e contribuições em relação aos conceitos utilizados até aqui, destaco o artigo *Um discurso sobre as ciências*, do qual foi resgatado o seguinte trecho, de Boaventura de Sousa Santos (1988, p. 21):

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica.

E nessa aventura científica anunciada pelo referido autor, pretendi selar todos os pactos para levar a cabo esta pesquisa com ética e rigorosidade científica. Uma dessas questões que posso citar foi a devolução de minhas análises para muitas das participantes das Oficinas de Formação por e-mail, áudios pelo *WhatsApp*, as quais fizeram ajustes, devoluções importantes e considerações necessárias ao texto final desta tese.

4 COSTURANDO/ENTRELAÇANDO FIOS DE ANÁLISES

Conforme referi anteriormente, neste momento, não pretendo trilhar um método cartesiano, mas uma teorização. Adoto esse posicionamento com vistas a me aproximar da perspectiva de uma atividade, posto que se trata de uma maneira de entender e ver as coisas. Desse modo, com algumas ferramentas analíticas, relaciono os registros dos dados encontrados na empiria e busco inspiração – em grande medida, na genealogia da subjetivação – como forma de analisar as regularidades e as forças em minha investigação, focando na leitura e na escrita como práticas possíveis de subjetivação.

E é justamente isso que pretendo realizar, amparada na referida perspectiva: rachar as palavras, jogar feixes de luz, fazer cintilar essa luz, nas coisas ditas, nas falas dos sujeitos, no transcorrer desta pesquisa. Conforme orienta Foucault (1972), as palavras não são as coisas, mas as palavras constituem as coisas. Assim, para o autor:

Geralmente, quando analisamos discursos já efetuados, consideramo-los como afetados por uma inércia essencial: o acaso conservou-os, ou o cuidado dos homens e as ilusões que puderam tecer sobre o valor e a imortal dignidade de suas palavras; mas não são, a partir daí, nada mais que grafismos amontoados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono para o qual não deixaram de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos, e desde que seu efeito visível se perdeu no tempo. Quando muito, são suscetíveis de serem favoravelmente retomados nas redescobertas da leitura; quando muito, podem ser aí descobertos como portadores das marcas que remetem à instância de sua enunciação; quando muito, essas marcas, uma vez decifradas, podem liberar, por uma espécie de memória que atravessa o tempo, significações, pensamentos, desejos, fantasmas sepultados (FOUCAULT, 1972, p. 153).

Nesse espaço, após o término das oficinas de formação e de posse das transcrições dos encontros, do material escrito elaborado pelas participantes deste estudo, do material organizado a partir do grupo de *WhatsApp* e de outras percepções anotadas em diários de pesquisa, realizo a análise, a qual ainda continua aberta e pronta para receber sugestões, pois, para mim, assim como nos provoca Berle (2018, p. 55),

Caminhar. Narrar. Narrar o caminhar. Caminhar o narrar. Ao caminhar, narramos. Ao narrarmos, caminhamos. O primeiro passo nunca é neutro, aliás, nossos passos não são neutros. Podem ser desavisados, inexperientes, duvidosos, tímidos, mas não somos neutros. O primeiro passo já é uma intencionalidade, mesmo que alguém diga que nada busca, essa já é uma opção. Pois mesmo sem nada buscar, não quer dizer que nada nos aconteça. O contrário também pode ser afirmado: buscar algo não quer dizer que algo nos aconteça.

Tanto as transcrições quanto os textos elaborados (e, aqui, referidos) em cada encontro com os participantes desta investigação foram examinados buscando inspiração a partir do

referencial foucaultiano, em grande medida, na genealogia da subjetivação, ou seja, como as pessoas aprendem uma determinada relação consigo mesmas. A genealogia descreve – com base em práticas e processos – como o sujeito presta atenção em si mesmo e se reconhece e é uma forma de analisar como nos relacionamos conosco mesmos, mas sem a preocupação com o sujeito fundante. Portanto, observando dessa maneira, a genealogia não se ocupa com a história da pessoa, pois não é esse o foco. Diferentemente disso, volta-se às relações que o sujeito estabelece consigo, à compreensão que tem sobre o mundo, como cada um produz suas experiências, às práticas cotidianas que localizam os regimentos particulares da pessoa (ROSE, 2001).

Justamente pelo fato de como encaminha Rose (2001, p. 33): “o ser humano não é a base externa da história e da cultura humanas, mas um artefato histórico e cultural”. Ainda para Rose (e para mim também), por isso a subjetivação neste estudo é tão importante. Por essa razão, segundo o autor, se usamos esse termo para designar as práticas e os processos que os seres humanos vêm passando para se relacionarem consigo e com os outros, então a própria subjetivação tem a sua história e essa história é mais prática, pois se concentra nas práticas que situam os seres humanos em regimes muito particulares de pessoas (ROSE, 2001).

Para Schuler (2013), o rompimento com a noção de sujeito identitário aparece desde o início dos estudos de Michel Foucault e, no terceiro domínio foucaultiano, emerge mais fortemente a história da relação do sujeito consigo, os modos de subjetivação que tanto nos interessam. Portanto, segundo Schuler (2013), não temos sujeitos, contudo apenas processos de subjetivação e relações de forças, trata-se da relação da constituição do sujeito consigo. Ainda, nessa esteira, a estudiosa afirma que:

A partir dessa perspectiva foucaultiana, aprendemos uma determinada maneira de nos reconhecermos, de falarmos sobre nós mesmos, a partir de dadas regras e categorias. Logo, se trata não mais de um dado natural, mas de uma dada fabricação, uma vez que se rompe com a ideia de que o ser humano seja a base da história e da cultura e, sim uma invenção discursiva (SCHULER, 2013, p. 73).

Tal asserção tem relação com os comentários de Foucault (1972) acerca dos discursos, de que esses são grafismos efetuados, marcas de enunciação e, justamente, a genealogia irá olhar as condições desses discursos e suas relações de poder. Nesse viés, Schuler (2013, p. 74) traz auxílio para essa compreensão: “somos efeitos, produções desse mundo, lugares que ocupamos e vivemos. Não há conhecimento verdadeiro sobre o homem, uma vez que ele mesmo não passa de uma ficção”.

Nesse ínterim, retomo o problema desta pesquisa: *Quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?* Para dar conta dessa questão, percorri alguns caminhos (já referidos), um deles consistiu em realizar as Oficinas de Formação para professores de escolas públicas, em que ocorreram encontros com os participantes e, dentre eles, os quatro primeiros encontros foram grupos focais. Aqui, faço uma importante consideração, em que a ideia sempre foi de realizar formação com a escola, formação com os sujeitos que vivem suas mazelas e seu dia a dia, sem pretensão de ensinar como fazer, mas com uma postura de generosidade de aprender juntos, extrair o néctar, passar pelas frinchas, parafraseando Veiga-Neto (2020). A ideia era de não criar abismos, mas uma conexão entre o ensino, a pesquisa educativa, a extensão e a escola pública. Berle (2018), em suas palavras, sintetiza esse desejo de abrir esse mundo da escola. Assim,

[...] educação no ensino superior, como formação docente, foi se tornando o modo como pude rastrear a abertura do mundo na escola. Pois aí estava implicado pensar como se constitui uma escola pública em um estado laico: com pessoas e suas histórias, possibilidades, desejos, humanidade (BERLE, 2018, p. 102).

Na tecitura desta análise, é possível localizar algumas pistas ao ler as transcrições que foram realizadas durante esses encontros. Todavia, ao jogar luz às falas dos participantes não pretendo desvelar, nem olhar nas entrelinhas, subentender o não dito, pretendo a exemplo do que Schuler (2013, p. 76) asseverou,

Não se trata, desse modo, de desvendar as ocultações, mas de problematizar as veridicações, ou seja, de acordo com o quê coisas são declaradas verdadeiras ou falsas. Não se trata de ser contra a ciência e suas produções, de modo algum, mas problematizar genealogicamente esse seu funcionamento hegemônico como ‘verdade’ em efeitos de poder e subjetivação, buscando entender como estamos nos constituindo no presente nas práticas educativas.

Os quadros – apresentados na seção sobre os documentos norteadores na educação básica em relação à leitura e à escrita – são um diagnóstico de como esse discurso neoliberal atravessa fortemente as práticas de leitura e escrita no presente e o quanto os professores, no transcorrer das Oficinas, trouxeram que são fortemente atravessados por isso. E, ainda assim, eles percebem a possibilidade de algumas microresistências, portas de fuga, brechas, rompimentos, fissuras para adentrarem com outras possibilidades em relação a essas práticas. Destarte, a literatura, a leitura e a escrita como possibilidade de o aluno pensar e agir, inscrevem-se como alternativas para que escapem provisoriamente da servidão voluntária.

Durante os encontros de formação, solicitei que os participantes inventassem codinomes, um nome, um pseudônimo que seria utilizado, garantindo, assim, o anonimato da

pesquisa. Esse nome poderia ter relação com algum personagem literário que dissesse respeito à sua vida, trajetória, escolhas e significado afetivo em sua caminhada. E, nesse momento, começo a utilizá-los como forma de garantir tal anonimato, com os personagens: Professor J.J., Lila, Dandara, Mafalda, Bergamota, Girassol, Manoel, Beija-Flor, Sandra e Ana Terra. Para tanto, os excertos das falas estão grafados com a letra em itálico, entre aspas, e quando ultrapassam as três linhas, situados com um recuo de 2cm à esquerda, conferindo, assim, total destaque e visibilidade. Os coordenadores das Oficinas, nesse instante, não serão apresentados por codinomes.

Inicialmente, pretendo aqui, conforme um dos participantes, o personagem Manoel, assegurar que essas trocas, palavras, textos, pensamentos e histórias dos colegas sirvam para modificações, novas construções e ações no cotidiano:

“[...] quais palavras são ditas e os efeitos dessas palavras porque as palavras elas carregam uma história, carregam uma emoção, e carregam efeitos, né, efeitos que nos, que nos constituem com, enquanto estruturas subjetivas que moldam, que modificam, que constroem novas ações” (MANOEL, 2021).

A partir das transcrições realizadas, pude identificar algumas pistas com força de regularidade, as quais foram encontradas em comum, a saber: a experiência, a transmissão cultural e a temporalidade. Cabe ressaltar que cada uma dessas opera de uma forma, mas todas têm em comum uma certa relação com o tempo, a relação da experiência e uma ampliação da transmissão cultural. Vejamos agora cada uma em separado, mas no transcorrer das análises não pretendo separá-las, nem sinalizar o quanto uma ou outra estão presentes, visto aparecerem (a temporalidade, a experiência e a transmissão cultural) regularmente identificáveis no material empírico, após a apresentação dos conceitos e também por estarem imbricadas nas outras nos diferentes tipos de escrita que a seguir serão apresentadas, fruto das práticas realizadas e narradas pelos professores nas oficinas de formação. Essas regularidades, encontradas nas dimensões de análise, serão atravessadas em cada tipologia de leitura e de escrita.

4.1 A experiência

A experiência não é uma realidade uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta.. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...] (LARROSA, 2021, p. 10).

O conceito de experiência já foi apresentado no capítulo dedicado às práticas de leitura e de escrita. Para tanto, utilizei os autores Olegario e Munhoz (2014), Larrosa (2002a), Sibilia (2012), Benjamim (2012) e Foucault (2010). Recupero aqui apenas dois autores para não ficar repetitivo. Larrosa (2002a) pontua que a informação e a opinião não são experiências e que a falta de memória e de silêncio são inimigos da experiência. Outrossim, pontua que o sujeito da experiência se define por sua receptividade, disponibilidade e abertura, como gesto de interrupção (LARROSA, 2002a). Larrosa (1994, p. 42) versa sobre a experiência de si como:

Aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Cabe ressaltar que esse conceito foi operado por Benjamim (2012) muito antes desses autores supracitados. Trago aqui uma oportuna indagação do autor para esse momento: “pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIM, 1987, p. 115). Foucault também compreende a experiência como transformação e relaciona a escrita à mudança de si, olhar para si e para o outro, para o mundo. A escrita como uma ancoragem para o pensamento (FOUCAULT, 2010b).

4.2 A transmissão cultural

Petit (2019) introduz o conceito e a ideia de transmissão cultural como uma apresentação do mundo para aqueles que nos precederem, como possibilidade de tornar o mundo mais humano. A autora dá um caráter subjetivo à leitura, de fácil constação quando ela afirma que “eu lhe dou aquilo que a meus olhos é o mais bonito, você fará disso o uso que quiser e passará, por sua vez, aquilo de que gostar a seus filhos ou àqueles que cruzarem seu caminho” (PETIT, 2019, p. 22). Ligando dessa forma o processo de criação, o imaginário e sinalizando que transmissão cultural não é reprodução,

Pois é exatamente disso que se trata a **transmissão cultural** e, mais particularmente, a leitura: construir um mundo habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida do cotidiano, oferecer as coisas poeticamente; inspirar as narrativas que cada pessoa fará de sua

própria vida; alimentar o pensamento [...] (PETIT, 2019, p. 23 – grifos da autora).

4.3 Temporalidade

Sobre o tempo, disse eu. Isso, sobre o tempo. Se eu tenho então a ideia de escrever sobre o tempo, tenho um tema o tempo. Mas para me ajudar a pensar e traçar esse texto tenho que ter uma certa pergunta, digamos, qual é o tempo da escrita de um texto? (RODRIGUES, 2020, p. 42).

Rapidamente, desenvolvo o conceito de tempo/temporalidade, pois ele é muito importante nos achados desta pesquisa e, para tanto, apoio-me no filósofo francês Henri Bergson (2006), que nos apresenta a ideia de tempo, em termos de duração, baseado na intuição da duração, em que o tempo real escapa à matemática, à mecânica (que é um tempo espacializado), o tempo da experiência concreta, esse tempo não possui superposição, nem pode ser mensurado, pois tal ideia, conforme o autor, beira ao absurdo. O tempo passa, segundo ele, e essa passagem é um processo, nada é fixo, fluxo de transformação, movimento, processo de vida e de existir (BERGSON, 2006). Ainda, para o autor,

Os dois instantes só poderiam ser separados por um intervalo de tempo, uma vez que, por hipótese, vocês reduzem o tempo a uma justaposição de instantes. Portanto, eles não seriam separados por nada e, por conseguinte, seriam um só e o mesmo: dois pontos matemáticos que se tocam confundem-se (BERGSON, 2006, p. 174).

Para o filósofo, não é possível ligar uma causa e efeito e quando falamos em presente é num intervalo de duração que falamos, mas que é impossível fixar essa duração ao limite da minha atenção. Nesse sentido, a distinção entre o presente e o passado estaria na extensão da nossa atenção, em outras palavras, quando minha atenção sai daquele campo, esse fato já é o passado. Nos termos do autor “numa palavra, nosso presente cai no passado quando deixamos de lhe atribuir um interesse atual” (BERGSON, 2006, p. 175). O filósofo ainda argumenta que,

[...] a duração é medida pela trajetória de um móvel e que o tempo matemático é uma linha; mas ainda não havíamos notado que essa operação destoa radicalmente de todas as outras operações de medida, pois não se exerce sobre um aspecto ou um efeito representativo daquilo que se quer medir, mas sobre algo que o exclui. A linha que medimos é imóvel, o tempo é mobilidade. A linha é algo já feito, o tempo aquilo que se faz e, mesmo, aquilo que faz de modo que tudo se faça. A medida do tempo nunca versa sobre a duração enquanto duração; contamos apenas um certo número de extremidades de intervalos ou de *momentos*, isto é, em suma, paradas virtuais do tempo (BERGSON, 2006, p. 5 – grifos do autor).

Para dar sustentação e continuidade ao conceito de temporalidade, e apresentar a dimensão que aqui pretendo tomar, convido também a pesquisadora e professora Campesato

(2021) para dialogar, pois na esteira de outros autores, ela refere-se a esse tempo, sobretudo escolar, como uma suspensão, rememorando a *Skholé* grega.

Dessa forma, o tempo escolar pode ser pensado como um tempo *improdutivo*, ou seja, um tempo não voltado para os negócios do mundo, mas para o estudo, a experiência, a contemplação, numa aproximação a *suspensão* grega. Não é a ideia tomar a escola e aula a partir de uma perspectiva idealizada do que deveria ser, mas problematizá-la a partir da suspensão (CAMPESATO, 2021, p. 142 – grifos da autora).

Esse tempo como suspensão referido pela autora em questão foi o que apareceu como regularidade nas falas das práticas narradas pelos professores das Oficinas de Formação e atravessou a empiria de todo o material analisado. De acordo com Masschelein e Simons (2018, p. 26 – grifos dos autores), nas raízes da escola na antiguidade grega, a escola surgiu como um tempo livre, como um tempo não produtivo “a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga”. Segundo os autores belgas, a escola grega desconectou os marcadores pessoais, como raça, natureza, e essa mesma escola fornecia tempo livre, sem produção, além disso, separou tempo e espaço da sociedade e da família, enfim democratizou o tempo. Por essa democratização, a elite tratava a escola com desprezo, daí em rápidas linhas, estaria o começo ao ódio pela escola, sua necessidade de domar-lhe, impedindo-a de ser inovadora. Mas é justamente aí que reside seu mérito, segundo os autores, pois a suspensão torna possível abrir o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Ainda, para Masschlein e Simons (2018, p. 99), “é a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou dos jovens nesse mundo compartilhado”. Esses filósofos utilizam uma expressão que define bastante o exercício docente nessa ótica, ao afirmarem em suas perspectivas pedagógicas que o professor é “uma *figura* pedagógica que habita escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 131 – grifos dos autores). *Skholé*, portanto, significava o escape de ter que fazer algo, o tempo como suspensão, diria que funciona como uma porta ou uma rota de fuga, como um escape (aqui, expressão tão usada). Seguindo nessa esteira, tais autores ainda afirmam que “a escola é em primeiro lugar e primordialmente um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia de (alguma coisa de) o mundo de um modo específico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 23).

Dussel (2018, p. 93) sugere que os autores referidos, em suas perspectivas filosóficas-políticas, percebem a escola como “uma suspensão de um tempo e de um espaço para profanar o saber instituído, para pôr algo sobre a mesa e convidar a questioná-lo e analisá-lo a partir de

outros lugares”. E aparece visivelmente e repetidamente na empiria analisada, esses atos de suspensão narrados nas práticas dos professores nas Oficinas de Formação, pois eles suspenderam o tempo, incentivaram o ócio, educaram a atenção e auxiliaram aos seus alunos a olharem outros lugares no mundo, convidaram a profanar o saber.

Mas afinal o que é uma escola em suspensão? Como ela realiza tais atos de suspensão? Quais ações no cotidiano são necessárias para essas realizações? Dussel (2018), na esteira de outros autores, mais uma vez nos auxilia nessa compreensão, ao afirmar que a suspensão era um gesto de produzir produções diferentes da família e um espaço de *Skholé*, cita como exemplo a utilização dos uniformes, que garantiram de certa forma o poder do estado-nação sobre os corpos infantis, e marcavam o poder disciplinador, esse uso foi atravessado pelo tempo e permite perceber o quanto a escola não é homogênia, “mas [...] uma montagem provisória de práticas, artefatos, pessoas, saberes, que não se define somente pelas paredes [...], mas por complexas interações em várias direções, entre elas as operações para montá-la” (DUSSEL, 2018, p. 95). E os uniformes ajudavam a estabilizar o dentro e o fora da escola, rotinas que sustentavam a escolarização. Segundo Dussel (2018), a escola precisava sustentar sua montagem e precisava de condições discursivas para afirmar sua importância para a transmissão cultural, para conseguir perdurar. Com o tempo, houve um deslocamento dessa sustentabilidade escolar, com o advento das tecnologias e evidenciou-se as dificuldades das escolas suspenderem esses tempo (DUSSEL, 2018).

Nesses novos tempos, seguindo a perspectiva de Dussel (2018), são necessários novos dispositivos e artefatos, para suspender e profanar a escola e eu diria também de novas práticas cotidianas. Ainda, para essa autora, “profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado” (DUSSEL, 2018, p. 107).

Assim, essas três regularidades: a experiência, a transmissão cultural e a temporalidade, atravessaram as diferentes tipologias de escrita e leitura, as quais serão descritas na sequência. Cabe ressaltar que para pensar essas tipologias, busquei inspiração, em grande medida, no texto da Sandra Mara Corazza (2011), denominado *Tipologia de textos*, que foi utilizado nas Oficinas de Formação.

4.4 Tipologias de leitura e escrita: interior sem móveis ou quartos para si e para os outros

Foi essa profanação, essa suspensão que o grupo de professores das Oficinas de Formação, de acordo com a empiria, ofereceu para seus alunos, um tempo sem métrica, sem fuso-horário, sem espaço delimitado, mas com possibilidade do ócio para criação. O poder da imaginação que embalava as tardes e manhãs das crianças e jovens no cotidiano daquelas escolas, de diferentes escolas públicas do Rio Grande do Sul abriram um tempo para discutirem uma cultura antirracista, abriram tempo, para terem tempo, perderam *tempo*, escapuliram do óbvio, trabalhando saberes que dialogavam com outros saberes, suspenderam um tempo e profanaram um lugar chamado escola, aproximando-se dessa feita do conceito de *Skholé*, trazido aqui com distinção. Encrespam as escritas, sinalizam as leituras, lagarteam ao sol comendo bergamotas, preferiram não fazer, junto ao Mellville, espalharam poesia tal qual Dona Sofia e balaçaram ao vento seus poemóviles, suas poesias, implicando em diferentes formas e maneiras de ver, de se ver e implicar com a vida, com o mundo, com a existência e assim foram professores capazes de *Skholé*.

Para continuar essas questões, retomo algumas ideias que Campesato (2021) elaborou, nas quais destaca o quanto a ociosidade passou a constituir-se como um perigo para as aulas da tradição pastoral-cristã, em que os alunos deveriam manter-se ocupados e o ócio era um convite ao pecado, sobretudo, na modernidade. A autora vai deslocando-se no tempo histórico e constatando que é a partir dessas percepções que o tempo também modifica-se, emergindo uma nova racionalidade.

Diria, nessa esteira, que isso rompe fortemente a escola com a *Skholé* dos gregos, com ócio e produzindo novos modos de subjetivação.

Cabe ressaltar aqui que o deslocamento do tempo livre grego, que buscava afastar o aluno das preocupações do mundo, a escola apartada da vida - quer seja política, quer seja econômica - para um tempo voltado às questões do mundo, vai produzindo outros modos de subjetivação (CAMPESATO, 2021, p. 185).

Nesse momento que atravessamos – a pandemia –, o qual afetará nossas memórias e inaugurará outros tempos, pois na realidade o tempo não parou, apenas fomos atravessados com mais modernas tarefas docentes, tal qual Feitosa (2021, p. 502) se referiu. Entretanto, essa temporalidade nos saturou,

Em nossa memória, outra noção usada por Bergson para pensar sobre o Tempo: o que ficará, o que será relevante para essa relação entre o vivido, o apreendido para a transformação individual, da vida social e coletiva, nesse tempo de pandemia? A memória é a duração interior entre o tempo passado e

o tempo presente, as marcas da vida contínua, o elo entre a temporalidade do vivido. Por fim, após essa rápida reflexão sobre o tempo, pude compreender que minha angústia e ansiedade se dá, porque o tempo na vida prática não se esvaziou na pandemia, ao contrário, intensificou sua continuidade em rotinas, cuidados, tarefas e excesso de informação em pouco tempo, que nos satura!

Foi recorrente esse tempo, trazido até aqui, como uma aceleração, como exposto na fala da personagem Dandara (2021): *“fomos reduzidos na pandemia a atividades enviadas e não enviadas”*, ou como na fala da personagem Mafalda (2021): *“Eu fico me perguntando isso, agora nesse momento de aulas online mesmo, eu fico percebendo que o tempo dos meus alunos é muito curto, isso que eles não têm tanto acesso às tecnologias”*. Esse mesmo tempo, que sempre tem que ser novidadeiro, agradar ao cliente-aluno, são novos tempos, com novos modos de ser e estar no mundo, com novos desafios contemporâneos com a noção do tempo, como bem retrata a fala da participante Dandara (2021):

“Então, assim, oh, mas é um desafio, não dá pra enviar sempre a mesma coisa porque eles cansam, nós também cansamos, então, assim, sou quase uma professora YouTuber, é assim que eu me considero (riso). É isso”.

Esse mesmo tempo que, segundo os participantes, não permite planejamentos mais criativos em relação à leitura e à escrita, pois o professor sempre tem que atender a um utilitarismo e se adequar às habilidades e competências dessa racionalidade neoliberal, desse sujeito que deseja se formar. Entretanto, paradoxalmente, nessa mesma escola os professores apontam uma possibilidade de um tempo como suspensão, bem como uma relação entre a sua constituição como leitores e a relação com os alunos, o que fica explicitado na fala da personagem Bergamota (2021):

“Então, com aquilo eu fui desenvolvendo a leitura, eu podia ser uma pessoa que jamais quisesse ler na minha vida, imagina,? Ler a forças, neh? Mas aquilo, por ser lento, e por ter naquele tempo, isso me chamou muita atenção muito tempo. Eu lembro as tardes como eram grandes, as tardes eram enormes! Uma tarde era uma semana quase, neh? Então, quando eu comecei a ler, eu lembro que eu ia na biblioteca, [...]. O quê que acontece? Acontece que a leitura era a novidade, a leitura era o plus, a leitura era nossa, era aquilo que tinha na frente, era aquele mistério! E eu me apaixonei pela leitura e eu lia vorazmente, eu era pequena e eu lembro que eu lia, [...]. Então, aquilo era a minha porta pra imaginação, aquilo era o meu lazer, aquilo era a minha diversão, e agora falando sobre todas essas formas de leitores e leituras e sobre imaginação, eu associei com o tempo agora, com a pandemia neh, e dei um pulo assim, neh, com tudo que se passou na minha vida, nesses 60 anos [...]”.

Ainda sobre o tempo, evidencio no seguinte trecho a relação entre a super aceleração e esse neoliberalismo contemporâneo, que fica explicitado em um documento norteador das políticas educacionais como nas DCN, no descritor *Ler*:

Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital (BRASIL, 2013, p. 24).

Estamos lendo esse excerto, “Os estudantes aprendem na rapidez, fazem várias coisas ao mesmo tempo e nasceram na era digital”, em uma época em que nunca foram tão necessários tais acessos, em que houve uma enxurrada exaustiva de formação aos professores para darem conta de tal situação, travados em sua própria internet precária e que não funciona, em que milhares de jovens e crianças das escolas públicas ficaram excluídos digitalmente, apartados da possibilidade de vislumbrar um futuro mais promissor. Que mundo digital é esse, que os cidadãos brasileiros tiveram os seus acessos negados? Porém, como aprender na rapidez, sem ruminar, como ler e escrever fazendo várias tarefas e atividades ao mesmo tempo?

Em tempos de novos vocabulários, por conta da pandemia, como se referem Matos e Schuler (2020, p. 222)

Vocabulário e glossário empreendem-se para tratar de dar nova ordem à aula pela via do denominado ensino remoto: aula híbrida, aula remota, aula síncrona, aula YouTube, aula live, dentre outras. E aqui não há denúncia da ordem dicotômica [...]; trazemos apenas problematizações sobre os sintomas que nos atravessam no presente.

Concordo com Petit (2019), quando a autora refere-se à força de nossas palavras, das escritas e das leituras que são oferecidas, ainda que roubem algumas palavras, que modifiquem os sentidos, nesse tempo da aceleração, da falta de acesso, ainda assim através dessas práticas poderá haver um encontro, do ócio e da profanação,

E se soubéssemos o que as outras pessoas fabricam com aquilo que lhes damos, ficaríamos muito espantados. A linguagem é feita assim, de desvios, apropriações, alterações. Não tenho certeza de que ela sirva para ‘comunicar’, mas sim para criar mal-entendidos incessantemente renovados, alguns deles divertidos como uma peça de Feydeau, outros lamentáveis. Mas com esses deslizes, essas aproximações, esses deslocamentos de sentido, esses lapsos, essas descobertas, nós chegamos a sonhar, a pensar. Nós procuramos uns aos outros Tateando, nos esbarramos. E de tempos em tempos, nos encontramos (PETIT, 2019, p. 83).

Passo, a seguir, a apresentar os diferentes tipos de leituras, de escritas e de práticas pedagógicas que foram narradas e trazidas pelos professores que participaram das Oficinas de Formação, sendo que as três dimensões de análise, a experiência, a transmissão cultural e a temporalidade atravessam tais práticas e essas tipologias de leitura e de escrita.

Além disso, evidencio os livros e o tipo de literatura, e outras formas de expressão que estiverem presentes e ajudaram a problematizar/responder o problema desta pesquisa: *Quais*

são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?

Para tanto, nomeio essas reescritas como: *Leitura e Escrita Crespa*, *Leitura e Escrita Sinalizada*, *Leitura e Escrita do “Eu prefiro não”*, *Leitura e Escrita do Ir Embora*, *Leitura e Escrita Lagarteando e Comendo Bergamota*, *Leitura e Escrita Poemóbiles*, sendo que esses nomes foram escolhidos aproximando o nome das leituras e das escritas, com as falas dos participantes e suas narrativas em relação às suas práticas; o tipo de literatura que utilizavam; os conteúdos que trabalhavam, os quais de alguma forma implicaram uma modificação no modo de vida dos seus alunos. Por razões óbvias, elegi algumas práticas que ora apresento e transformei em tipologias, essas aparecem com mais intensidade, com mais brilho, não por umas serem melhores em relação as outras, mas por uma escolha do maior volume de material produzido em relação aquele personagem/professor. Ressalto também, para que não parem dúvidas, que apresento na tipologia *Leitura e Escrita do Ir Embora* uma personagem denominada Bergamota e apresento também uma tipologia denominada *Leitura e Escrita Lagarteando e comendo Bergamota*, que foi representada pela personagem Lila.

Na realidade, aqui, pretendo brincar com as palavras, a ideia brincante do pensamento, realizar o jogo, suspender o tempo também de alguma forma e amarrar todas essas forças, com o fio que atravessa os nossos cotidianos escolares, que é a possibilidade da leitura e da escrita como possibilidade de resistência na escola a essa racionalidade neoliberal que acelera processos e os fragmenta. A partir disso, busco operar com conceitos e perspectivas teóricas, dialogando entre autores e com os materiais da empiria que foram elaborados ao longo dessa pesquisa. Além disso, sinalizo aqui que não pretendo medir e nem avaliar as práticas desses professores, mas descrever, narrar e pensar a partir disso a potência, aproximando-se da experiência de si e evidenciar a força dessas práticas de leitura e de escrita junto à escola, às crianças e aos professores que vivenciaram essas experimentações. Leituras e escritas atravessadas como possibilidade de brechas de rompimento com a racionalidade neoliberal, fendas, respiro para uma outra existência, sem utilitarismo, buscando escapar da servidão e de verdades absolutas, leituras e escritas como modo de pensar e de viver tal como Schuler (2017), propôs, como forma de expandirem essa vida e esse pensamento.

Já quanto às gravuras que aparecem no texto, assinalo que são bordados do grupo mineiro Matizes Dumont, feitos especialmente para o conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti (2004), os quais traduziram as linhas do texto em linhas de telas bordadas. Essas

imagens que disponibilizo, aqui, estão no site oficial do grupo das bordadeiras²¹. Em que pese, no espaço reservado aos Termos e Condições de Uso, diz o seguinte:

As obras de do grupo MATIZES DUMONT são protegidas pelo direito autoral e não podem ser reproduzidas sem a prévia e expressa autorização do titular do direito de autor, nos termos do artigo 29, da Lei 9.610/98, salvo se para uso pessoal por estudantes, uso por professores na sala de aula e para trabalhos de pesquisa de cunho acadêmico e/ou educativo, sendo que qualquer outro uso não autorizado é passível de sanção e indenização (MATIZES DUMONT, 2022).

As fotos que aparecem no texto, fazem parte do acervo pessoal da Professora Betina Schuler e foram tiradas no Museu Nacional da Escócia, em Edimburgo, no ano de 2022.

Apresento, também, no meio do texto das tipologias, em um espaço diferenciado, com algumas produções escritas dos nossos personagens durante a realização das oficinas, fruto da composição de vários elementos desencadeadores, disparadores, que mesclaram, filme sonoro, sons, áudios, textos, remontagens, colagens, música, poesia, vídeos, excerto de textos, leituras filosóficas, afetações de leitura e que desdobraram em pequenas fissuras na prática pedagógica dos participantes, as quais leram “levantando a cabeça” de Barthes (2004a, p. 26), produziram a alquimia de recepção de Petit (2013), ou reproduziram os quartos para si de Petit, ou compuseram o nó em rede de Foucault (2005), ou vivenciaram o interior sem móveis de Larrosa (2021) e ainda o mais potente, vivenciaram o canto desse autor. Ao expor pequenos fragmentos do trabalho desenvolvido, reforço o quanto os professores são afetados por tais práticas, em que se inaugura o novo, o transbordamento do pensamento, que se evoca uma gama de saberes, que operam juntos, produzindo resultados lindos e até inesperados. Reafirmo novamente que não ensinamos ninguém, aprendemos juntos, ouvimos e no transcorrer transformamos, transformamo-nos, ao ouvir as práticas e as diferentes possibilidades que já ocorriam nas escolas, que dimensionavam pensamentos, infâncias, que burlaram as Bases Comuns e apresentavam o conteúdo, às vezes tão enfadonho para essa geração, transformando a arte de ler e escrever, pela arte de viver.

Foram escritas sobre..., a escola..., o tempo...

Sobre as práticas de leitura e de escrita...

Sobre os modos de vida...

Sobre a vida... e os cantos que acolhem, resultado de um exercício filosófico com a escola.

²¹ Disponível em: www.matizesdumont.com. Acesso em: 08 abr. 2019.

Deleuze (1988, p. 18), novamente nos ajuda, ao asseverar que a escrita sempre tem algo a nos dizer e eu complemento que a leitura também, pois

Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? E necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. So escrevemos na extremidade de nosso proprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorancia e que transforma um no outro. E so [sic] deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância e transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorancia, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silencio.

Assim, por fim, concordo com Berle (2018, p. 49), quando a autora afirma que ao elaborar uma escrita, ultrapassamos aos modelos e criamos, tecemos e formamos os fios condutores, “a importância da elaboração da escrita cresce em detrimento de um modelo, pois a escrita é o fio que tece a trama ao mesmo tempo em que tece a forma”. Diria que essa tessitura de escrita, equipara-se ao trabalho de uma tecelã, uma artesaniana, conforme já referendado. E eu novamente pergunto, para tentar responder: *podem práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas implicarem em modos de vida?*. Quais práticas?

Des-tecer e continuar tecendo, tecendo....

4.4.1 Leitura e Escrita Crespa

Meu crespo é de rainha

De bell hooks

Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce

macio como algodão, pétala de flor ondulada e fofa, cheio de chamego e de aconchego. Uma tiara, uma coroa, cobrindo cabeças cheias de estilo! Pode se moicano pro alto ou jogado pra baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho

ou livre, leve e solto ao sabor do vento! [...] Pixaim, sim! Gosto dele bem assim! [...] Ou quem sabe com turbante1 todas as meninas brincando livre. [...] Meninhinha, você é uma gracinha! Nosso crespo é de rainha!²²

²² hooks, 2018. Composições de excertos da obra para produzir a citação em epígrafe.

Selecionei uma dentre as várias possibilidades narradas pela Dandara para trabalhar práticas de leitura e de escrita, que por meio dessas, desenvolveram nas crianças o sentimento de pertença e aceitação do seu corpo, rosto e cabelo e aqui ressalto o quanto a literatura pode dar visibilidade e ampliar o debate a respeito das relações etnicorraciais. Noguera e Alves (2019, p. 19) nos auxiliam nessas questões, ao afirmarem a perspectiva que a educação pode encaminhar “a afroperspectividade não passa de um convite para que, durante os processos educativos, crianças, idosos, adolescentes, jovens e adultos possam habitar suas infâncias - porque só podemos ensinar e aprender frequentando nossas infâncias”. E é justamente o que a literatura poderá auxiliar: a revisitar lugares, a perspectivar outras formas de ver o mundo e de viver a infância.

E a perspectiva que ele encontra é justamente de viver a infância:

Nossos resultados de pesquisa indicam que a educação deve ser antirracista e antiadultocêntrica. Portanto, encaminhar uma proposta em afroperspectiva pressupõe um conjunto de princípios, nunca regras fixas ou manuais. Portanto, vamos apontar alguns elementos que possam fazer germinar uma educação baseada na infância, isto é, comprometida com a vida, o que não é uma exclusividade da abordagem afroperspectivista; porém, um princípio inegociável da concepção de educação em afroperspectiva é viver em estado de infância (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 18).

Mas como a leitura e a escrita podem mostrar-se potentes para dar visibilidade à produção intelectual negra, cumprir a formulação da Lei nº 10.639/2003 (Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)²³ e ainda potencializar a autoestima de milhares de meninas e jovens negros que não se veem nessas produções literárias, com perspectiva eurocêntrica? Terá a escola, através das práticas dessas professoras, alguma coisa para nos ensinar? E como poderá a educação e tais práticas contribuir para uma cultura antirracista e ainda fugir dessa avaliação quantitativa que enquadra o sujeito nas habilidades e competências e na métrica do sistema? Consegue a escola utilizar diversos instrumentos de combate ao racismo e de promoção da diversidade no ambiente escolar? *Quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?*

A personagem Dandara narra o quanto envolveu e modificou a existência de uma comunidade e as percepções em relação ao corpo e ao cabelo negro, não somente das crianças, mas das famílias, também. Ela se encarrega de nos mostrar e responder as questões

²³ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

anteriormente elucidadas e ainda ressignifica a **noção de experiência**, supracitada, como algo que passa e marca os estudantes:

“[...] e resolvi ressignificar a questão da literatura afro com os meus alunos. Então, foi muito legal eu ouvir dos pais, neh, relatos, ahn, porque eu abordei, eu ressignifiquei a questão do Chapeuzinho Vermelho, que era, a Chapeuzinho era uma menina negra, eu trouxe a Rapunzel negra eu trouxe o [...]. Então, foram temáticas que eu trouxe pra dentro de uma comunidade, estritamente alemã, onde eu trabalho, neh, que foi importante ver o relato dos pais dizendo que, me chamavam no privado dizendo, professora muito obrigado por me ensinar, eu não sabia que se falava assim, nessa caminhada da minha filha na escola eu nunca tinha ouvido falar assim, eu não sabia. [...], assim, essa questão da literatura e pra mim bate muito forte esta questão da cultura afro e eu tento sempre levar muito pros meus alunos de uma maneira, claro, de uma maneira da Literatura Infantil, que eu consigo trazer ganchos e eu consigo elencar as famílias nessas discussões que são pautas que nós estamos aí vigentes a todo momento, nos trazendo afronta neh, de se colocar, de assumir o meu lugar de fala, então, eu acho muito, muito, foi muito importante pra mim enquanto professora dessa instituição que eu sou, somos 60 professores e existem três professores negros só. [...] porque alunas começaram usar turbante, eu tinha um aluno que já saiu da escola que ele deixou o cabelo dele crescer, [...] que eu entrei lá ele só usava touca, então, assim, ohh eu tenho ahn, não digo contribuição pra aqueles alunos porque os negros dentro da escola são minoria, porque é uma comunidade alemã, então, eu acho que eu sou uma representatividade sim, dentro da escola pra eles, e eu me sinto muito grata por isso” (DANDARA, 2021).

A partir disso, podemos nos perguntar o quanto essas práticas com leitura e escrita implicaram na vida de seus alunos e alunas e quando os crespos começaram a ganhar espaço dentro da escola? Sigo em consonância com o filósofo Nogueira (2012) ao afirmar que o currículo deverá apontar não mais para uma visão europeia, estadunidense e uma epistemologia hegemônica, de exclusividade ocidental, que margeiam as ações nas práticas educativas nos currículos, mas incluir a filosofia africana e trabalhar com os ancestrais africanos, podemos pensar que:

Em outros termos, a escolarização não pode ser entendida como a busca por um ‘modelo’ único, um elogio ingênuo da monorracionalidade. Na sociedade brasileira, o desafio pode ser descrito como o esforço de escapar da concepção abstrata de igualdade, do currículo universal que se alicerçava no mérito e na neutralidade tendo como fiador a visão monocultural das sociedades ocidentais (NOGUERA, 2012, p. 63).

Naquilo que Nogueira (2012, p. 68) denomina de epistemicídio “o que está em jogo é a colonialidade e o epistemicídio sistemático que a acompanha, desqualificando o que podemos denominar de territórios epistêmicos colonizados”. O autor também acrescenta que em suas pesquisas, mira na escola, pois ela aparece como o principal palco em que o racismo se

apresenta (SILVA; NOGUERA, 2020). Nessa direção, cito aqui as dez teses infantis aludidas pelo estudioso em cena para combater o racismo:

As 10 teses infantis propriamente ditas para combater o racismo são estas: – Brincar como modelo irrecusável das relações humanas, com o meio ambiente e outras espécies de gente não humana (tais como cachorros, borboletas etc.); – Visitar a sua própria cultura como se fosse estrangeira; – Sonhar antes de dormir (ou aceitar que o milagre é inseparável do cotidiano do mistério de viver); – Inventar práticas políticas antirracistas com os cotidianos (ou sempre assumir que o debate não produz resultados finais); – Banhar a si e aos outros em águas respeitadas cantando canções alegres, tomar banho cantando canções alegres (em águas respeitadas); – Assumir que o pensamento é sempre afetivo (ou escrever e desenhar nas paredes de casa); – Comer frutas (ou criar uma lei obrigatória que faça adultos brincarem); – Cuidar de jardins e hortas (ou criar a obrigatoriedade da ficção audiovisual ser negra, indígena e afro-pindorâmica); – Reconhecer a branquitude como um perigo para todos viventes do planeta; – Viajar por culturas que não sejam a sua própria (ou manter a virtude epistêmica da infância – polirracionalidade) (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 19).

Essa leitura e escrita crespada, pensada aqui para/pela nossa personagem Dandara, que não quer silenciar, que evidencia os preconceitos e os estereótipos que grassam no cotidiano, que faz combate através da literatura contra as epistemologias dogmáticas, abre outras possibilidades na escola pública para contar outros contos, outras músicas, outras artes, que auxiliem a pensar sobre as teses citadas, no combate ao racismo. Concordo com Souza (1983, p. 17) que traz afirmação pertinente sobre como ser negro em uma sociedade de ideologias, exigências e expectativas brancas “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”. O quanto esse discurso sobre si mesmo poderá ser modificado através da literatura e uma revisitação da infância, tecendo narrativas que digam respeito aos universos desses alunos (e a todos os alunos), que eles se vejam representados de maneira positiva, naqueles personagens, que os ajudem, nos dizeres de Petit (2019, p. 35) “[...] a reencontrar a espessura simbólica e imaginária que tanto nos é necessária para modelar lugares em que viver, se lançar e fazer o próprio caminho”.

Aqui, a fala da Dandara (2021) demonstra o quanto – através da literatura Afro – ela adentrou na vida das crianças, modificando seus modos de existência e apresentando outros mundos

“[...] ohh que as crianças depois da escola, eles começaram a comprar, eu até tenho aqui eu não to conseguindo usar, ehh, porque não vem muito caderno com black, quando eles iam comprar o material eles pediam pras mães, eu tenho um que eu guardei até hoje, eu não consegui usar, que é um lápis e uma menina com black, ela me deu profe essa é você. Então, assim, são coisas que encantam e marcam a gente, neh?”.

Nas práticas pedagógicas multiculturais de Dandara com seus alunos, fica evidenciado o conceito de **transmissão cultural** utilizado por Petit (2019), que será explorado nos próximos parágrafos.

A seguir, passo a citar alguma literatura utilizada pela professora Dandara, que teceu outros fios, orquestrou outras músicas e sinalizou outras infâncias: *o Black Power de Akin*, de Kiusam de Oliveira; *O menino mestre e o rei Zumbi - a arte da capoeira -*, de Mestre Klaity Cássia Luz; *Chapeuzinho e o Leão Faminto*, de Alex T. Smitt; *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks. E todos os livros incluídos na Afroteca Audiovisual Infantil de Cátia Queiroz: *O cabelo de Le Lê*, de Valeria Belém; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *As tranças, de Bintou* de Sylviane A. Diouf; *O cabelo de Cora*, de Ana Zarco Câmara; *Cada um com seu jeito, cada jeito é de de um!*, de Lucimar Rosa Dias; *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana; *Bruna e a galinha d'angola*, de Gercilda d'Almeida; *Que cor é minha cor*, de Martha Rodrigues; *O amigo do rei*, de Ruth Rocha; *O pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França; *Amoras*, de Emicida; *Meninas negras*, de Madu Costa; *Hair Love*, de Malthev A. Cherry; *Caderno sem rimas*, de Maria do Lazáro Ramos e *o Zumbi - O pequeno guerreiro*, de Kayodê.

Petit (2019) defende que a literatura oral e escrita e todas as formas de arte tenham seu lugar no cotidiano, na vida cotidiana, pois para além da rentabilidade e da utilidade mensurável, traz a ideia de **transmissão cultural**, como uma apresentação do mundo para aqueles que nos precederem, como possibilidade de tornar o mundo mais humano, mais habitável, alimento para o pensamento e ainda afirma o quanto os livros e os bens culturais auxiliam nisso e têm uma relação muito íntima com o encontrar o seu lugar. Petit (2019, p. 11) complementa que a leitura poderia “reavivar a interioridade, impulsionar o pensamento, relançar uma atividade de construção de sentido, suscitar trocas; relembrando que a linguagem e a narrativa nos constituem [...]”.

Dandara, ao ofertar essas literaturas para seus alunos, apresentou o mundo que ela descobriu por força de sua história e que outros transmitiram para ela, naquilo que Petit (2019) se refere como a transmissão cultural, a qual, para a autora, é uma apresentação do mundo.

O sentido de nossos gestos, quando contamos histórias às crianças, quando lhes mostramos livros, quando lemos para elas em voz alta, talvez seja este, antes de tudo: eu lhe apresento o mundo que outros me transmitiram e do qual me apropriei, ou lhe apresento o mundo que eu descobri, construí, amei. Eu lhe apresento o que nos rodeia e o que você olha, espantado, apontando um pássaro, um avião, uma estrela (PETIT, 2019, p. 17).

Houve a possibilidade da professora ofertar outras literaturas, para além dos territórios epistêmicos colonizados que o filósofo Noguera (2012) elucidou. Não são processos fáceis e

nem esses processos estão dados, apesar de todo o aparato legislativo que regula a educação brasileira. As práticas educativas no currículo ainda miram em um tipo de sociedade hegemônica e branca, sobretudo na literatura infantil, com ideais de beleza que aprisionam. Nossa personagem professora percorreu um longo caminho para a **transmissão cultural** em outra perspectiva, que ora apresenta

“É, e quando eu entrei nessa escola teve um pai que chegou pra mim, [...], chegou na escola e disse, professora eu vim te dizer que eu fui ensinado dessa forma, [...] e ele dizia a gente não sabia professora o quanto tu ia auxiliar e ajudar o meu filho. Então, assim, ohh, e essa desconstrução quando eu falo e hoje eu já falo com mais calma porque ainda, às vezes, eu me pego pelas palavras porque se torna tão, é doido neh? É gritante, às vezes, a questão, essa questão e só sabe quem tá aqui no lugar de fala como eu reporto pra vocês, mas assim, ohh, da gente se fazer presente, da gente saber se colocar, de saber o nosso lugar, de saber sim o meu empoderamento, também, pra mim essa questão que eu trouxe do Black Power de Akin que eu levei pros meus alunos, não pensa que foi pra mim fácil, foi porque eu vi o meu filho, porque ele quis deixar o cabelo crescer, eu disse ah não, não, mas daqui um pouquinho ele disse ‘ahh é, tu toda aí fala, e eu não posso’ porque a gente também enquanto negra a gente também teve os nossos preconceitos que nós temos que se despir, e essa é a pior reconstrução que tem, é tirar aquilo que a gente trouxe enraizado e ensinar fazer aquilo pros nossos alunos” (DANDARA, 2021).

A filósofa e ativista Ribeiro (2019) alega o fato que vivemos em um sistema de opressão racial, que nega direitos, que vivemos no mito da democracia racial e que tais reflexos ocorrem nas atitudes cotidianas. A autora, tal como Nogueira (2012), também chama de epistemicídio, ou seja, a dificuldade que os alunos negros tem em encontrar bases epistemológicas com escritores e intelectuais negros, “o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos” (RIBEIRO, 2019, p. 61), também ela evidencia o quanto somos um país racista, que desde criança aprendeu que ser negro é um problema para a sociedade, em que a violência se torna naturalizada e que pouca expressão tem o protagonismo negro, nas artes, na ciência, na filosofia e na educação (RIBEIRO, 2019). Ademais, para Ribeiro (2019, p. 24), “o mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas superiores, o ideal a ser seguido”. Desnecessário faz-se alegar o quanto todo esse contexto impacta as práticas de leitura e de escrita nas produções literárias, com perspectiva eurocêntrica, interferindo na construção da subjetividade dos alunos negros.

A psicóloga e escritora Cida Bento considera que muitos atos discriminatórios ocorrem nas instituições. Ela refere-se ao racismo institucional como aquele que aparenta práticas neutras, mas que refletem ou perpetuam práticas ocorridas no passado, como o que ocorre nas escolas, através de currículos que evidenciam a supremacia branca

Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos políticos-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude (BENTO, 2022, p. 78).

A escritora africana Adiche (2019, p. 26) alerta sobre o perigo de se contar uma história única e quando isso ocorre, via de regra, ela é sempre contada do ponto de vista do poder e de quem tem privilégios, “a história única cria esteótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”, eu diria até que às vezes é a única hegemônica que se tem notícia e atravessa séculos para ser repassada como transmissão cultural. Além disso, a pensadora arremata: “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (ADICHE, 2019, p. 27).

Sigo com essa mesma autora que sobreleva a importância de se construir bibliotecas, dos livros nas escolas públicas, das oficinas de leitura e de escrita para aquelas pessoas que querem contar histórias, que essas histórias realmente importam e contribuem para a desconstrução de uma história única sobre os povos e ressignifica olhares

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHE, 2019, p. 33).

Evidenciou-se também na prática pedagógica em relação à leitura e à escrita, de Dandara, **uma outra relação com o tempo**, uma outra temporalidade, com um tempo próprio, em que a professora fez dos momentos de leitura um tempo livre, um tempo não produtivo, sem produtivismo, separou esse tempo e espaço da sociedade e da família, democratizou o tempo, mesmo com pequenas tentativas de domesticação, apesar da aula microfisicamente ocupar um lugar, ainda assim tentam domar o ócio, o prazer, impõem restrições (muitas vezes até mesmo sem saberem) para dar conta dessas diferentes possibilidades com a leitura e com a escrita. Segundo Dandara (2021), não tem como não desacomodar, desalinhar cadeiras, causando rebuliço no cotidiano, com outras literaturas, escritas, e leituras.

“Olha, eu acredito muito, eu aprendi muito com a [...], neh, quando eu assumi a minha turma agora, eu acho que é isso, é investir na leitura deleite, é investir nas escritas dos alunos enquanto espontânea, neh, [...] eu fiz a leitura de um livro de literatura e levei eles pra rua, como a [...], era papel pardo, e aí já fica todo mundo te olhando porque tu vai sujar, porque eles iam, dali eles iam expor em formas de desenho o entendimento que eles tinham feito daquele livro neh, mas aí todo mundo

já te olha torto porque tu vai fazer sujeira, porque vai fazer barulho, porque eles vão caminhar, mas mesmo assim eu sempre enquanto eu pude, eu sempre fiz, eu acho que é bem, mas eu acho que assim, desacomodar, eu acho que o desacomodar é essencial dentro dos anos iniciais. [...] eu não, nunca foi um atrás do outro, e aí eu já comprei briga com o pessoal que arrumava porque diziam que eu dava trabalho (riso) eu dizia ahh, então já vou começar, então, vou começar com o trabalho, [...] porque na escola a gente precisa de várias engrenagens pra que ela ande. E, a minha era aquela, eu precisava desacomodar a sala de aula, eu não gosto, eu não sei trabalhar com aluno atrás do outro, já foi, eu não quero mais isso, isso foi lá quando eu estudei! Então, e assim, aí tu acaba tendo outro, ahh, mas tu dá trabalho, ahh, ela trouxe data show, ahh ela trouxe não sei o quê, ahh e eu levava tudo mesmo, [...] (risada)” (DANDARA, 2021).

Petit (2013) afirma que a leitura de obras literárias tem um **tempo** próprio, de sonho e de fantasia, e que esses dois elementos são responsáveis pela criatividade e pelo pensamento e essa disposição criativa tem a ver com liberdade, “um lugar de perdição” (PETIT, 2013, p. 49). Ainda nesse sentido, Petit (2013, p. 131) reforça a prática da professora personagem, ao afirmar sobre o que a literatura pode oferecer “isto é precisamente o que a leitura e, sobretudo a leitura literária, oferece em abundância: espaços, paisagens, passagens. Linhas de fuga, traçados que reorientam o olhar”. Dandara conseguiu oferecer essa literatura, rompendo com esse currículo hegemônico e multiplicando os olhares dos seus alunos, recuperando a força e o poder que tais práticas escolares podem operar como modos de vida e de existência.

Conforme Matos e Schuler (2020, p. 228), a literatura e a filosofia, bem podem funcionar como um remédio que põem o ser humano a caminho, “[...] podem ser um fármaco, um veneno, uma viagem, um estranhamento, mas que nos colocam em movimento, nos colocam a caminho, pensando não sobre o mundo, mas a partir do mundo”. Reluz, fortemente na fala da personagem Dandara, essa possibilidade de mobilizar diferentes conhecimentos, diferentes linguagens, diferentes montagens, diferentes relações de tempo livre, na tentativa de criar outras possibilidades para o futuro dessas infâncias.

De acordo com Ordine (2016), esses processos vão atravessando as crianças de formas diferentes, afastando as doxas contemporâneas tão presentes como a produção, a utilidade, a utilidade do inútil, parafraseando o título do filósofo Nuccio Ordine, em que o autor considera útil tudo aquilo que nos ajuda a ser melhores. Para Ordine (2016) – bem como para Petit, que defende a literatura para além da rentabilidade e utilidade e defende os saberes para além do utilitário, do imediato – como bem expressa aqui o autor “há saberes que têm um fim em si mesmos graças à sua natureza gratuita e livre de interesses [...] que podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade” (ORDINE, 2016, p. 9). Ordine (2016), em consonância com o apresentado até aqui, defende a

necessidade desse inútil, sem a necessidade de uma finalidade utilitarista, sem fins econômicos, sendo justamente na contramão que propõe todos os fins neoliberais, dessa racionalidade neoliberal, que atravessa as práticas educativas, nos contextos escolares. O autor ainda propõe esse inútil, como forma da humanidade tornar-se mais humana,

no universo do utilitarismo, um martelo vale mais que sinfonia, uma faca mais do que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio enquanto é sempre mais difícil compreender para que possam servir a música, a literatura ou a arte (ORDINE, 2016, p. 12).

E se o inútil for a poesia, a arte e todas formas de expressão, concordo com Ordine (2016, p. 29) ao afirmar que “precisamos do inútil como precisamos das funções vitais essenciais para viver”. Precisamos desse inútil na escola para fazer resistência a essa lógica e essa domesticação, com práticas de leitura e escritas que caminham outras possibilidades de criação, operadoras de pensamento, e que contribuam para outros modos de existência.

Conforme foi descrito em capítulos anteriores, é inegável como as políticas neoliberais interferem nos processos educacionais, na legislação vigente, impactando as práticas pedagógicas cotidianas, nada é por acaso nessa engrenagem, marcando um domínio na alma dos sujeitos. Para Veiga-Neto (2012, p. 6), o destaque que os neoliberais dão à educação escolarizada vai no sentido de que “espera-se que a escola amplie os contingentes dos ‘bons consumidores’ e ‘bons competidores’, forme indivíduos sintonizados com a governabilidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo”.

Como bem nos mostra Larrosa e Venceslao (2018), aludindo aos autores Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), por aqui já referendados, “sabendo que o que chamamos de ‘a escola’ é um acontecimento que se dá, [...], somente às vezes, em uma instituição escolar cada vez mais submetida às lógicas econômicas e sociais ou, nas palavras de Jan e de Maarten, cada vez mais domesticadas” (LARROSA; VENCESLAO, 2018, p. 115). Adentrar na escola com essas literaturas e práticas de leitura e de escrita também é submerger a essa racionalidade neoliberal evidenciada até aqui, submetida às lógicas citadas pelos autores.

Petit (2019) percebe a literatura como impulsionadora do pensamento e dos modos de existência. E eu complemento que é manter viva a possibilidade de uma educação menos excludente, mais voltada às diferentes linguagens e expressões que circulam na escola e ainda se apartar da métrica da avaliação, escapar da lógica das classificações, que esquadrinha e encaminha para as famigeradas habilidades e competências.

O que está em jogo é forjar uma atenção, uma arte de viver no cotidiano para escapar à obsessão da avaliação qualitativa. É conseguir compor e preservar todo um outro espaço para celebrar a brincadeira, as partilhas poéticas, a curiosidade, o pensamento, a exploração de si e daquilo que nos rodeia. É manter viva uma porção de liberdade, de sonho, de inesperado (PETIT, 2019, p. 13).

Poderá evidentemente, algum desatento ou desavisado entender que estou propondo a possibilidade da literatura com posições e um viés romântico, como um valor messiânico guardando um passado e um tempo perdido, como possibilidade redentora, ficando entrincheirada nessas posições, ou pensando que a literatura não tem essa potência toda de transformar uma realidade, não estou propondo e nem dizendo isso. Mas concordo com Petit (2019, p. 51) quando ela afirma que “[...] ler e se lembrar de suas leituras ou de suas escapadas culturais serve para projetar no cotidiano um pouco de beleza, dar um plano de fundo poético à vida, esboçar histórias que talvez jamais se realizem, mas que são uma parte de si”. Ou seja, o quanto essas práticas citadas pela nossa personagem, além do que foi referendado podem colocar poesia no cotidiano, podem propiciar outras conversações e servirem como margem de manobra, escape, porta de fuga, espio pelas frinchas, dobradiças, para muitos dos jovens e crianças que frequentam nossas escolas, nessas diferentes infâncias que aí habitam, fazendo pulsar vida nas instituições, por vezes um pouco opacas.

Assim,

[...] ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco sujeito de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade (PETIT, 2019, p. 43).

Esse pensar o pensamento que serve à literatura é operado por Venturini e Schuler (2020), as quais coadunam com as ideias de Petit (2019), ao afirmarem que o que está em jogo não é chegar a algum lugar ou estabelecer metas, mas o pensamento como potência de criação, como estado da alma, que se aplica não somente através da literatura, mas que poderá ser explorado em todas as áreas do conhecimento.

O que acreditamos ser urgente para problematizar é que pensar não se trata de chegar a algum lugar, seja ele qual for. Nem sempre e nem em todo momento é necessário pensar para resolver problemas, para ‘evoluir’, para desenvolver-se, para atender aos seus interesses, para ter prazer, para preparar-se para o futuro, para atingir determinadas habilidades e competências, para ser registrado e medido. Não é preciso pensar para algo enquanto resultado. Preferimos tomar o pensar para dar potência a ele mesmo, para retroalimentar a vida e o mundo, para o próprio pensamento, para questionar a naturalização

das coisas, para estar de outros modos consigo e com os demais (VENTURINI; SCHULER, 2020, p. 10).

As autoras apresentam também uma condição, a partir dos estudos de Lyotard e Kohan (2015), que é a infância do pensamento, como uma ideia brincante do pensamento crianceseiro, a infância da existência.

Não dizemos que somente a criança leva a pensar, mas o quanto a infância, tomada como condição da existência, e não como estágio cronológico, está vinculada ao pensar; o quanto essa ideia brincante de um pensamento crianceseiro favorece o pensar sem ter que ‘dar contas’, sem que ele precise evoluir, porque não seria da ordem da progressão linear. Infância como um olhar atento e aberto ao mundo, ao abismo, à comoção (VENTURINI; SCHULER, 2020, p. 11).

E aqui, nesse interim, faço uma pausa para adentrar muito rapidamente nesse conceito de infância, considerando que Kohan (2015) poderá me auxiliar nesse momento, pois trabalha com um viés de infância que faz todo o sentido nas pesquisas realizadas pelo grupo Carcará, aqui já aludido. Mas por que precisamos desse conceito de infância na escrita desta tese? Porque mais do que se aproximar da fase escolar com os quais os professores participantes trabalharam, a literatura se encontra com a infância como condição da experiência, como aquilo que pode nos como-ver, nos des-locar, nos trans-formar. E conforme o próprio autor nos lembrou: “eis a tarefa política da escrita, da arte, da educação, da filosofia: lembrarmo-nos de que somos infância e quase nada mais” (KOHAN, 2015, p. 217). Nesse sentido, ele ainda complementa,

A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo (KOHAN, 2015, p. 217).

Partindo das possibilidades de pensar a leitura e a escrita até aqui apresentadas, percebo o quanto o pensamento de Foucault (2010a), em relação ao **cuidado de si**, coaduna com essa prática descrita. Lembrando que o cuidado de si, em Foucault, constitui um sujeito da concentração, da ação, trata-se de se retirar, voltar-se para si, constitui um sujeito forte, mas não que não é uma atividade solitária, e ainda por ser, para Foucault, uma modulação da relação social, precisa de um outro (GROS, 2006). Nesse sentido, o outro poderá ser o papel do professor em relação às práticas de leitura e de escrita que seria em relação aos alunos, uma espécie de auxiliar a conduzir-se, de mostrar o mar, de despertar, de formar para que possam suportar os acidentes, montar um mecanismo de segurança, uma armadura de vida, a exemplo

do que Foucault (2010a, p. 86) nos encaminhou: “essa formação, essa armadura se quisermos, armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se [...]”.

Concluo, aqui, essa leitura e escrita crespas, com uma das últimas falas na transcrição das Oficinas de Formação, da Dandara, que faz acreditar na educação sem fins utilitaristas, que faz acreditar na docência, no cuidado, em acolhimento da experiência humana, em dias melhores, com outras possibilidades de criação, de ócio, de suspensão, lembrando os “quartos para si”, de Petit (2019), lugares em que se possa viver, em que se pode pensar e sonhar com um futuro mais promissor de infância, da infância de Kohan (2015), para aqueles milhares de crianças e de jovens que adentram, nos espaços escolares todos os dias,

“[...] é o que eu sei fazer e é o que eu agrego dentro da escola neh com os meus colegas e é o que eu amo. Se eu tivesse, mesmo na pandemia se perguntassem pra mim [...] quê que tu quer ser? Professora. Mesmo com tudo, que não é fácil, [...]. Então, assim, eu não sei fazer outra coisa, eu amo essa profissão” (DANDARA, 2021).

Por mais leituras e escritas crespas, por mais Dandaras...

Ofereço aqui um banquete de palavras, de fragmentos, de textos produzidos e elaborados pelos professores durante a realização das Oficinas de Formação. Resultado da elaboração de várias práticas com procedimentos de leitura e de escrita durante essas oficinas. Podemos perceber, aqui, o quanto essas oficinas tiveram momentos formativos para os participantes da pesquisa. Momentos esses que os professores também experimentaram um convite à leitura pela fruição da leitura e exploraram e ampliaram as diferentes possibilidades com a linguagem, em seus processos de criação. Promoveram também o desejo de arriscar, experimentar novos arranjos e ainda ampliaram suas práticas pedagógicas no trabalho com a literatura, com a arte e outras formas de expressão. Ao final de cada tipologia de leitura e escrita, tais fragmentos servem como dobras, respiro, portas de saída e ruptura. Sirvam-se desses alinhavos tramados durante o percurso.

“Ahh (suspiro) ensinar é criar um vazio, e o vazio é o desejo. O desejo nos move, nos liberta, mas o que nos aprisiona, nos sacia, e nos afoga. Ahn, ou nos ensina a nadar, navegar e viajar, com o corpo, ele é nada sem a lama, até nada, mas não sai do lugar. A que se mover no pensamento, e além dele, na imaginação, não seria a mesma coisa? Agora não, agora não vou pensar nisso, mas parece diferente. O vazio é saudade, que nos faz procurar o que não está presente, que está o passado, mas porque não no futuro? O futuro é um passado em potencial, mas a saudade, o vazio está no agora, mesmo que seja do que ainda não vivemos, mesmo que seja um adiantamento da vida. O vazio é agora, e o desejo também, que aconteça o encontro que seja agora o tempo plasmável, palpável, tátil, com ou sem a fiscalidade. Que seria do nosso pensamento sem a escrita, que nos preenche

quando vira leitura, o que escreveríamos se vez por outra não nos esvaziássemos, mas há momentos em que a gente está cheia de tudo, então, escrevamos, para deitar o lastro ao mar e ressignificar e resguardar o que ainda é, porque o que fomos é saudade e o que virá é viver, se houve algum canto pra acolher” (BERGAMOTA, 2021).

“A merenda

Eu botei o nome a merenda, o nome do título, ahn (suspiro) o que mantém a escola? O que lhe dá continuidade? Na escola é onde tudo parece que dará certo. Na escola se sabe a disciplina de sair e saber que se há de voltar. Tem horário que você sabe que vai comer. Na escola se tem tempo para tentar saber. Seu erro será mostrado, Seu problema será resolvido, esta é a certeza da escola, lá se sabe, se você não sabe, logo mais dali há um tempo saberá e se você acha que sabia, mas não sabia, logo mais será corrigido e você saberá que não sabia. Todos os problemas de dentro da escola terão solução. A escola é o lugar comum onde tudo que se propõe de complicado será entendido, ali se tem certeza de que se você não sabe, a condição de saber é uma possibilidade. A desorganização será organizada. O que não se tem será suprido. A escola é lugar de certeza de que aquilo que não se tem, logo se terá, pois todos que passaram por ali tiveram antes de você, mesmo que não se entenda, sabe que se pode entender, mesmo que você não saiba dizer, alguém sabe e irá lhe dizer. Nada está escondido dentro da escola, tudo ali dentro é do plano das coisas descobertas. Na escola você pode ser o que sonha, pois nada que lhe permitem sonhar ali lhe sera negado. A escola é o lugar comum das coisas que se sabe, é o lugar comum dos sonhos que se podem realizar, a escola é a possibilidade de um futuro possível de se viver. Enquanto se está dentro dos muros da escola toda a vida não vivida é uma possibilidade. Estar na escola é saber que a sua escassez será saciada, a fome de não saber a escola alimenta. Seu apetite de tempo será dilatado. Seu não saber será conhecido” (BEIJA-FLOR, 2021).

“El faco

Ehh, nome da minha escrita se chama é el faco, ehh um vento, uma parede de aula balanço, vidas, panelas, e a vida passando. Bolas de chiclete, uma Rafaela, um Iago, um Vicente. Rala dor, mexe, mexe, mexe, mexe, a fome não é divisível. E a sarjeta é elevada à quinta potência. Blocos de montar, anotações o caderno, escreve, canta, como, olha, contempla. Eu não vou desenhar nada! Nem eu. Um toco de madeira pássaros, uma TV gradeada e corredores ópticos. Quadro, giz, classe, sal e teoria. Ta, já vou levar. Não é tia da merenda, eu tenho nome, com a letra ‘A’ e com a letra ‘V’, elevada na enésima potência. Cultivar partos e respiros. Já fez todos? Posso corrigir? Peguei! Ex ‘X’, Escola, Estola, esfora, cola es, uma colagem, uma montagem. É um saco! Tecidos juntos, tramado vivo, tramado no corpo. sempre achei que escola teto, esse de fora, fosse hora, fosse texto” (SANDRA, 2021).

“Paredes nuas, cores únicas, sóbrias, muros, corredores, pátios, paredes que observam inertes aquela geografia. Em que sua materialidade diferencia-se de outras? Quais pontos de simetria e assimetria convergem para o que acontece entre elas? O que acontece? Vidas que chegam, que passam, que buscam, que perdem, que encontram. Que sonham. Que pulsam. Que lembram, e que esquecem. Que aprendem. Que duvidam. Que sentem. Que tornam-se. tornam-se o quê? Procedimento de escrita é um...” (MANOEL, 2021).

“Fragmentos do cotidiano escolar

A escola ainda que não tenha sons é música, ainda que sejam somente imagens, corporifica, renasce, acende, ilumina, dá possibilidade de existência. Em todos os lugares em que a câmera registrava eu identificava minha vida, meus caminhos nesses corredores, nessas quadras, nesses sons, nessas vozes, eu aluna, eu professora, eu orientadora educacional. Lembrei da praça vazia do Bauman, dos projetos da banda do Nabuco. Utensílios, famílias, a merenda, os cafés filosóficos na sala dos professores, demorados cafés, onde discutia-se a política, tramávamos contra o governo, fazíamos levante contra os tiranos, que sempre nos açoitaram. Esses sons familiares fazem e fizeram parte da minha existência, da minha essência, dispararam meu coração. Fico emocionada de fazer parte dos 37 anos dessa história da escola pública, da trama desse cotidiano, às vezes, redutores, salvadores, mas com viés de possibilidade de uma vida mais digna. Há esses risos inconfundíveis, essas crianças, essa geração que vai e que chega, que vai embora, e voltam outras e o ciclo se repete, o velho professor, conteudista, explicando no quadro a velha explicação já meio opaca, professor que indaga, encaminha, salienta, induz o processo, induz? Refeitório tão necessário pro professor que trabalha 60 horas. Lembrei daquela vez que proibiram os professores da noite de jantarem, deu uma revolução, como comprar comida no bar ganhando nosso salário? Vai, decide, briga, contata, a merenda é do aluno. E aquela professora que apareceu ali na filmagem, parece que eu conheço? Bem diz Tardif que com os anos nós ficamos parecidos com a nossa profissão, tu tens cara de professora. Tenho cara sim. Tenho cara, tenho alma, tenho cabelo, tenho corpo de professora (emoção) desculpa, me emocionei um pouco. Sou professora! Mesmo antes de ser professora, dava aula no saco de feijão do armazém de meu pai, ahh, mas essa é uma outra história. Parece que eu conheço aqueles cotidianos, aquele cheiro de escola, tenho minhas narinas impregnadas disso, dessa paixão de ensinar e de aprender. Um filme na memória, nas reminiscências, o poder dessa escola como possibilidade para uma nação, como alternativa de razão, às vezes, de loucura. O Lúdico, o pedagógico, o processo, as crianças, a vida que pulsa, que garante muitas existências dessa juventude, o Rapp, a cultura, a Literatura, multi, o lugar profano, sagrado. O estudo não pode cessar, esse lugar de escuta sensível, de conversa, de vida, de merenda, de possibilidade de existência” (ANA TERRA, 2021).

“Aquele lugar que não sossega, não tem sossego, às vezes, não tem aconchego, não porque falta amor, é porque não tem tempo, neh, de pegar no colinho, de abraçar, de enfim, então, na escola tem tempo, todo mundo tem o seu tempo, todo mundo chega no seu professor, todo mundo tem um sorriso, todo mundo tem uma resposta do seu tema, todo mundo existe na escola” (BERGAMOTA, 2021).

“Bueno, eu fiz uma tentativa aqui dum texto ahn, brocoler, bricoler, vou ler, ahn, o que foi feito amigo de tudo? Tudo que da vida, da vida e sua brevidade, e tranquilidade, o que foi feito? Quisera encontrar onde, onde estávamos? Um bilhete rascunhado, um sussurro, um grito no meio da noite, quais palavras perfazem o caminho sonhado? A palavra esforço, a palavra som, palavra caos, palavra ponte, palavra acontecimento, o que foi então, amigo? O que foi feito é preciso conhecer pra melhor aprender, então, eu amo. Isso” (MANOEL, 2021).

“Tez, com z neh, que é (faz sinal com toque de mão sobre a pele) tez, textura, tua tez escura, testar a escrita com s, pra bem textar com x a fala ms fla pra mim como vou escrever se me falta te ver pele escura tez da noite, a que texto chegar? Texto

embrumas, texto embromado, texto riscado, texto rasgado, texto queimado, fogo cinzas, texto, tez, escuro, a que ponto chegamos! E o ponto é de exclamação” (BERGAMOTA, 2021).

“[...] eu pensei em três tipos de texto, o texto desabafo, aquele escrito para o mundo, que solta seus cachorros, vomita suas frustrações, com aquilo que está aí e não foi você que colocou. Texto visceral, aquele que expõe-se na escrita, mostra todos os seus orifícios, todas as suas dores e seus esconderijos. O texto iludido, escreve para os lugares de palavras oníricas, sons emudecidos pela memória, era um unicórnio, agora é um arco iris que galopa levando seu amor na garupa” (BEIJA-FLOR, 2021).

“Texto referência

Texto-bandido aquele que esconde seu teor, que é necessário olhar nas entrelinhas. Texto-entre linhas é possível ler até nas entrelinhas de tão difícil de entender. Texto-farrapo não tem início, nem meio, nem fim. Texto-autoria, aquele que tu lê, lê, chora lendo lendo, mas não leva a lugar nenhum. Texto-espantalho, assusta o leitor de tão difícil. Texto-correria, aquele que se lê, relê, volta, faz voltas. Texto-tortura, não acaba mais. Texto-monstro, montado em mil pedaços. Texto-prazer, aquele que não se tem vontade que acabe. Texto-lâmpada do gênio, dá vontade de esfregar pra ver se sai mais alguma coisa. Texto-dor, de difícil produção. Texto-abelha, traz à alma o doce néctar. Mas, enfim, texto é texto, e serve pra auxiliar, transformar, a existência, fazer referência, idolatrar e servir do consolo, de companhia, de brecha, de respiro, de porta de fuga, de rota alternativa, de alimento para a alma” (ANA TERRA, 2021).

Figura 1 – Mulher e o vento



Fonte: Bordado Matizes Dumont (2003-2004). Disponível em: www.matizesdumont.com.

4.4.2 Leitura e Escrita Sinalizada

Cinderela Surda

De Carolina Hessel, Lodenir Becker Karnopp e Fabiano Souto Rosa

Cinderela e o príncipe eram surdos e aprenderam a Língua de Sinais Francesa quando eram crianças. Cinderela era filha de nobres franceses e aprendeu a Língua de Sinais Francesa com a comunidade de surdos nas ruas de Paris. O rei e a rainha contrataram o mestre LeEpeé para ensinar a língua de Sinais francesa ao príncipe herdeiro do trono. Cinderela era uma jovem surda, linda e bondosa. Sua mãe morreu quando ela criança. O pai de Cinderela casou-se novamente, mas ficou doente e morreu em seguida. A madrasta[...]. A comunicação entre elas era difícil, pois a madastra e as irmãs só faziam poucos sinais. Um dia[...]. Cinderela chegou atrasada [...].O príncipe foi ao encontro de Cinderela[...].Cinderela sinalizou: - SOU SURDA! E o príncipe, surpreso respondeu em sinais: - EU TAMBÉM SOU SURDO. [...]. É ordem do príncipe que todas as moças surdas do reino experimentem a luva. [...]. O príncipe e a cinderela casaram-se e foram felizes por muitos anos.²⁴

Começo essa Leitura e Escrita Sinalizada, trazendo um conto de fadas, um clássico infantil, que todos nós conhecemos, sabemos de cor, faz parte da infância de milhares de crianças e de jovens, percorreu a humanidade e foi contado nas mais diversas línguas, até por isso utilizo os colchetes de supressão, pois sabemos o desenrolar da história e seu final feliz. Mas o novidadeiro aqui são os livros que tematizam a surdez, que apresentam personagens surdos, a presença da luva no lugar dos sapatinhos de cristal, o *foram felizes por muito anos*, no lugar do clássico *foram felizes para sempre* e a presença da Língua Brasileira de Sinais²⁵. Os autores apresentam o conto na versão em Libras, de forma bilíngue, utilizando os gestos e os sinais, como outra possibilidade de comunicação, possibilitando dessa forma para a

²⁴ HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2011. Composições de excertos da obra para produzir a citação em epígrafe.

²⁵ BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

comunidade surda (para os ouvintes também), entrarem em contato com os seus referenciais, daquilo que lhes é mais caro: sua cultura, sua identidade e diferença, sua forma de expressão, de ver e sentir o mundo. Dessa forma a literatura entra também como possibilidade de conectar-se com outras infâncias, outras línguas e com a ideia brincante do pensamento de Venturini e Schuler (2020), o espanto e o milagre, citado pro Kohan (2010). Entram também em consonância com a perspectiva desse autor de o quanto a infância não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma questão de experiência, e que é necessário abrir a temporalidade. O autor apresenta também que o tempo da infância não é apenas numerável, mas marcado pelo movimento. No que ele denomina de infância minoritária, essa infância como experiência, como ruptara, como luta e como linha de fuga (KOHAN, 2007). Nesse sentido ele descreve,

A infância é uma faculdade que nomeia algo que já é, mas sem ser ainda algo, um espanto que introduz no mundo do que é, aquilo que ainda não pode ser identificado e permite qualquer diferenciação; a infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser, a condição de toda e qualquer diferença (KOHAN, 2010, p. 134).

Ou ainda, seguindo a linha de Kohan, tal como Sócrates, que viveu a figura infantil no pensamento e que inventou um modo de viver a filosofia, a infância e a própria vida como uma outra língua, a língua da infância, pois é essa o que nos une e o que nos aproxima.

Sócrates, como vemos, afirma uma figura infantil no pensamento. É um filósofo infantil, um amigo da infância. Ele inventa um modo infantil de habitar a filosofia como forma de vida, como estilo de viver perguntando, questionando, incomodando, falando uma língua estranha, estrangeira, inabitável... Vive a filosofia e vive a infância... (KOHAN, 2015, p. 222).

Aqui faço uma pequena parada para sinalizar que não pretendo adentrar nas questões dos estudos surdos, nem adentrar na militância em prol da causa da luta surda, pois não é esse o objetivo desta tese, mas penso ser importante registrar o que significa viver uma condição bilíngue para os alunos surdos, no momento que apresento a Leitura e Escrita Sinalizada. Importante consideração a respeito do bilinguismo nos apresenta Lopes (2007, p. 67):

Viver em uma condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda -, ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes.

Nesse ínterim, retomo a pergunta desta pesquisa, *Quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?* Como as práticas de leitura e de escrita podem se mostrar potentes para auxiliar na política de inclusão para os alunos surdos, na diferença surdas, no currículo para a educação de surdos, na formação

e constituição desse leitor e ainda potencializar modos de vidas surdos de crianças e jovens que não se veem nessas produções literárias de ouvintes? Terá a escola, através das práticas desses professores, alguma coisa para nos ensinar? E como poderão tais práticas contribuir para dar visibilidade e potencializar a Língua Brasileira de Sinais e o espaço das duas línguas nessas comunidades? Como poderão tais práticas ainda driblar a racionalidade neoliberal que atravessa os sujeitos e perpassa as ações educativas, acelerando processos e a própria comunicação e expressão?

Kohan (2015) nos auxilia a responder, em parte, essas problematizações e o quanto o conceito de infância como dimensão da experiência se faz importante, (o que será evidenciado aqui pelo Professor J.J., logo a seguir), pois são tarefas políticas interessantes para o pensamento, como a utilização da música, da imagem, do teatro e ainda possibilitam educar pela sensibilidade dessa composição e revisitação de infância

Basta não esquecer a dívida com a infância para não ser injusto. Basta não esquecer a dívida com a infância para não ser injusto? Não o sabemos. Mas em tempos em que afloram os discursos de formação da infância, ainda em nome da filosofia, talvez uma tarefa política interessante para o pensamento seja lembrar que não existem motivos nem modos de acabar com a infância. Ela nos constitui como forma de sinal de nossa condição indeterminada. Lembrá-la, na escrita, na arte, na educação, constitui uma força, um estilo, uma forma política de testemunho. Eis uma tarefa da escrita. Ao mesmo tempo impossível e necessária. Impossível porque escrevemos para dar forma a uma infância que em nenhum caso se deixa escrever. Necessária como tarefa política de lembrar e afirmar aquela forma do inumano que é silenciada, negada pela outra forma do inumano dominante (KOHAN, 2015, p. 224).

A personagem Professor J.J. também nos auxilia a responder essas questões supracitadas, ao narrar nas Oficinas de Formação o quanto envolveu e modificou a existência de uma comunidade surda através de um trabalho de forma interdisciplinar, através da narração de histórias, unindo professores surdos e ouvintes no espaço de sala de aula e o quanto essas experiências (na perspectiva dos autores que dialogamos), trouxeram novas práticas educacionais nesses contextos escolares. Essas práticas estão registradas e foram apresentadas em diversos Anais e eventos educacionais. Ela se encarrega de nos mostrar com sua narrativa, aproximado da ideia de Larrosa (2007), com os alunos surdos, o quanto as práticas de leitura e escrita e a literatura podem trazer a ideia da infância, mesmo para os adultos em contexto da educação de jovens e adultos. Digo isso quando ela citou, por exemplo, a história dos três porquinhos, que através dessa história, junto com os alunos, trouxe uma aproximação do mundo do trabalho, aproximando a realidade deles e através da arte, construíram maquetes de casas, envolveram a dança, apresentação teatral, trabalharam a expressão e o movimento, a ampliação

do vocabulário, tão necessários, segundo ela, para a utilização da língua de sinais e a fluência da língua, além de buscarem operar com a infância

“E, o imaginário é muito importante tu trabalhar, ela se reconhecer, tu trabalhar essas questões com a criança que é surda através da Língua de Sinais, pra que ela consiga adquirir todas essas etapas da linguagem, até chegar na questão da leitura e da escrita. Neh. Então, o imaginário é muito importante, trabalhar essas questões, [...] porque a gente precisava trabalhar os sinais, eles não tinham uma expressão, uma imaginação, nada, porque essa fase foi cortada deles, neh, foi, assim, eles não tiveram essa linguagem trabalhada na infância, eles não tiveram acesso à língua deles, então, eles não conseguiam criar, eles não conseguiam se expressar, porque pra leitura tu precisa de expressar oralmente pra depois tu escrever pra ti poder ler também, [...]” (PROFESSOR J.J., 2021).

Talvez, possamos problematizar que sim, que os alunos surdos imaginavam, mas o que aqui interessa pontuar é o quanto essas práticas de leitura e escrita – com literatura narrada pelo personagem Professor J.J. – irão oferecer outras possibilidades na escola para a criação, acesso à transmissão cultural para além da preocupação com a métrica, que encapsula essa infância, essa escola do silêncio, para a escola das brincadeiras, do ócio, do pensamento, do pensamento brincante de Venturini e Schuler (2020). A infância como um espanto, que introduz no humano um inumano que ainda não cresceu. Nesse sentido, fica a problematização de Kohan (2015): será que a infância que encontra seu lugar na escola ou a escola que encontra as infâncias? Assim,

Dívida, esperança, milagre, pode a infância encontrar seu lugar na escola? Parece difícil na escola do inumano, do currículo, das avaliações, das séries que progridem para preparar a infância para um tempo melhor, para que as crianças possam abandonar apazivelmente a infância e habitar o mundo dos assuntos que contam e importam. Contudo, essa escola é também habitada por outra: a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aiônico, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível. Quem sabe essa lembrança do tempo perdido possa se configurar como uma força política de habitar a escola, ainda ou sobretudo, em nome da filosofia, da infância ou de sua reunião? (KOHAN, 2015, p. 225 – grifos do autor).

A seguir, passo a citar a literatura utilizada pelo Professor J.J., que teceu outros fios, com outras matizes e cores, orquestrou outras músicas, sinalizou outras infâncias e trouxe, através dessa literatura, outras possibilidades de infância. Antes disso, reproduzo aqui a fala do Professor J.J. em relação ao uso desse materiais

“Tem, toda uma coleção, tem, ahn, em língua de sinais e tem também, depois a gente entrou nas readaptadas, ahn, foi Chapeuzinho Vermelho,, ahn, surda, tudo surdo, Chapeuzinho Vermelho surda, ahn, Rapunzel surda, o Patinho Feio surda, ahn, foi um monte de história, só que aí vinha as histórias deles, entendeu? Na

época, eu me lembro assim, foi muito bom, assim, eu tenho muito registro disso, aí” (PROFESSOR J.J., 2021).

O material utilizado foi produzido pelo Ministério da Educação em 2005, o qual inclui histórias infantis em Língua de Sinais, como *Os três porquinhos; A lenda da Mandioca; A lenda da Iara; O curupira; Chapeuzinho Vermelho; A raposa e as uvas; A lenda do guaraná; Branca de Neve e os sete anões* e muitos outros que foram elencados. Essas produções contaram com o apoio do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)²⁶, o qual na estrutura do MEC serve como centro de referência nacional na área da surdez, subsidiando o governo na formulação de políticas públicas e de apoio a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo, conforme mencionado no site do referido órgão. Toda a literatura citada pelo personagem Professor J.J. encontra-se disponibilizada em formato DVD para os alunos surdos e está disponível no portal do INES²⁷, são vídeos em Libras, com legenda e áudio em português, narrados por professores-atores surdos.

Ademais, conforme o Professor J.J. (2021), *“essa parte da imaginação mexeu comigo porque aí eu me reporteí nas práticas que eu tive como alfabetizadora de surdos, [...]”*. As pesquisadoras e professoras Venturini e Schuler (2020) referendam a prática da nosso personagem Professor J.J., ao asseverarem o quanto a literatura e todas as outras formas de expressão narradas podem entrar nesse viés de oferecer uma materialidade para o pensamento, para a imaginação, um disparador de sentidos e ideias.

Por isso, o pensamento estaria mais associado à experiência e à formação como uma possibilidade do que como uma lista de objetivos, habilidades, competências ou áreas disciplinares do conhecimento. Contudo, para pensar, precisamos de materialidade: precisamos de cores, de texturas, de sons, de palavras, de músicas, de imagens, de pessoas, de livros, de conceitos, de espaços, de poesia, de textos, de temporalidades, de ócio (VENTURINI; SCHULER, 2020, p. 16).

Nosso personagem Professor J.J. espiou pelas frinchas, ofereceu materialidade e outras possibilidades de imaginação, dentro da linguística, colocando seus alunos em contato com a leitura literária, apostando na fruição, transformando a realidade em arte, teatro, ligando a escritura ao corpo, como dança, poesia, pensamento brincante

²⁶ O Instituto Nacional de Educação de Surdos realizou, entre 2005 e 2006, a conversão e redimensionamento de todo o seu acervo de materiais técnico-pedagógicos, existentes em fitas VHS, para CD e DVD. É a série Educação de Surdos, com a qual o INES busca atualizar e ampliar o seu apoio aos sistemas de ensino brasileiros na qualificação dos profissionais para a educação de surdos e na dinamização dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na valorização da LIBRAS e da identidade surda. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1093/1015>. Acesso em: 04 nov. 2021.

²⁷ Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/39?offset=0>. Acesso em: 04 nov. 2021.

“[...] que a imaginação é como se fosse um elo da vida interior e da vida exterior e que através da imaginação ela da forma, de uma forma linguística, quando tu enxerga neh, a imaginação, dentro da linguística também, [...] que a gente pode transformar as realidades, neh, aí eu me transporte assim, na questão dos alunos, neh, das crianças, quanto a gente tem que trabalhar essa questão do imaginário, que isso é muito importante, pra, pra leitura, pra escrita, não só ahn, do que a gente ta falando assim, neh, do decorrer da vida, mas lá na base também, o quanto é importante a gente trabalhar essa coisa do imaginário, neh, e aí eu volto pra minha área que é a questão da educação de surdos, neh, que a gente da questão do imaginário [...]” (PROFESSOR J.J., 2021).

Barthes (2004a, p. 6) coloca a literatura e a ciência em diferentes patamares, “a ciência se fala, a literatura se escreve; uma é conduzida pela voz, a outra acompanha a mão; não é o mesmo corpo, e portando o mesmo desejo, que está por trás de uma e de outra”. Segundo o autor, o que define a ciência (ciências sociais e humanas) não é nem o seu conteúdo, nem seu método, nem sua moral, nem seu modo de comunicação, mas somente seu estado, a ciência é o que ensina.

Já a literatura tem os atributos que não a definem, e como a ciência, ela é metódica, tem sua moral, as duas são discursos, e que a única diferença entre as duas é que a literatura não disse, mas escreveu (BARTHES, 2004a). E foi justamente essa literatura que não disse, mas que escreveu, nesse aluno que se viu através de práticas potentes de transformação, tecendo as narrativas que a professora contou e fez seu personagem ganhar vida e fazer o movimento tão sonhado com o lobo ao seu lado, “*Ahn, eu tinha um surdo que ele tinha paralisia, ele não mexia todo o lado, até o lobo ele criou com paralisia, ele se sentiu representado nos personagens, na argila, assim, também*” (PROFESSOR J.J., 2021). Essa fala cheia de significados nos evoca ao que o autor Skliar (2014, p. 21) discute sobre a linguagem: “uma linguagem cuja voz advém e deriva estritamente daquilo que nos acontece. Uma linguagem à flor da pele. Ou uma pele à flor da linguagem”. Talvez, tenha sido a linguagem anunciada pelo autor que o aluno surdo utilizou para expressão e criação do seu personagem Lobo, ou o que os alunos da Dandara utilizaram para soltar os cabelos e tirar a touca, talvez sim, faça sentido que a luva tenha sido substituída pelo sapatinho de cristal, que a felicidade dos personagens não foram para sempre, mas por muitos anos e as cabeças dos alunos da Dandara foram cobertas cheias de estilos, nos mais diferente estilos! Não estou falando em operar em milagres com a leitura literária, mas de possibilidades de ação, práticas pensadas para virar o jogo. Nesse ínterim, sigo com Skliar (2014, p. 28), quando o autor afirma que “[...] a linguagem se retira, escapole, coloca um limite na perda da estranheza, procura outras vozes, nos deixa calados e sem discurso algum sobre o silêncio. O abandono da linguagem que nega sua razão ou sua explicação de abandono”. E mesmo quando não existam a forma hegemônica de pensar a linguagem, a fala, ela aparece pelo

exposto aqui, no corpo, pois esse também se expressa como linguagem e a literatura defende essa aparição, como bem encaminha Skliar (2014, p. 38): “efetivamente, existem corpos e linguagens dos quais se fala e corpos e linguagens que falam, que tomam a palavra, que se arrogam a virtude de dizer”.

Embora os contos de fada sejam binários e alguns até mesmo moralizantes, entendo a importância de serem trabalhados, de forma problematizadora, pois fazem parte das narrativas das culturas que nos atravessam. Eles servem como histórias para serem lidas e contadas, dando tempo para o pensamento, para a divagação, pois segundo José (2007, p. 60), hoje existe um esmaecimento de tais práticas que deveriam ser feitas apenas para encantar “histórias sem vontade de passar lições religiosas ou morais, sem vontade de ensinar nada, mas lidas e contadas pelo simples prazer de envolver nas tramas das narrativas”, pois cada leitor elabora as suas verdades, tira as suas conclusões, subjetiva de uma maneira, não necessariamente aquela que o professor pensou. Nesse sentido, para Foucault (2010a, p. 320), a leitura deve estar ligada à experiência, serve para meditar e está sempre atrelada à escrita, pois “isso explica o efeito que se espera da leitura: não a compreensão do que o autor queria dizer, mas a constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras, que seja verdadeiramente seu”.

Assim, a pergunta de Petit (2019, p. 39): “para que serve a leitura, particularmente dos livros?” parece novamente estar respondida ao considerarmos as práticas desenvolvidas por essa professora em que foram marcadas fortemente pela **experiência**, porque produziu transformações no modo de existência; pela **transmissão cultural** porque trouxe os clássicos contos de fadas para os alunos; e marcados pelo **tempo** operado por Skliar (2014, p. 202), como educador que dá tempo para o pensamento

Talvez uma das questões mais interessantes – e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais - tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir, metas, finalidade e programas.

Foi essa experiência cultural, apresentada por Petit (2019), que apareceu fortemente na empiria analisada e nas falas nas transcrições da J.J:

Apresento a você aqueles que lhe precederam e o mundo de onde você veio, mas apresento também outros universos para que você seja livre, para que não fique enredada demais no território de seus antepassados. Eu lhe dou canções e histórias para que você as repita até atravessar a noite, para não ter tanto medo do escuro e das sombras. Para que você possa pouco a pouco viver sem mim, pensar em si como uma pessoinha distinta, e em seguida elaborar as múltiplas separações que precisará enfrentar. Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto

quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, do medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade. Para que escreva sua própria história entre as linhas lidas (PETIT, 2019, p. 21).

É disso que se trata ao fim e ao cabo, tais práticas de leituras e de escritas, práticas escolares que deixam de servir aos interesses empresariais, em que pretende formar alunos para serem trabalhadores e tornarem-se empresários de si mesmos (HAN, 2017), orquestrado pela **estratégia neoliberal** em curso, aqui tão discutida, ou seja, são saberes e experiências sem fins utilitaristas, mas que evocam o prazer de ler, de se abandonar pelo prazer das narrativas, de desencadear nos alunos o gosto pela leitura e claro que isso não se dá de forma dual ou isenta de relações de forças. Como nos dizeres da professora, que faz uma analogia em que os alunos através da utilização da argila, conseguiram modelar os seus pensamentos, que não estavam conseguindo de outra forma, *“eles conseguiram, ahn, moldar o pensamento deles”*, recriaram histórias, através do teatro e de todas as formas de expressão que lançaram mão, para transmitir o gosto e o sal das palavras, oral e escrita.

*“Era eu, a professora ouvinte, dominava LIBRAS e o professor surdo de LIBRAS, neh, ali do mesmo horário, e aí a gente tinha que trabalhar as histórias, essas histórias e a gente pensou, mas vamos trabalhar com os homens idosos, umas mulheres adultas que trabalham, eram surdos que trabalhavam, foram oralizados, e tal, quê que nós vamos fazer, neh?! Aí, isso aí é muito infantil, tem que trazer mais pra realidade, e tal, mas aí, a gente resolveu, porque a gente precisava trabalhar os sinais,[...]. E, a gente fez todo um trabalho desde a parte da Artes, a parte da, dos sinais e depois teatro, a gente teve que misturar um monte de coisa, eu, os outros professores, eles tiveram que ler, nós lemos as histórias, nós tivemos em LIBRAS, depois, ensinar LIBRAS. Pedir pra eles dramatizarem a história, [...]. Recriar aquela história do jeito deles, mas aí na argila, no trabalho, ahn, artístico eles conseguiram, ahn, **moldar o pensamento deles e dali** a gente partiu pra, pra, pra o teatro, sinalizar pra conseguir ensinar a língua e depois desenvolver a oralidade, entre aspas, neh, a oralidade em língua de sinais deles pra eles contarem a história pra conseguirem, ahn, entender e chegar naquele nível que a gente tava querendo deles, da leitura e da escrita também e o gosto pela leitura”* (PROFESSOR J.J., 2021).

Pergunto nesta tese: quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida? Ao observar uma das falas do Professor J.J. (2021), nas transcrições, *“E teve bastante repercussão assim, a gente tem experiências assim, ahn, muito de, muito ricas e de cidadania também”*, pondero que são práticas como essas que podem ter a potência que ajudam a responder essa questão, práticas que encaminham brechas, oportunidades, expansão de pensamento para criação, sem deixar de lado os elementos necessários para a aprendizagem também de questões técnicas de língua que são importantes. É que não se trata do isso ou aquilo. É um conjunto da obra que se vislumbra aqui inacabada,

mas afeita de experimentação, em espaços escolares que, muitas vezes, não permitem tais construções, as quais, em brechas como como nos mostra a autora Luz (2021, p. 459),

Construímos possibilidades, fendas, oportunidades, aberturas. Ou, para resumir, pensamos e agimos através de brechas. Não que esse movimento seja novo em educação, pois certamente não o é, mas no aqui-agora, multiplicamos as brechas. Uma brecha, se pudermos defini-la, é algo que brota, rompe, irrompe. E uma boa brecha sempre tem sua dose de originalidade e sagacidade sem deixar de lado a responsabilidade, o engajamento, a ética.

Basta dar uma rápida espiada no **capítulo sobre os documentos norteadores** na educação básica em relação à leitura e à escrita e perceber o quanto tais práticas ao mesmo tempo que regulam, também se afastam das práticas narradas aqui, ainda que tais documentos apresentados/normativas sejam leis e que todas as escolas e professores estejam submetidos no seu fazer pedagógico. Nesse capítulo, sobre os documentos, através de alguns descritores, como ler, escrever, leitura e escrita, evidencio como as práticas de leitura e escrita margeiam e são projetadas nas ações e na organização curricular. Assim, em um primeiro momento, constato que a concepção sobre currículo, das teorias curriculares, não são aprofundadas para o começo de qualquer discussão, no âmbito das escolas e das práticas curriculares, discussão inicial necessária e *sine qua non* para definir a concepção de currículo que se quer operar e norteador de uma ação educativa, necessário para construção ou mudança em um projeto político pedagógico. Com essas fragilidades iniciais, constato também que: quem seleciona esses conteúdos que deverão ser abordados? De que forma deverão aparecer nas práticas cotidianas de leitura e de escrita? Quais conteúdos são essenciais para tornar as leituras e as escritas experiências como Larrosa (2007) direcionou? Nem sempre são tarefas realizadas pelos professores, com bem encaminhou Dandara, em sua narrativa, em que conseguiu oferecer literatura, rompendo com o currículo hegemônico e recuperando a força e o poder que tais práticas escolares podem operar, que contribuem para outros modos de vida e de existência.

Sigo os rastros de Contreras (2013, p. 459) que destaca “a questão básica por detrás de qualquer planejamento ou proposta curricular é sempre quais experiências educacionais vale a pena proporcionar em nossas instituições educacionais”. Quais experiências educacionais em relação à leitura e à escrita são importantes e que realmente implicam e incidem sobre outros modos de vida e existência, que não fiquem atreladas a uma visão de currículo como mera listagem de conteúdos para cumprir e uma legislação a seguir, que traga a tona outras formas de aprender a ler e escrever?

Os autores Araujo e Frigotto (2015), e em consonância com outros autores aqui aludidos, recuperam um tempo no que diz respeito à organização curricular, que infelizmente

ainda está em voga e segue desdobrando-se na BNCC, ao falarem sobre a organização curricular, como instrumento visando a pedagogia das habilidades e competências, visando ao utilitarismo dos currículos, como única via possível, e que já discorremos em capítulos anteriores. Nesse sentido, os estudiosos em pauta asseveram que

Assim, os desenhos curriculares organizados com base nesse critério recorriam aos saberes, habilidades e atitudes apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado. Aquilo que não se revelasse imediatamente útil não deveria ser incorporado nos currículos (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Razões pedagógicas para fazer os alunos lerem e escreverem não faltam, como Slikar (2014, p. 134) nos ajuda a problematizar essas questões supracitadas, “sabemos da existência de didáticas que justificam suas razões pedagógicas e que fazem escrever porque é preciso fazê-lo ou porque é importante para o amanhã ou porque sem a escrita ninguém será nada”.

Se de verdade procuramos respostas para a pergunta sobre por que escrever, existe aí um duelo sem cartaz que se debate entre as razões pedagógicas e as razões literárias. Não basta dizer que escrever é importante para o amanhã, que escrever serve para o futuro, que escrever serve para o trabalho ou para a continuidade dos estudos, que escrever garante uma ou outra posição de privilégio. *Escrevendo é no presente, não no futuro* (SKLIAR, 2014, p. 133).

A leitura e a escrita, bem como a escola, não são lugares de futuro. Nesse sentido, López, Masschelein e Simons (2017) coadudam com as ideias de Skliar (2014), quando arrazoam que “a escola é um lugar de possibilidades, não um lugar de futuro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 187). Nesse direcionamento, tomo aqui novamente o conceito de prática pedagógica que estamos operando, em consonância com os autores apresentados até o momento e com o auxílio de Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2017, p. 38):

Trata-se de pensar que a prática pedagógica é muito mais que um fazer voluntário dos professores. É uma prática histórica determinada pelos regimes de verificação, os modos de subjetivação e as formas de normatização que configuram um importante campo de reflexão sobre as técnicas e os fins que orientam a educação

Em consonância com esse conceito de prática pedagógica, a professora ouvinte, junto com o professor surdo, produziu o diálogo pedagógico necessário para dar conta da ação educativa em curso, uma mescla de vários elementos, misturando: literatura, arte, poesia, teatro.

“Era eu, a professora ouvinte, dominava LIBRAS e o professor surdo de LIBRAS, neh, ali do mesmo horário”, [...] e aí a gente pensou porque tava com muito medo que eram adultos, trabalhar coisas que não eram da realidade deles, que a gente trabalhava muito coisas da realidade deles, por exemplo, também com filmes também, esses filmes clássicos e coisas que a gente conhece que iam nos levar pra questão da leitura, entendeu? Aguçar o gosto pra eles começarem a ler o português

escrito, [...] essas coisas assim, a gente foi trabalhando com as coisas que eles traziam. Também envolvia a questão da imaginação, de criar coisas, de pensar coisas, [...]” (PROFESSOR J.J., 2021).

Nessa prática, situo também o cuidado de si operado por Foucault (2010a), um cuidado de si como o momento do primeiro despertar, no momento em que os olhos se abrem, se sai do sono e alcança-se a luz, como o tãvã, um inseto que pica os outros animais e faz com que eles se agitem e corram, ou como um agulhão, uma vara afiada que toca os animais para que andem, produzindo uma espécie de agitação, de movimento no curso da existência (FOUCAULT, 2010a).

Encaminho a conclusão *não concluída* da **Leitura e Escrita Sinalizada** com os dizeres do Professor J.J. (2021), em relação ao seu desejo como responsável por construir práticas alternativas, “*aguçar o gosto pra eles começarem a ler o português escrito*”. Talvez esse aguçamento seja o que Slikar (2014, p. 132) pondera sobre o transbordamento e o lugar onde nos encontramos como docentes, “o que nos transborda é o incompreensível e o lugar de fragilidade é o lugar onde nos encontramos”.

A vida...

O tempo...

Sobre o prazer do texto...o prazer da literatura...

Planejamentos...

Ruminação...

Invenção de Procedimentos Escolares Fabulativos: um diagnóstico do presente, uma montagem de uma escrita e uma invenção escolar que é um planejamento escolar. Pequenos fragmentos da produção dos professores participantes dessa Oficina de Formação realizada pela professora Betina Schuler, através de disparadores como: vídeo de documentário, imagens e textos.

“O querer

Tu queres?

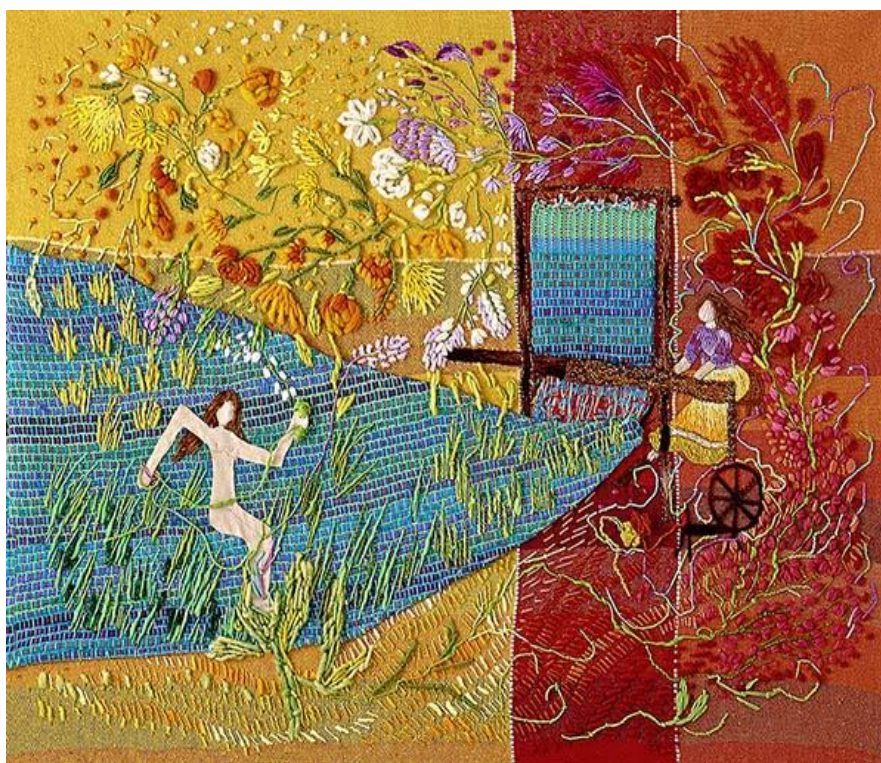
Vamos? Eu gosto. E muito! Outros gostam também. Tem quem não goste, porque não sabe, ou porque não descobriu e é tão bom e faz taooooo bem, mas é preciso o querer. O querer dá um calor de saber que é a curiosidade. O querer dá uma força de tentar que é a vontade. Eu quero! Ta, eu quero, eu quero saber se tu também vai descobrir o querer de ler, de escrever, vamos ver?” (BERGAMOTA, 2021).

“Coloquei um título assim, ohh, ahn, eu já fiz direto o planejamento, eu não sei se é desse estilo assim, a proposta, ahn, título “Querer a si: espanto algum rito e (in), o ‘in’ entre parênteses, espanto, algum rito e paciência, esse é o título. Local: sala de aula, corredores, pátio da escola, ahn, porque que eu quis pensar fora da sala

aula? Porque o objetivo do trabalho é eles, quer dizer, objetivo não, a forma, é eles criarem umas, desculpa, o objetivo é eles criarem uma cena e a forma vai ser eles também perceberem dentro, do convívio escolar, um personagem, que é a proposta aqui, que vai partir de problematizações iniciais, ain, quem sou eu? Como mostro-me aos outros? O que dizem de mim? O que sinto com os ditos do que dizem, neh? O que quero? Como expresso esse querer? Objetos ahn, desse procedimento que eu pensei neh, cartolinas, pincéis, tintas, espelhos, alguns livros, roupas variadas, fotografias velhas, recortes de revistas, celular, ahn, pra filmar a cena porque tem o desdobramento do procedimento, já vou contar, ahn, o desafio é montar pequenos grupos neh, três ou quatro pessoas, e o desafio vai ser de eles criarem um personagem caricato, ahn, que possa vir a frequentar aí o espaço escolar, ou que teria esse estranhamento porque a ideia do espanto seria aí neh, seria por ali, um palhaço, ahn, um deficiente, uma pessoa com alguma deficiência, um anão, uma pessoa idosa, um doente mental, uma dupla de irmãos gêmeos. Então, o objetivo é esse, criar uma cena, um ritual de escola com esse personagem, onde esse personagem busque interagir com os outros, problematizações e sensações como os outros perceberiam este ser, neh, essa pessoa, numa sociedade, ahn, da homogeneidade, que a gente vive neh? Como essa pessoa se sentiria? Quais rupturas são possíveis nesse espaço de serem instauradas. Outro desdobramento depois de serem feitas essas cenas e eles apresentarem neh, cada grupo é convidado, então, desafiado repetir a mesma cena só trocando, ahn, quem fez o personagem esse do caricato, troca com uma outra pessoa, pra que a outra pessoa possa ahn, se pesar no lugar do outro, no processo de alteridade. Ah, o desdobramento final seria ouvir a música, a música que me bateu bastante foi o Sangue Latino, tem a ver com a questão de romper tratados, trai os ritos, ahn, todas elas muito importantes, neh, usei os, as três ideias ali no título, três ritos, e eles ahn, a proposta é procedimento de escrita com esse título neh, romper os tratados, trair os ritos, um procedimento de escrita a partir do que foi vivenciado nesse, nessa atividade” (MANOEL, 2021).

“Por favor, ideias, porque assim, ohh, como é que eu vou te dizer, se eu tivesse na sala de aula, se eu fosse fazer alguma coisa assim, eu talvez, não levasse o texto escrito, neh, o meu texto, aquele que eu escrevi, mas eu ia levar as imagens, eu ia levar uma música eu ia levar a tipo, massa de letrinha, aquelas massinhas de fazer sopa, talvez eu fizesse uma sopa de brincadeira, neh, porque não dá pra ir no refeitório, enfim, taratatata, fizesse uma sopa de brincadeira, deixasse a massa na água, enfim, e fizesse todo esse estímulo e teria uma música, neh, ahn, talvez, tivesse um vídeozinho porque agora a gente neh, já ta usando mais tecnologia, ahn, na escola tem, pelo menos um note book disponível, neh, mas assim, ahn, sem, sem a espontaneidade, sabe parece que a gente se trava um pouco neh, pra, pra, pra transpor todas as ideias, como a gente falou neh, cotidiano pesado, essas coisas que eles precisam trabalhar também, o medo neh, eu trabalharia aquele quadro do grito, neh, perguntaria quais os tipos de grito que a gente tem e o quê que faz gritar de medo, neh?” (BERGAMOTA, 2021).

Figura 2 – Tecendo a vida bordadeira



Fonte: Bordado Matizes Dumont (2003-2004). Disponível em: www.matizesdumont.com.

4.4.3 Leitura e Escrita do “Eu Prefiro Não”

Bartleby, O Escriturário

De Herman Melville

Sou um homem de certa idade. A natureza das minhas ocupações, [...], me levou a entrar permanentemente em contato com uma espécie de homens interessantantes [...]: refiro-me aos copistas, escriturários ou [...]. Mas renuncio às biografias de todos[...] para relatar [...]da vida de Bartleby, o mais estranho de todos que jamais ví e de que tive notícia. Em resposta a um anúncio, apareceu certa manhã no meu escritório um jovem,[...]Era Bartleby! Depois da troca de algumas palavras sobre suas aptidões, contratei-o [...]. Imaginem então a minha surpresa, ou melhor, a minha consternação, quando, sem sair do seu recanto, Bartleby, numa voz singularmente moderada e firme, respondeu: -Prefiro não fazer. Continúei sentado durante alguns momentos, [...] - Que quer dizer isso?

Está maluco? [...]. Isto é muito estranho, disse comigo. O que fazer? Mas o trabalho era urgente e resolvi esquecer por aí este incidente [...]. Alguns dias depois, Bartleby [...]. -Prefiro não fazer - disse ele, desaparecendo brandamente por trás do biombo. [...]. Deveria eu admitir tal situação? [...]. chamado Bartleby, que ocupava uma escrivaninha onde fazia cópias para mim, [...], sua recusa era terminante. [...] com o fato recém -descoberto de que ele fazia do meu escritório sua casa e lugar de permanência, [...] Adverti-o a tomar providências, nesse prazo, para arranjar outro domicílio. [...] E lembre-se: seis dias, a partir de hoje. [...] Mas então já que ele não quer me deixar, sou eu quem o deixa. Mudarei de escritório; [...]. O remetente informava-me que chamara a polícia e mandara levar Bartleby para a Prisão Municipal, [...]. A imaginação facilmente suprirá o diminuto relato do enterro do pobre Bartleby. [...] Ah, Barteleby! Ah, humanidade!²⁸

Como uma obra densa, com um ser misterioso, afeito a recusas, sem aparente carisma e longe de qualquer notoriedade novelística, poderia chamar a atenção de adolescentes desse século? Mas não será esse personagem uma resistência ao sujeito contemporâneo, indiferente ao produtivismo e preocupado consigo mesmo? E a recusa não seria uma maneira de resistir à rotina do trabalho? Pois foi justamente usando a filosofia, a literatura, a arte e a poesia, que operaram como travessias, que nosso professor, personagem Manoel, narrou as suas práticas em sala de aula, com seus alunos.

“Então, dito isso a ideia de leitura, a prática, as práticas de leitura e de escrita, de certo modo, elas comportam também, ahn, uma travessia, uma travessia que pode comportar perigos. E os perigos não é no sentido ahn, no sentido como a gente vai pensar o perigo, mas é no sentido como talvez, Deleuze fala, neh, da experiência de violência, o pensamento como algo que se transforme, e aí remete também à ideia de acontecimento” (MANOEL, 2021).

Skliar (2014) nos ajuda a pensar nesse sentido de escrita como travessia, quando a escrita encontra uma condição própria de inauguração e de retornos de mundos.

²⁸ MELVILLE, 2010. Composições de excertos da obra para produzir a citação em epígrafe.

Às vezes, as travessias são inaugurações de mundos que não conhecíamos e que sem desejar conhecê-los - conhecer, no sentido mais pauperizado e mais ocidental do termo - os atravessamos e nos atravessam; outras vezes têm a ver com regressos, partículas de atmosferas que parece que só podemos recuperar com a escrita (SKLIAR, 2014, p. 138).

O professor Manoel não operou milagres, não converteu ninguém, não revelou nada, não salvou a humanidade, mas com o “eu prefiro não”, instalou a dúvida, a indagação, a negação, gerou várias perguntas, talvez nenhuma resposta, frente a inúmeras perspectivas. Colocou uma turma de adolescentes a provocarem os seus pensamentos, a realizarem a travessia, a ensaiarem outros modos de produção e tornou um conto quase Kafkiano, em uma poderosa arma pedagógica para ser utilizada em suas práticas de leitura e de escrita, situadas por dentro da disciplina de filosofia. Para Skliar (2014, p. 41), “as palavras detidas são o murmúrio do pensamento[...]”, bem como para o nosso personagem Bartleby! Quanto murmúrio escondido deveria ter ali, por trás de cada recusa e das inúmeras negativas! Depois dessas leituras e escritas, as palavras: “Prefiro não...”, nunca mais será a mesma para qualquer um de nós e principalmente para aquele grupo de alunos que adentraram nas escritas de Hermann Melville frente à estranheza desse obtuso personagem misterioso. Leitura e escrita como a alma da escola e a razão de ser do professor, segundo Manoel (2021) “[...] *tenho muita esperança que essa caminhada possa ser muito frutífera e sobretudo a partir desses dois operadores que pra mim são dois operadores que são, que constituem a alma da escola e razão de ser do nosso trabalho, como professores, que é a leitura e a escrita, [...]*”.

A experiência apareceu fortemente na empiria analisada e nas falas nas transcrições do personagem/professor Manoel. Larrosa (2021, p. 11) trabalha a ideia de experiência sobretudo em relação à educação e à leitura, no campo educativo, pois “no campo educativo tem a ver com falar e escutar, com conversar, com ler e com escrever”, mas justamente por ter construído uma categoria vazia, livre, oca, com pontos cegos, outros campos do conhecimento, podem compartilhar categorias comuns e compor o seu canto pedagógico. O autor também entende que se a educação não quer estar a serviço do que existe, ela precisa se organizar de forma livre e não pode ser sistemática e intencional em cima de uma categoria, de qualquer forma “uma categoria que tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não querer” (LARROSA, 2021, p. 12). Percebo o quanto esse *não* está próximo do personagem do Melville, trata-se sempre, de algo indefinido que só se pode cantar (LARROSA, 2021). Ainda, para Larrosa (2021, p. 10), a **experiência** tem a haver com

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que

(nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, [...], e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protestos, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade.

Em suas práticas, na esteira de Larrosa (2021), o professor/personagem Manoel, também produziu seus próprios cantos de experiência, através do personagem Barteleyby, que fazia tudo que lhe pediam dentro de um sistema financeiro, mas que decide não fazer mais nada e sucumbe em sua própria inercia, morrendo sozinho e isolado. O professor Manoel em um trabalho que problematizou a relação entre a literatura e a filosofia, suspendeu as prescrições e pensou junto aos seus alunos as atividades que demandavam que eles fizessem o que era da ordem do absurdo e solicitou que os alunos buscassem alguma analogia dessas situações do cotidiano (não só o escolar) para dizerem “eu prefiro não”, como um sim para a vida. Neste trabalho, apareceram questões sociais, individuais, da utilização dos apelidos, dos credos das famílias. Esse tipo de prática, conforme Manoel (2021) “*se trata de uma afirmação ética*”. Nesse contexto, ele entrou com a discussão que se instalou entre os filósofos Heráclito e Parmênides para falar em relação à imutabilidade e mutabilidade e explorou o seu conteúdo programático. Segundo Manoel (2021), “*a linguagem como essa equipagem para poder sair, um movimento de pensamento*”. O professor problematizou com os alunos que não é “um prefiro não” para tudo, mas sim o que me oprime, com o que é absurdo, asseverou que até podemos escolher algumas coisas para negar, mas temos que nos preocupar com os efeitos do aumento desse *não* na potencialização da vida, tal como o canto da experiência que foi citado no parágrafo anterior. Vale ressaltar que não estamos falando de experiência que entende o sujeito como um consumidor, mas como possibilidade de abertura, de vontade de viver, como contraponto a essa racionalidade liberal, “do prefiro dizer não”.

Manoel, frente à questão da experiência, coaduna com as ideias de Larrosa (2021), ao expor que

“A noção de experiência da leitura e da escrita me remeteu à etimologia da experiência que é uma, que é um conceito que pra nós é muito caro e a gente trabalha muito com os nossos alunos também que como todos nós sabemos, que experiência tem a ver com um vocábulo grego, um prefixo neh, do ex, de estranhamento, e de peri, peria, neh, que é a parte interna de experiência, a noção de perigo e travessia. Então, assim, uma experiência, [...], um acontecimento que me transforma, que é uma palavra, uma imagem, uma palavra que é uma imagem, e um conjunto de palavras que nos provocam um estranhamento, uma estranhamento, neh, uma peria, uma travessia de um, de um ponto da consciência, da sensibilidade para um outro. Então, pra mim, esse é um dos pontos assim,

importantes da importância da leitura e da escrita na escola e esse termo também, neh, imaginação, ahn, também é uma potência tão importante pra todos nós, me lembrou muito um texto que foi muito famoso na época do Cornelius Castoriadis que é 'A instituição imaginária da sociedade'. Então, a potência que esse texto, ahn, remetia à ideia de imaginação, ahn, de como as palavras que norteiam as ações e a sociedade que a gente vislumbra, elas nascem dum processo de imaginação, então, são duas palavras muito caras então, experiência e imaginação” (MANOEL, 2021).

A ideia da imaginação, aqui fortemente destacada pelo personagem Manoel, está relacionado com a ideia que a autora Petit (2019, p. 124) apresenta sobre esse tema “ [...] o imaginário é uma dimensão vital e que, se a leitura não é a única atividade própria a ele, representa aqui um caminho real”. Além disso, a autora aponta o quanto tal atividade (de imaginação) oferece mais importâncias para a vida dos adolescentes, do que o visual, considerando que esse está tão presente na vida deles.

Em capítulos anteriores, apresentei o que não era experiência segundo Larrosa: como a informação, a opinião e o autor ainda indicou a falta de memória e a falta de silêncio como o inimigos da experiência. A experiência, segundo ele, requer um gesto de interrupção, em que se faz necessário suspender a opinião, o juízo, a vontade. Para tanto, é preciso abrir os olhos e os ouvidos, escutar os outros, alimentar a arte do encontro, calar-se e ter um tempo e espaço (LARROSA, 2002a). Ainda para Larrosa (2021, p. 23), “e na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” e afirma que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho. A própria palavra experiência, consoante Larrosa (2021, p. 26 – grifos do autor), “[...] vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...]. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia [...]”.

Mas engana-se quem acredita que o autor traz um conceito de experiência, muito antes pelo contrário, segundo o professor Larrosa (2021, p. 43), é preciso resistir à pergunta “o que é ?” pois nem sempre é a mais importante. E, ainda, pontua que é preciso resistir a conceituar. Ele procura aproximar a palavra “experiência”, perto da vida, da existência, pois experiência é “o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com os outros” (LARROSA, 2021, p. 43). Um dos motivos que o sujeito da experiência não pode ser o sujeito da informação, da opinião, do textão e, por isso, também faz-se mister perguntar pela possibilidade da escola, de buscar a relação entre a leitura como experiência e a produção de modos de subjetivação ao invés de buscar o sujeito como identidade, reduzindo-a à

passatempo ou a sua função examinatória. Isso se explica, pois para Larrosa (2021, p. 43) a experiência como a existência “e a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento”. E sendo a experiência aquilo que nos toca, que nos passa, também é aquilo que nos transforma, haja vista que nos termos do autor “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2021, p. 28).

Foram tais práticas narradas e operadas em contextos de sala de aula que transformaram e desafiaram os alunos em leitores e escritores que pensam o mundo e que se pensam. A leitura e a escrita pensadas como processo, movimento, ruptura; como possibilidade de potencializar a vida e o tempo, em que os alunos possam se sentir provocados intelectualmente com exemplos lidos e refletidos, contribuindo para a qualidade de vida deles.

Para realizar práticas pedagógicas que se aproximem da experiência citada por Larrosa (2021, p. 39), é **preciso ter tempo**, posto que, conforme o estudioso, “[...] a experiência é sempre impura, confusa, demasiada ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios”. Mas como ter esse tempo para a experiência, nesse sentido que Larrosa aponta se o professor está sempre mediante a prazos de entrega, relatórios, observatórios e preenchimentos de rotina para cumprir programa e metas? Nesse excerto da transcrição, o pensamento de Larrosa, reflete o pensamento do nosso personagem Manoel (2021) “*é desafiador fazer essas práticas dentro de um tempo que se exige produção do neoliberalismo, que fica acelerando os prazos e lembrando que esse tipo de atividade exige uma outra relação com o tempo*”.

Diria que essas práticas fazem resistência a **essa racionalidade neoliberal**, pois essas práticas vão fazendo escapes, micro escapes, fissuras, brechas. Evidentemente, escolher e optar por práticas de leitura e de escrita para serem utilizadas como possibilidade de alargar o pensamento e produzir rupturas à servidão e à sujeição a qual estamos submetidos, não é tarefa fácil. Ainda que para Han (2017, p. 62), o Bartleby, nosso personagem do professor Manoel “não se vê confrontado com aquele imperativo de ter de ser ele mesmo, que marca a sociedade do desempenho pós-moderno” e aponta também a sociedade descrita por Melville que é ainda disciplinar, do sujeito da obediência, como uma história de esgotamento: “Oh Bartleby!, Oh humanidade!”, contrapondo-se ao modo positivo da sociedade de desempenho: *Yes, I can, we can*, uma história que continua atual só que o sujeito, não se sente mais explorado e nem resiste, dando lugar do *I would prefer not* para o *Yes, I can*.

Ressalto, ainda, o quanto o neoliberalismo auxilia no desmanche das políticas públicas de fomento a leitura, retirando o repertório cultural das crianças, reduzindo as práticas de leitura e de escrita para uma ordem utilitarista e pragmática e acelerando o tempo, nessa sociedade do desempenho e da produção (HAN, 2017). Como bem nos mostra o Han (2017, p. 116):

No regime neoliberal a exploração tem lugar não mais como alienação e autodesrealização, mas como liberdade e autorrealização. Aqui não entra o outro como explorador, que me obriga a trabalhar e me explora. Ao contrário, eu próprio exploro a mim mesmo de boa vontade na fé de que possa me realizar.

Vivemos hoje sobre a égide de um tempo utilitarista, de aceleração, um tempo em que a lógica neoliberal chamaria essas tipologias de leitura e de escrita até aqui apresentadas como inúteis. Neste momento, defendo o importante frente ao útil, uma vez que elas tem essas três características entrelaçadas, quais sejam: a experiência, uma outra relação com o tempo e a transmissão cultural, para as crianças e jovens de escolas públicas, aqui apresentadas e descritas pelos professores através das suas práticas de leitura e de escrita. Evidentemente, não sou ingênua para pensar que as práticas pedagógicas e suas transformações são ações isoladas, sem nexos, soltas no universo pedagógico. Tenho o entendimento, bem como os autores Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2017, p. 54), que “reducir la práctica pedagógica a lo que acontece en el aula o en la escuela, considerar que la práctica pedagógica y su transformación depende de la voluntad de los maestros es invisibilizar sus vínculos con el poder y el saber”.

Essas práticas pedagógicas narradas subjetivam e interferem no modo de ser e estar no mundo, de forma individual e coletiva e apostam no pensamento, como percursos de mudanças e como possibilidade de existência, no âmbito das práticas educativas/escolares, ainda mais quando consideramos prática escolar como nos dizem Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2017, p. 39), “la práctica pedagógica es entendida hoy como un elemento central de la educación escolar y el ejercicio profesional de los maestros”.

Para melhor entender como a **racionalidade neoliberal** aparece nas práticas pedagógicas e nas ações cotidianos dos professores, os autores supracitados nos auxiliam nessa questão relacionada ao controle institucional, ao saber e ao poder:

Es necesario diferenciar el individuo del sujeto. El maestro (como sujeto) es incorporado por una multiplicidad de individuos que en cuanto tales, tienen una historia sui generis. Cada individuo tiene modos específicos de hacer las cosas que debe (y quiere) hacer; [...], de ahí que cada clase asuma ciertas características, ritmo, énfasis; pero, a pesar de todas esas particularidades, su hacer en el aula obedece a unas regulaciones y a una forma de ser del pensamiento (y una racionalidad), que son comunes a todos los individuos que asumen la condición de maestro en un momento y una sociedad determinada: la necesidad de evaluar las actividades de los estudiantes, el control de sus

comportamientos, el uso del tablero, la necesidad de formularles preguntas, la exposición oral de determinados temas, la distribución del tiempo dentro del aula para la realización de distintas actividades, la obligación de sugerir o indicar la realización de tareas o ejercicios y del diálogo con los “acudientes” o tutores de los estudiantes sobre aspectos del proceso de estudio o sobre su comportamiento, etc. Todas ellas son actividades que deben realizarse y sobre las cuales se establece un determinado control institucional (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2017, p. 44).

Outro exemplo de controle institucional e que tem relação com as avaliações externas e alinhados com a racionalidade neoliberal e aparece fortemente na **análise dos documentos com os descritores leitura e escrita**, está na Base Comum Curricular, em que fica evidenciado e acentuada a intenção de articular os conteúdos e as habilidades aos descritores de avaliação externa. Nesse sentido, os autores Garcia-Reis e Godoy (2018, p. 1031) nos auxiliam ao asseverarem que

Verificamos o caráter técnico do documento na explicação clara de como foi construída a escrita das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos: a(s) primeira(s) palavra(s) é(são) sempre um verbo(s) (indicando o processo cognitivo), seguida(s) por um complemento(s) (explicitando o objeto de conhecimento) e modificadores (apontando o contexto e/ou especificando a aprendizagem esperada).

Ademais, os referidos autores identificam a forte influência dos objetivos de Tyler (1949), os quais valorizam os resultados no lugar do processo e que a Base Comum Curricular tem um cunho mais tecnicista e que apontam fortemente para uma lógica empresarial (GARCIA-REIS; GODOY, 2018). Os autores ainda coadunam com as ideia de Lopes e Macedo (2011, p. 74), para quem “o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica”, o que precisa ser problematizado.

Nesse sentido, para Foucault (2013, p. 200), “a escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular”, o que torna a tarefa de apresentar os conteúdos em outra perspectiva, às vezes tão difícil, como práticas de leitura e de escrita que alarguem o pensamento e rompam com a servidão e a sujeição da racionalidade neoliberal em curso. Práticas que possam interferir nos modos de estar no mundo.

La práctica pedagógica es un núcleo de experiencia, una problematización contemporánea que adquiere visibilidad en los discursos educativos recientes, principalmente aquellos de carácter económico y político, constituyéndose en objeto de debate porque, a través de ella, es posible intervenir modos individuales y colectivos de ser y estar en el mundo (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2017, p. 40).

Segundo os autores supracitados é uma prática complexa, não por ter elementos que podem melhorar independentes ou pela vontade dos indivíduos, mas por articularem as três dimensões citadas por Foucault (2010c, p. 4): “as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis”. Além do mais, para Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2017, p. 40), na esteira de Foucault,

La práctica pedagógica es, entonces, el resultado de la relación inmanente de estas tres dimensiones que, al mismo tiempo, se configuran como campos de análisis, a través de los cuales es posible tanto la caracterización de las experiencias particulares, siempre que reconozca que ellas son superficies de inscripción de una forma históricamente localizada de esa práctica, como las formas de pensamiento y racionalidad que orientan los modos de vida en un momento histórico determinado.

Tal pensamento coaduna com o posicionamento do nosso personagem/professor Manoel (2021) sobre a possibilidade e compromisso dos educadores frente ao mundo que vivemos,

“Então, isso amplia cada vez mais o nosso compromisso como educadores, como pensadores envolvidos com esses dois operadores que é pensar quais palavras que escrevem acerca do mundo que a gente tá vivendo, quais palavras são ditas e os efeitos dessas palavras porque as palavras elas carregam uma história, carregam uma emoção, e carregam efeitos, neh, efeitos que nos, que nos constituem com, enquanto estruturas subjetivas que moldam, que modificam e que constroem novas ações”.

Larrosa (2021, p. 36) assegura que a educação sempre tem a ver com uma vida e que está mais além que a nossa própria vida, tempo e mundo “queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha de viver”.

A pergunta da tese de Silva (2015b), utilizada na revisão bibliográfica, faz-se necessária nesse instante, demarcando como a literatura é potene para transformar o mundo e a própria existência:

Trata-se de pensar, sobretudo, a respeito de uma experiência que faz a linguagem sobre-erguer-se do paradoxal encontro entre existência e mundo. Que tipo de saber dispõe do dom de traduzir, de trabalhar, de recolher a sensação experimentada pela matéria-corpo em seus passeios pelo mudo e transformá-la em *enredo, narrativa, texto* senão a literatura? (SILVA, 2015b, p. 27).

Nesse íterim, penso que podemos responder, de alguma forma, (sem nenhuma pretensão) que a literatura e suas práticas envolvidas com a leitura e escrita, nessas perspectivas narradas, podem operar como uma possibilidade desse encontro entre a existência e o mundo, fazendo barricadas frente a essa aceleração neoliberal, ao entupimento curricular obrigatório, alinhado a essa racionalidade. Skliar (2014, p. 150) nos auxilia nesse momento, dizendo que

“mas não, não se trata de sair. Não é necessário ir para longe. É preciso sair de si, retirar-se, o que não significa a mesma coisa. Sair de si é estar exposto, é atender, é escutar”. Não é necessário sair, mas dar tempo, tempo para que os alunos tenham tempo, tempo para que o professor tenha tempo e faça pausas nessa aceleração do presente, submetido a essa lógica que o professor-personagem Manoel se referiu de produção e de aceleração. Seria entender o educador, o professor, como aquele que permite o tempo, o ócio, o pensamento brincante, já referido, seria bem como Skliar (2014) nos mostra sobre o educador como aquele que dá tempo.

Ainda para o autor, educar é como dar tempo “ao contrário do que aparenta, a lentidão - ou a detenção, a pausa – pode ser considerada uma virtude em meio a tanta pressa, a tanta mutação, a tanta adoração à divindade das mudanças e das transformações” (SKLIAR, 2014, p. 202). Foi nessa direção a prática ofertada por Manoel para que seus alunos tivessem seus próprios tempos, para criação, para transgredir e liberdade para exercerem seus pensamentos, fazendo pulsar vida na escola pública. Petit (2013, p. 49) em consonância com o que aqui aponteí, problematiza que “a literatura, não esqueçamos, é um vasto espaço para transgressão”. A autora denomina esse lugar ocupado da leitura, de lugar de perdição e acrescenta

A leitura, e mais precisamente a leitura de obras literárias, nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades. Ora, não esqueçamos que sem sonho, sem fantasia, não há pensamento nem criação. A disposição criativa tem a ver com a liberdade, [...] (PETIT, 2013, p. 49).

A referida autora apresenta a ideia que uma biblioteca, um livro, é algo que se pode oferecer e que abre para outros lugares, inaugurando outros tempos, um tempo próprio, “um tempo em que a fantasia pode brotar livremente, que nos permite imaginar, pensar” (PETIT, 2013, p. 112). Ela ainda frisa que as bibliotecas e os livros não podem resolver tudo, que ao saírem dali os jovens estarão expostos novamente, mas estarão armados para enfrentar o mundo (PETIT, 2013). O professor Manoel, em suas aulas de filosofia, usou a literatura e propiciou aos jovens estudantes, experimentarem espaços de transgressão, permitindo que eles imaginassem outras possibilidades e ainda se armassem um pouco para a vida. Nesse sentido, concordo com Kohan (2009, p. 11) quando ele afirma que “há sempre um pouco de vida e um pouco de morte quando se ensina filosofia, algo de liberdade e de controle, de cuidado e sua ausência, de emancipação e embrutecimento”.

Evidentemente, as práticas e o planejamento do professor foram pensadas para propiciar espaços de pensamento potentes, coadunando com os seus planejamentos que encaminhavam para um ensino com maior intensidade e liberdade, fugindo das velhas e surradas prescrições,

já que segundo Kohan (2009, p. 24) “a filosofia não nasce como um saber, mas como uma forma de exercer, na prática, na vida, certa relação com o saber”.

Ainda segundo ele, o próprio filosofar edita uma maneira de viver, além disso, o autor também considera que a própria vida é a didática, não há nada para mostrar, pois ao ensinar filosofia seria um modo de vida que estaria ensinando esse sentido mostrado. E o professor além da potência, por si só de sua disciplina, aqui já evidenciada, fez um lindo encontro com a literatura, seguindo os rastros de Foucault (2001), que se afasta dos conceitos tradicionais de literatura e que sinaliza a literatura como um ato de escrever. Ainda para Foucault, existe um oco aberto na literatura em que ela deveria se situar, o filósofo complementa que a literatura não é nem a obra, nem a linguagem, mas é sim um vértice de um triângulo por onde passam essas relações, ela (a literatura) desenha um espaço vazio, em branco, ela é inefável, e poderia ser chamada de fábula. Para Foucault (2001, p. 174), “a literatura, no sentido rigoroso e sério da palavra, que procurei explicar, não seria mais do que essa linguagem iluminada, imóvel e fraturada que, hoje, temos que pensar”. Foucault (2001, p. 141) nos apresenta assim esse pensamento:

A literatura não é o fato de uma linguagem transformar-se em obra, nem o fato de uma obra ser fabricada com linguagem; a literatura é um terceiro ponto, diferente da linguagem e da obra, exterior à linha reta entre a obra e a linguagem, que, por isso, desenha um espaço vazio, uma brancura essencial onde nasce a questão ‘O que é a literatura?’, brancura essencial que, na verdade, é essa própria questão. Por isso, a questão não se superpõe à literatura, não se acrescenta a ela por obra de uma consciência crítica suplementar: ela é o próprio ser da literatura originariamente despedaçado e fraturado.

Por tudo isso descrito, essa compreensão sobre o que seja a literatura, para esse autor, ela parece necessária, para engendrar outros arranjos pedagógicos, reinventando-se e fazendo cintilar como linguagem iluminada que nos coloca para pensar, ao meio de todas as relações de força que ali estão operando.

Nessa prática, do Professor Manoel, situo aqui novamente o cuidado de si, como possibilidade transformadora. Embora esse conceito tenha se ampliado, deslocado-se e se multiplicado, é um conceito muito potente para pensar a leitura e a escrita, é um cuidado de si pensado à luz dos teóricos que nos amparam, oferecendo ferramentas teóricas para pensar de outro modo, como possibilidade de ferramenta para pensarmos os contextos escolares atuais, um diálogo da atualidade com a história, no sentido de tomarmos a educação, que implica em um certo cuidado de si. Lembrando que o cuidado de si tem a ver com conversão de olhar do exterior, dos outros, do mundo para si mesmo, é estar atento ao que se pensa e ao que se passa

no pensamento (FOUCAULT, 2010a). Um aconchegar em si mesmo que serve como rotas e portas de fuga, uma equipagem para a vida, justamente para afastar-se de si. É a leitura e a escrita que faz com que a vida se volte sobre si mesma, a dobra na qual nasce o pensamento advindo da literatura em confluência com a filosofia.

Considero, também que os processos descritos nessas práticas, estão próximos daquilo que Barthes (2004a, p. 26 – grifos do autor) denominou de escrever a leitura “nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de idéias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça?*”. Ressalto que não foram qualquer textos, qualquer literatura, mas aqueles com uma preciosidade que fizeram os alunos levantarem a cabeça, aquelas leituras que segundo o próprio autor “ler é fazer o nosso corpo trabalhar [...]” (BARTHES, 2004a, p. 29), fizeram os alunos trabalharem seus corpos. Ao quase concluir essa tipologia de leitura e de escrita desejo, que seja o nascimento de muitas outras, tal qual o poema de Emily Dickinson que bem lembrou Manoel (2021) em um dos trechos da transcrição, que colocam nossas cabeças de pé e trabalhem nosso corpo,

“Lembrei daquele poema ‘Uma palavra morre’, com aquela autora maravilhosa, Emily Dickinson. Ela tem um fragmento do poema que ela diz que quando uma palavra é enunciada diferente, de que outras pessoas possam conceber, que seria a morte da palavra, ela diz: penso diferente, no momento que uma palavra é dita, enunciada, escrita, é o seu nascimento”.

Para finalizar essa tipologia de leitura e de escrita, eu poderia trazer mais autores para o diálogo, mais argumentos, mais transcrições e conceitos como possibilidade de concluir essa escrita, poderia, mas acho melhor não!! Prefiro não fazer ou *I would prefer not to*.

Mais produções sobre...

Sobre alguns movimentos...

Cinco movimentos:

Casa das palavra: risca a terceira;

Hora da palavra: desmontagem;

Fora da palavra: remontagem;

Brasa da palavra: montagem;

Asa da palavra: remontagem.

Uma escrita criativa, uma escrita inventiva e uma escuta flutuante.

Aqui, o resultado de algumas produções dos professores que participaram dessa Oficina de Formação realizada pelo Elisandro Rodrigues, em que o professor utilizou textos, áudios, vídeos e imagens, no que o autor denominou de escrita inventiva e uma escuta flutuante.

“Ahn, tudo sobre o amor, novas perspectivas. Pois é Carolina, as misérias dos pobres do mundo inteiro se parecem como irmãs, principalmente porque as pessoas estão, parece-me cada vez mais distantes de compreender o verdadeiro significado do amor. Como nos diz Carlos Luiz Daffon, o amor não se resume a um sentimento, nem deve ser visto como um sinal de fraqueza ou de irracionalidade, mas vai além, é ação, ação transformadora, portanto, acordemos para que possamos, através dele, construir uma sociedade mais ética, igualitária que tem o compromisso com o bem estar do coletivo. Então, amor é a palavra repetida e pode ser substituída por palavras, ou expressões equivalentes. Foi a última frase do livro” (LILA, 2021).

“O ódio que você semeia

Ahn, vou começar, o ódio que você semeia como título. Quando criança fui ensinado que a população negra havia sido escrava e ponto. Como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Ruthe Rocha tentava entender o porque da fala carregada de dor daquelas pessoas, quando surgiu o empoderamento negro através dos autores e estudiosos que trouxeram para sua vida a grande importância desse lugar de fala carregado de embasamentos teóricos. No olhar de Aquim, Noah agora brilha no céu. Deu” (DANDARA, 2021).

“E eu acho que só pra terminar, as nossas aulas, elas são montagem também, neh, acho que isso é importante dizer, assim, porque ao criar uma aula, desenvolver uma aula, pensar uma aula a gente ta montando coisas, a gente ta aproximando coisas pra montar. Então, a nossa aula é uma montagem, neh. A gente pega um texto, pega uma ideia, pega uma imagem, pega uma coisa que a gente quer trabalhar, então, a gente ta fazendo montagens, neh? Então, acho que isso é importante também de pensar assim, dentro do que eu circulo, enquanto pensamento, neh, ta dentro da, montagem, neh, então, é fácil dizer isso, ahh uma aula é montagem, uma escrita é montagem. Então, enfim. Um pouco isso” (ELISANDRO RODRIGUES, Oficineiro, 2021).

Figura 3 – Coragem da Moça Tecelã



Fonte: Bordado Matizes Dumont (2003-2004). Disponível em: www.matizesdumont.com.

4.4.4 Leitura e Escrita do Ir Embora

A caligrafia de Dona Sofia

De André Neves

Enquanto as flores desabrochavam, os primeiros raios de sol foram surgindo no horizonte, [...]. Bem lá no alto, [...], morava uma velha senhora chamada Sofia. Sua casa era diferente de todas as outras. Tinha paredes decoradas de cima a baixo com...poesias. [...]. Havia versos na sala, [...] e em todos os lugares onde pudesse deixar vivo um pedacinho de emoção. Os anos foram passando [...] não havia mais espaço para escrever. [...]. Não queria deixar as poesias escondidas nos livros...[...] Dona Sofia decidiu fazer cartões poéticos decorados com flores cultivadas por ela mesma. Dona Sofia resgatava dos livros ou da memória os versos que tanto lhe diziam e que iriam, como sementes ao vento, desabrochar em outros corações. Preparava vários cartões e depois chamava seu Ananias, que os entregava aos moradores da cidade. Seu Ananias era o único carteiro existente por ali. [...]. E lá vinha ele trazendo notícias, saudades e sonhos. [...]. Certo dia quando estava na cidade entregando correspondências, ele achou no meio dos cartões de Dona Sofia um envelope com o seu nome e endereço. Seu sorriso abriu largo de emoção. "Quem já viu? Escrever uma carta para o próprio carteiro!" – pensou. [...]. Dona Sofia percebeu alegria e o interesse nos olhos de Seu Ananias, pois naquele dia por várias vezes o encontrou procurando pelas paredes, no sofá, na geladeira e nas cortinas poesias de Casimiro de Abreu. [...]. Quando queremos, Seu Ananias, podemos criar coisas lindas, de que nem imaginávamos ser capazes! [...]. Cada dia Dona Sofia lhe contava alguma coisa interessante. [...] ela lhe falou sobre a importância da escrita para evolução do homem, [...]. Por vezes, Dona Sofia lhe mostrava poemas de

estilos diferentes e [...] A casa de Dona Sofia havia se tornado para Seu Ananias um território de deslumbramento e aventura, uma passagem escancarada para um mundo de mistério e sabedoria. Na rua, na praça, em casa, todos liam poesias! [...] Acho que a senhora, com seus cartões, encheu de poesia o coração deles. [...] E desde aquele dia, a alegria tomou conta de Dona Sofia, pois seu Ananias, além de contas, passou a levar cartas de muitos moradores da cidade; alguns passaram a visitá-la [...]. Algo também havia mudado em Seu Ananias. Ele melhorou a caligrafia e hoje, quem diria, escreve poesias... para o mundo, para a vida, para Dona Sofia.²⁹

A seguir, ofereço ao leitor algumas das poesias que estavam decorando as paredes da casa da Dona Sofia.

Ontem à tarde, quando o sol morria, a natureza era um poema santo.

Castro Alves

*A palavra é pulsante
Ardilosa em suas teias de horizontes
Difícil domá-la na arena do papel.*

Sérgio Napp

*Todos os dias deveríamos ler um
bom poema, ouvir uma linda canção,
contemplar um belo quadro
e dizer algumas bonitas palavras.
Pensar é mais interessante
que saber, mas é menos
interessante que olhar.*

Goethe

*Oh, bendito o que semeia
Livros...livros à mão cheia...
E faz o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe - que faz a palma
É chuva - que faz o mar.*

Castro Alves

*Poeta tem mão de fada.
Quando ele escreve, a caneta*

²⁹ NEVES, 2011. Composições de excertos da obra para produzir a citação em epígrafe.

voa que nem borboleta,
 Vira vareta encantada.
 Não é mais careta, não,
 é varinha de condão.

Leo Cunha

Deixaria neste livro
 toda a minha alma.
 Este livro que viu
 As paisagens comigo
 E viveu horas santas.
 Que pena dos livros
 Que nos enchem as mãos
 De rosas e de estrelas
 E lentamente passam!

Garcia Lorca

O livro é a casa
 onde se descansa
 do mundo.
 O livro é a casa
 do tempo,
 é a casa de tudo.
 Mar e rio
 No mesmo fio,
 água doce e salgada.
 O livro é onde
 A gente se esconde
 Em gruta encantada.

Roseana Murray

Essa tipologia de leitura e de escrita que começo tem a ver com poesia, com música e arte na escola e apresenta a prática pedagógica da personagem Bergamota. Em um dos trechos da transcrição, ela nos revela como que desde cedo nasceu professora e pianista ou será que nasceu pianista e tornou-se professora?

“Eu sou a [...], eu sou filha de professora e já tive um encantamento, da leitura e das linguagens todas que a minha mãe também lidava muito com áudio visual e com a música. [...]. E, então, eu tava sempre, já nasci no meio, neh, das tesouras, colas, papéis, muitos livros, muitos papéis, como é minha vida até hoje, só que eu tenho uma vida dupla, eu tenho os papeis de professora e os papeis de pianista. Então, ahn, eu acho que eu já, eu tenho a impressão que eu já nasci professora, neh, e depois com seis anos eu virei pianista. [...], que eu não sei se eu sou uma professora que toca piano, ou eu sou uma pianista que dá aulas, as duas coisas são muito importantes para mim, as duas são linguagens, neh? E as duas me expressam e as duas me conectam com as pessoas” (BERGAMOTA, 2021).

Aqui, encontramos um exemplo contundente daquilo que Petit (2019, p. 23) denominou de **transmissão cultural**, que a personagem recebeu de herança, usou em suas práticas como professora anos mais tarde, desdobrando os ensinamentos e a influência da mãe, “cada pessoa

dá a uma criança aquilo que tem mais sentido pra ela. Ela lhe abre essas portas. Mais tarde, a criança tomará posse daquilo ou não. Ela abrirá outras portas. Muitas vezes, só nos apropriamos do legado recebido muito tempo depois [...]”.

Nesse excerto da transcrição, novamente nos deparamos com a transmissão cultural de Petit que nos ajuda a pensar na prática da professora com os seus alunos. Além disso, demonstra o quanto esse mesmo aluno recebeu a herança da professora, professora essa que cantava, que escrevia e que lia poesias. Acompanhem o relato:

“Gente eu tenho um aluno que eu alfabetizei em Pelotas em 1980, minha primeira turma numa escola Lassalista, [...], e um dos alunos que eu alfabetizei, hoje ele é escritor, ele é produtor de conteúdos culturais, ele tem uma produtora, teve uma editora, não sei se ainda funciona, ele já tá com o terceiro livro, eu vou ver se eu trago os livros do meu aluno, e uma coisa que ele conta é que ele nunca, que é uma coisa que marcou ele que eu cantava ‘Pra não dizer que não falei das flores’ com as crianças do primeiro ano, [...] e ele lembra que a gente cantou essa música e até hoje ele acha assim o máximo essa música, então, essas coisas a gente vai lembrando neh, [...]” (BERGAMOTA, 2021).

Práticas essas utilizadas com a arte, com a música, com a filosofia e com a poesia, lembrando do que falou Larrosa (2021, p. 164), “há os que usam a linguagem para dizer algo a alguém, os poetas...” e foi utilizando algumas estratégias, mesclando arte, música, filosofia, poesia, oferecendo repertório através das texturas, dos cheiros, e que não foram operados isoladamente, não se reduziram uns aos outros, mas como elementos que se mesclavam, que se constituíam para operar práticas genuínas e com sentido para os alunos. Através dessa leitura, como disparadora, as crianças dessa turma começaram também a escrever poesias, enviar para pessoas próximas, pensaram temas sobre a amizade, as relações interpessoais, encontraram-se e se afetaram na escrita dos colegas. A professora Bergamota relatou seu encantamento por esse gênero literário, o quanto era apaixonada por cartas, por Casimiro de Abreu e que tem certeza que contaminou os seus alunos. Outrossim, ela fez o relato que chorou ao ler esse livro para eles e muitos dormiam embalados nas contação das histórias, ela fazia carinho em suas cabeças, conversando e eles procuravam o aconchego na professora. Bergamota (2021) entende que “o despreparo do professor e a cobrança tornam a vida menos interessante” e “que a contação de histórias servem para encantara alma” e complementou assim: “escrita a gente leva junto com o pensamento, não é acessório”. Ainda, essa professora falou sobre o ensino “que quando a gente está educando os outros a gente educa a gente mesmo, a educação tem a haver com transformação e com dar frutos. Como medir isso com o tempo correndo e todo mundo tendo que ser igual?” (BERGAMOTA, 2021).

São práticas que buscaram escapar de tanto **utilitarismo** no sentido de aplicação imediata. Como propôs Larrosa (2021, p. 168):

Quando se trata de ler, de escrever e de conversar não há nenhum objetivo exterior a essas práticas. Trata-se de abrir uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-lo juntos) orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos. Não há outro resultado que não o próprio processo, o calor produzido pela fricção, a energia. E o que se aprende não é outra coisa senão o pensar: o que (nos) acontece ao ler, ao escrever, e ao conversar.

Na contramão que anuncia o autor supracitado, em recente entrevista realizada pelo Instituto Humanitas Unisinos – IHU, com o Professor Roberto Rafael Dias Da Silva, denominada de *Mochila pesada e mais desigualdade. A promessa do ‘Novo Ensino Médio’*, o entrevistado reforça o tema do utilitarismo e a ausência nos currículos oficiais dos saberes e áreas do conhecimento das humanidades, denominados fundamentos da educação e que justamente são as áreas que compõem as práticas dos professores referenciados até aqui (que oferecem transmissão cultural através da arte, teatro, poesia, literatura, filosofia, música). Silva (2022) retoma a discussão, já apontada por mim, e que figura na análise dos documentos dos capítulos anteriores, que encaminham pouca ou nenhuma ênfase para leitura e para escrita, tanto nos documentos norteadores da elaboração dos currículos, como na implementação das políticas públicas, bem como os vários campos do conhecimento não apresentam nenhuma conexão entre eles e que bem poderiam operar como forma de produzir pensamento, parafraseado Larrosa (2021). Esse declínio implica em um esvaziamento da escola pública e do trabalho docente

O declínio das Humanidades nos currículos das escolas e das universidades está situado no âmbito de uma gramática escolar caracterizada pelo utilitarismo. Cada vez encontramos menos espaço para conversar sobre as artes, as culturas, a história e as filosofias nos espaços formais de escolarização. Essa diminuição de espaços curriculares para as **Humanidades** aumentou nas primeiras décadas de nosso século quando os currículos escolares passaram a ser modelados pelas avaliações de larga escala, globalmente instituídas, e pelos padrões de desempenho que lhes são correlatos. A gestão curricular e os modos de ser docente são conduzidos por uma lógica eficientista. Nossos colegas professores ficaram espremidos entre a pressão por desempenho e o impulso permanente à inovação (SILVA, 2022 – grifos do autor).

Não somente os docentes, mas sobretudo os discentes, que são atingidos em cheio nos currículos de cunho utilitarista – com exigências mercadológicas e que encaminham os seus próprios percursos formativos, que tem a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso – com

uma BNCC alinhada por determinações dos relatórios internacionais e que incidem nas políticas públicas. Enfim, um funcionamento educacional alicerçado em uma **racionalidade neoliberal**, sobrevivendo em todo contexto brasileiro. Os autores Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 13), acompanham essa linha sobre essa racionalidade

Na racionalidade neoliberal, os indivíduos devem ser governados por meio de sua própria liberdade e de suas aspirações a valores como sucesso, felicidade, autorrealização e qualidade de vida. Para isso, o indivíduo-empresa deve ser forçado a escolher e a se responsabilizar por suas escolhas.

Evidentemente, nessas escolhas pouco aparece a leitura a escrita e todas as ciências das humanidades que seriam capazes de vincular a vida, a existência, fazer frente com resistência, barricadas como alimento, cenário, rotas e portas de fuga, quartos para si, alquimia, móveis sem quartos (farei referência agora), brechas e respiros. São práticas, muitas vezes, não reconhecidas, desvalorizadas e que apresentam resistência, não somente através dos documentos (que estão esmaecidas tais práticas), dos currículos, das políticas públicas, mas até mesmo da própria escola, em que tais práticas podem ser consideradas e são vistas como forma de perder tempo com os alunos, inúteis, ociosas, ao invés de *estar trabalhando o seu conteúdo...*

“O que eu sempre fiz a vida inteira foi usar a música como encantamento pra outras linguagens, então, a música sempre está nas minhas aulas porque ahh, tu imagina, neh, deve ter alguém que já pensou alguma vez, ahh, ta preenchendo tempo, ahh fica cantando com as crianças, neh, a professora, é como se diz neh, ahh essa gente do teatro, eu não sou do teatro, mas eu entro na categoria dos artistas, neh, tem ainda hoje pessoas que acham que o jogo, neh, que a arte só gastação de tempo, neh, e eu até eu fico até constrangida de falar isso, mas eu sei que é porque eu vivo isso, não é? E isso é uma coisa que me dói, e é uma coisa que eu sempre trabalho, tento fazer o trabalho inverso, neh, porque isso move as pessoas, o que não move a pessoa aquilo não vai fazer nada com ela, [...]” (BERGAMOTA, 2021).

Leitura e escrita como comover, mover: como ver?

Biesta e Picoli (2018) nos auxiliam nessa questão ao discorrer sobre as expectativas que as sociedades contemporâneas tem em relação à escola e o que essas devem fazer: instrumentalizar jovens e crianças para o mercado de trabalho. Outrossim, os estudiosos salientam que as escolas são tratadas como tendo uma função para a sociedade e que devem ser funcionais e úteis para ela, eis que eles (os autores) invertem a ordem e apontam ao referir-se à escola “que esta não deve ser vista apenas como tendo uma função para a sociedade, mas também como tendo um dever importante de resistir às demandas que a sociedade deseja que sejam atendidas” (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 21). Nesse contexto descrito pelos autores, a escola deixa de ser um lugar de *Skholé*, para cumprir metas externas, produção e perigosos

jogos de poder, como estamos assistindo ultimamente, com o desmonte das políticas públicas de fomento à leitura e desinvestimento na educação em geral. A escola rende-se às habilidades, às competências, ao desempenho, aos conteúdos esvaziados e um jargão que aproxima tal insituição a uma empresa, tristemente orquestrada e operada a partir dessa racionalidade neoliberal.

Todavia, Biesta e Picoli (2018) apontam que a escola ainda pode ser um espaço livre e eu complemento que a leitura e a escrita podem servir como esse refúgio nessa instituição que os autores sugeriram. Em seus termos,

[...] manter sempre a possibilidade de que a escola seja um ‘espaço livre’, ainda não completamente determinado pelas demandas da sociedade. Mas um lugar em que praticar é possível, especialmente praticar o que significa existir de um modo adulto no mundo. E isso precisa de muita prática, [...] é crucial ter lugares de refúgio em que outros modos de ser e estar juntos possam ser praticados (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 28).

Além do mais, para os autores, o objetivo da educação é sempre “que crianças e jovens aprendam *alguma coisa*, que aprendam isso *por um motivo* e que aprendam isso *de alguém*” (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 23 – grifos dos autores), mas o que os professores propõem, em seus relatos na transcrição do material analisado, converge justamente na contramão dessa ordem, com práticas que favorecem a criação, o tempo livre, e que tem a ver com subjetivação. Isso pode ser observado no ponto de vista dos autores:

tem a ver com a possibilidade de que crianças e jovens não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas parte de comunidades e tradições específicas, apenas objetos das intenções e ações de outras pessoas, mas existam como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações [...] (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 24).

Larrosa (2021) aponta, em seus textos, junto com a leitura e escrita, outra forma de “preencher tempo”, conforme a denúncia da Bergamota, que é a conversação. Não utilizei até aqui a conversação, mas ela é integrante, pois não temos como operar essas práticas, independentemente dos níveis de ensino e modalidade de ensino sem a conversação, pois talvez através dessa conversação e com base nessas práticas (de leitura e de escrita), que haverá alguma possibilidade de mudança, capaz de modificar uma existência, de provocar rebeldia, capaz de implicar em diferentes modos de vida. Nesse ínterim, faço um breve recorte neste texto ao lembrar que para escrever esta tese também tive contato com outras leituras, escritas e conversações e que já me fizeram outra, interferiram na minha existência, no meu modo de vida, de ser docente e discente, interferiram em minhas perspectivas e me lançaram a escrever.

Houve um deslocamento teórico com as perspectivas que eu vinha me apoiando até então para compreender os processos epistemológicos e políticos educacionais. Desse modo, comecei assim, a operar com autores desconhecidos, até então para mim, como a própria autora Petit, que me foi apresentada pela minha orientadora. E com essa autora eu tive a sensação de que *era isso mesmo que eu queria dizer ou está tudo aqui que eu desejo escrever*, ao selecionar algumas citações para o diálogo necessário com os pesquisadores e autores. Muitas vezes, vi-me desejosa de incluir várias páginas, ou *quicá* todo o livro. É isso que Petit (2009, p. 26) fala da “alquimia da recepção”, e quanto mais eu lia, mais ela servia como disparadora do meu pensamento, arranjava minhas ideias e me impulsionava a escrever, nesse processo potente de criação, de elaboração, de pensamento vivo, que somente a leitura é capaz de propiciar e desencadear.

Para Petit (2013), ninguém está seguro de dominar os leitores, mesmo onde os poderes querem controlar os acessos aos textos, pois os leitores se apropriam dos textos, interpretam, mudam os sentidos, escapam, afastam-se do cotidiano e quando isso acontece estamos diante dessa alquimia. Venho tomando emprestado seus textos para construir minha casa, como ela mesma profetizou “mas talvez vocês venham me tomar emprestado um fuste de coluna ou um leão de mármore para edificar sua própria casa”, ao se referir o quanto da leitura e da escrita se rouba, monta-se, recorta-se e cola, escolhe-se fragmentos, um rapto, permitindo novos usos e outras transposições (PETIT, 2013, p. 100).

Foucault (2005, p. 26) abre mais uma via de reflexão sobre esse tema, no que chama de nó em uma rede:

É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede.

São os processos ocorridos como os da Bergamota, do Manoel e por todos os nossos personagens que aqui passaram, nessa alquimia da recepção, nesse nó em uma rede. Posso assinalar esses personagens contagiaram suas práticas e produziram outros sentidos e oportunidades de criação. Nessa ótica, a antropóloga Petit (2013) entende que a leitura não somente nos reporta para outros lugares, mas também nos afasta daqueles lugares que vivemos. Tal posicionamento ancora-se em sua constatação através de suas pesquisas e entrevistas realizadas no meio rural que havia dois tipos de leituras: uma útil que servia para o saber, a distração e outra que eram romances que os distanciavam daquela comunidade, transportavam

para outros lugares “a leitura era a oportunidade para se distanciar um pouco” (PETIT, 2013, p. 104), servia como uma blindagem das situações, fora das paredes daquelas casas.

Todos nós já vivenciamos a sensação de que parece que o mundo fugiu, o pensamento entra em devaneio, uma espécie de liturgia e acontece uma entrega total aquele texto, aquela autor, aquela leitura, que não só transporta para outro local, mas opera com poder de rendição total, aquele lugar mágico que Petit denomina do espaço íntimo, a qual Larrosa denomina de “interior sem móveis”. Assim, de acordo com o professor de Filosofia,

O espaço da leitura, da escrita e da conversação é um interior. [...]. Não só um espaço interior, e sim um espaço de interiorização, de subjetivação. Pensar é algo que se faz para dentro, ou que acontece dentro, nessa estranha conversação consigo mesmo que se chamou de psique, alma, consciência ou subjetividade (LARROSA, 2021, p. 162).

Esse espaço da leitura e da escrita e da conversação é um espaço vazio, sem móveis, um espaço que o autor denomina de desidentificação, de desposicionamento, é um espaço livre, separado, desconectado, mas que está vinculado com outros espaços de subjetivação, é um espaço que não existe, mas se abre, não tem local, mas pode acontecer em qualquer local e que está concetado pelo ponto de vista dos sujeitos e das palavras (LARROSA, 2021). E justamente apoiada nesse em outros autores que reafirmo o quanto a leitura e a escrita podem subjetivar, modificar existências e implicar em outros modos de vida, evidentemente quando são operadas com práticas as quais venho me referindo. Nos termos de Larrosa (2021, p. 141), “a leitura, a escrita e a conversação filosófica (pensante) estão relacionadas com determinadas formas de produzir subjetividade, formas de viver, potência de vida”.

Aqui, também, na transcrição da fala de Manoel (2021), temos outra situação do quanto um texto tem o poder e pode nos fazer recordar momentos, evocar lembranças e abrir portas para as reminiscências, de uma vida toda, fazendo-nos voltar ao tempo, ocupando um lugar nesse quarto sem móveis:

“o texto traz uma, uma beleza neh, agora a colega aí citou o Graciliano Ramos, fiquei lembrando tanto, até da minha mãe que lavava roupa na beira do rio, e como é uma imagem muito bonita neh, essa ideia de lavar a palavra neh, lavar o conceito, lavar a roupa, achei muito bonita, claro que tu trouxe, eu quando li até me emocionei..”.

Petit (2013, p. 110) também nos auxilia a entender o que ocorreu com o personagem ao ler e relembrar um texto “a leitura nos abre para outro lugar, onde nos dizemos, onde elaboramos nossa história apoiando-nos em fragmentos de relatos, em imagens, em frases escritas por outros”.

Tenho tentado, nesse percurso, ao apresentar as tipologias de leitura e de escrita responder de alguma forma à pergunta desta pesquisa: *Quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?* Outrossim, venho tentando demonstrar, através do diálogo com autores, com os excertos das transcrições do material empírico e através dos meus argumentos, da potência de vida dessas práticas, em que os alunos expremimentam os textos com provocações, com disparadores poéticos, teatrais, musicais, audiovisuais, com textos e livros de filosofia. Práticas essas como desencadeadoras de outros processos, de alquimia de recepção, de interiores sem mÓvies, mas que se abrem para o mundo, que ampliam o repertório de criação e de transmissão cultural. Venho tratando de práticas pedagógicas e formas de apresentar os conteúdos aos alunos, que tem haver com outras linguagens, dessa linguagem a qual Skliar (2014, p. 34) se referiu “a linguagem como aperto da alma, como um pêndulo cujos extremos não chegam a tocar nenhum ponto fixo, nenhuma medida reconhecível de antemão”, e não somente com diferentes formas de linguagem, mas com a filosofia, com a educação. Da filosofia pensada por Larrosa (2021, p. 139), “a filosofia é uma determinada maneira de ler e de escrever: pensativamente. Ler, escrever e pensar não podem acontecer separadamente” e esse é desse pensar a leitura e a escrita que tenho me ocupado aqui de apresentar, essas práticas que desembocam em pensamento.

Ainda para o autor, nesse sentido

Lê-se escrevendo, com um lápis na mão. Escreve-se lendo, sobre uma mesa cheia de livros. E entre ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de ‘pensar’ seja a experiência desse ‘entre’. A filosofia existe porque se escreve, porque se lê, e porque lendo e escrevendo, entre o ler e o escrever, acontece algo que tem a ver com a subjetivação, com o choque da diferença, com o ponto de desacordo, quer dizer, talvez, se pensa (LARROSA, 2021, p. 139).

E justamente como nos mostra o autor, “a filosofia existe porque se lê, porque se escreve (também) por que se ensina” (LARROSA, 2021, p. 139), pois para ele, pensar, não é o mesmo que saber e nem opinar, e que ninguém ensina a pensar, mas que está sempre aí, pois a filosofia é ler e escrever e conversar, um conversar orientado. E, principalmente, a filosofia de acordo com o autor, é essa relação entre a leitura e a escritura em que ocorre o pensamento (LARROSA, 2021). Mas como a leitura e a escrita podem operar tudo isso? Observem que não são práticas pedagógicas isoladas, mas aliadas a todas as áreas do conhecimento, que mobilizam a conversação, a filosofia, a arte, pois exercemos profissões que não nos tiram da leitura e da escrita, como Bergamota (2021) relata nesse excerto: “*Então, por isso eu sou muito feliz na minha profissão, porque a minha profissão jamais me tirou da leitura, me tirou da leitura talvez*

como leitora do meu lazer, mas não como leitora do meu fazer como leitora das, dos meus alunos,[...]”.

E essa leitura tem a ver com a **temporalidade**, com o **tempo**, esse tempo como suspensão, que apareceu como regularidade, nas falas das práticas narradas e desenvolvidas pelos professores das Oficinas de Formação, as quais também foram marcadas fortemente pela experiência e a transmissão cultural. Como educadores que deram tempo para o pensamento dos alunos e que também foram atravessado por esse mesmo tempo, “*Eu lembro as tardes como eram grandes, as tardes eram enormes! Uma tarde era uma semana quase, neh? Então, quando eu comecei a ler, eu lembro que eu ia na biblioteca*” (BERGAMOTA, 2021). Foucault (2001, p. 167) nos auxilia sobre a questão do tempo e ainda afirma que foi Bergson o único a reconhecer que a linguagem não é tempo, mas sim espaço

Durante muito tempo, considerou-se, sem dúvida por várias razões, que a linguagem tinha um profundo parentesco com o tempo, visto que a linguagem é essencialmente o que permite fazer uma narrativa e, ao mesmo tempo, uma promessa. A linguagem é essencialmente o que lê o tempo. Além disso, a linguagem restitui o tempo a si mesmo, pois ela é escrita e, como tal vai se manter no tempo e manter o que diz no tempo.

Schuler (2019) também comenta sobre esse tempo de aceleração, utilitarista e o quanto a escrita sempre esteve vinculada por essa velocidade, que seria necessário ter tempo para se pensar e problematizar esse mesmo tempo que narram as crianças como promessa de futuro, visando o desempenho e a produção. Para a pesquisadora, “em tempos de entretenimento voraz, de super aceleração e desempenho em que se compete consigo mesmo, em tempos em que todos dizem não ter tempo, toma-me o desejo de estudar a escrita e a leitura na escola” (SCHULER, 2019, p. 2). Pensar práticas que ofereçam outras possibilidades de apresentar o mundo, sem foco na lógica utilitárias das habilidades e competências, mas práticas que movam o pensamento, que se apoderem do cotidiano e que o tempo escolar possa ser improdutivo, numa aproximação à suspensão grega, como *Skholé*. A exemplo que Schuler (2019, p. 15) nos conduziu, “poderíamos pensar as práticas de leitura e escrita como constituição do tempo. Poderíamos pensar a escola atravessada por essa potência de operar um tempo, outro tempo, com narrativas que vão criando outros sentidos, alargando o que pode ser pensado e vivido”.

Na esteira dessa problematização sobre o tempo, lembrei de Petit (2009, p. 30),

Quando eu era criança, às vezes o bibliotecário parava seu trabalho e contava histórias para nós. Isso me tocou muito, a sensação, a emoção que senti naquele instante, permaneceu. É algo parecido com um encontro. Ninguém me disse: faça isso, faça aquilo [...]. Mas, me mostraram alguma coisa, fizeram-me entrar em um mundo. Abriram-me uma porta, uma possibilidade, uma alternativa entre milhares talvez, uma maneira de ver que talvez não seja

necessariamente a minha, mas que vai mudar alguma coisa na minha vida porque existem outras portas.

A autora insiste no fato da dimensão reparadora da leitura e o quanto as bibliotecas, bem como as leituras, podem funcionar em um sentido real e metafórico como espaços de proteção, de ir e de vir, em que se pode abandonar à fantasia e divagar (PETIT, 2013). Nesse sentido, percebo o quanto a escola pública pode ser esse lugar de acesso à literatura, a essas práticas de leitura e escrita, principalmente para algumas comunidades que ficam à margem de todos os sistemas de proteção, em situação de vulnerabilidade social, em tempos de desmonte, precarização e privatização das políticas públicas, de congelamento de investimento para educação, conduzidas por essa racionalidade e lógica neoliberal, que mexe no direito de sonhar dentro de um livro, de se abandonar à fantasia e divagar.

Nessa prática descrita, podemos pensar com Foucault (2010), sobre o cuidado de si, que implica em uma outra relação com o tempo, não como uma proposta ao estilo de vida que já não existe mais, pois houve uma profunda mudança na sociedade, mas o cuidado de si como um cuidado com a alma, um cuidado com a razão, uma espécie de prestígio de si mesmo, uma alquimia, uma maneira de estar no mundo, consigo e com os outros, uma atitude problematizadora – para consigo, para com os outros, para com o mundo.

Ao quase concluir essa tipologia, retomo ainda **a experiência** que tanto apareceu nessa empiria, mas utilizo o autor Larrosa (2021, p. 13) para falar por mim,

Assim insistirei, para terminar, que não pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprio fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.

Tal qual cantou a nossa personagem Bergamota, o canto de Larrosa e de tantos outros, almejo, portanto, que este canto nos ajude a trazer ferramentas analíticas, juntamente a estudos já produzidos, para *pensarmos de outros modos*, conforme propôs Foucault, microfisicamente, buscando escapar às metanarrativas modernas, verdades e certezas absolutas e, dessa forma, contribuir para planejarmos práticas de leitura e de escrita, que auxiliem nossos alunos e professores a expandirem a vida, a liberdade e o pensamento. Aprender para ir embora dos lugares, ainda que se permaneça no mesmo, como bem nos ensinou a personagem Bergamota (2021):

“Então, assim, as pessoas querem aprender, mas elas não querem mudar, neh, o nível de conhecimento neh, e o nível de aprimoramento. Então, eu gosto dessa música, Flor de Ir Embora, porque quem aprende vai embora daquele lugarzinho

que tava, do conforto, não é exatamente um ir embora de um amor, de uma separação, é uma, um ir embora de ir embora de si mesmo, de ir caminhando, de não ficar parado, eu gosto muito dessa música porque eu faço essa leitura dessa música (som de violão) música (som de violão).

Flor de ir embora é uma flor que se alimenta do que a gente chora, rompe a terra, decida, flor do meu desejo de correr o mundo afora, flor de sentimento, amadurecendo aos poucos a minha partida, quando a flor abrir inteira, muda minha vida. Esperei o tempo certo, e lá vou eu, e lá vou eu, flor de ir embora eu vou, agora esse mundo é meu. E lá vou eu, e lá vou eu, flor de ir embora eu vou, agora esse mundo é meu (toque de violão). (palmas gerais) Então, vamos embora neh, gente”.

Nesse momento, vou embora também, vou embora do lugarzinho em que eu estava, indo embora de mim mesma, levando os meus pensamentos, com as aprendizagens vividas/construídas e as histórias que eu tenho para contar. Vou embora dessa tipologia de leitura e de escrita, que me auxiliou a começar a olhar para os rumos finais desta tese e da próxima narrativa, tal qual a música *Flor de Ir Embora*, que nossa personagem Bergamota cantou. Mas antes de sair, realizo uma última pergunta, que ela mesma, Bergamota (2021), provocou: “*Mas quando a gente acha as respostas a vida muda as perguntas, então, vamos indo neh?*”.

Uma escrita a quatro tempos, o tempo imagem, o tempo movimento, tempo palavra e tempo atenção.

Produções dos professores que realizaram a oficina da Maria Alice Campesato, que mesclou música, imagens e excertos de textos. No tempo imagem, os professores escolheram um lugar e um afeto. O segundo movimento que foi o tempo movimento foi a escolha de um verbo e de uma cor. O terceiro foi o tempo palavra, a escolha de um tempo e de um desejo e o quarto foi o tempo atenção, a escolha de um início e de um fim, a partir dos excertos de alguns textos:

“Então, eu coloquei assim, podes indicar alguém que deu o justo valor ao seu tempo? Se bem reparares todos correm, correm, mas não os ouço dizer que chegaram a algum lugar almejado porque, provavelmente o que almejam está muito longe, está sempre longe. Não sei exatamente o que quero, vou querendo o que tenho o que se apresenta, ou não. Ahn, o que me guia é saber o que deixou saudade. E aí eu parei (risada)” (BERGAMOTA, 2021).

Figura 4 – Tear



Fonte: Acervo pessoal da Professora Betina Schuler - Museu Nacional da Escócia, Edimburgo (2022).

4.4.5 Leitura e Escrita Lagarteando e comendo Bergamota

A Fada que tinha ideias

De Fernanda Lopes de Almeida

Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu, com a senhora fada sua mãe. Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas. -Mas, minha filha - dizia a Fada- Mãe - todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender? [...]. Clara Luz estava sempre fazendo experiência com a sua vara de condão. [...]. - Tem bico. Dá um bom passarinho. E transformava o bule em passarinho. [...]. -Minha filha, hoje vem uma professora nova. Você vai ter a sua primeira aula de Horizontologia. [...]. As crianças lá da Terra aprendem Geografia. As fadas aprendem Horizontologia. [...]. Você vai escrever um livro? -

perguntou a Professora, cada vez mais admirada. -Vou. Eu acho que criança também pode escrever livros, se quiser, a senhora não acha? [...]... eu acho que nós duas não devíamos estar aqui. - Ué! Deveríamos estar onde, então? - No horizonte mesmo. Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo.[...] - Tenho muita pena das professoras, coitadas, falam tanto! [...]. A professora levou um susto: Não pode ser. [...] - Não sei se é permitido...Não foi assim que eu aprendi Horizontologia no colégio...Clara Luz e a Professora voltaram voando, rindo da cara das fadas que abriram as janelas e comentavam ...- Que professora, essa! Onde já se viu dar lição assim? Brincando no meio da aula! [...] _minha filha, você não será muito pequena para ter tantas opiniões? Tenho medo que faça mal à sua saúde! [...] _não sei por que essa gritaria! Disse a rainha. - Eu só chamei vocês porque achei que gostariam de saber que a Fada Clara Luz está nomeada Conselheira - Chefe deste palácio.[...], Clara Luz mudou-se para o palácio e o primeiro conselho que deu foi mandar acabar com o Livro das fadas e abrir os horizontes. [...]. Até a rainha dançou.³⁰

Começo essa tipologia de leitura trazendo o livro *A Fada Que Tinha Ideias*, o qual foi escrito em sua primeira versão em 1971, em plena ditadura militar no Brasil, que atravessou e atravessa gerações de milhares de leitores, foi adaptado para peças de teatro, ganhou prêmios internacionais e ainda hoje desperta curiosidade, desencadeando a importância de criar, de pensar e o lindo desejo de se manifestar. Para José (2007, p. 57), “Muitas vezes a palavra foi cassada pelo sistema político e o homem precisava medir as suas palavras. Pelo poder das histórias, de forma metaforizada, simbólica, aos poucos, conscientizava, denunciava e reconquistava a liberdade”.

Reproduzo, aqui, a fala da própria autora Almeida (2007, p. 63), nessa 28 edição, na qual me baseiei para copilar essa encantadora história da literatura infantil, “no fundo de todo o

³⁰ ALMEIDA, 2007. Composições de excertos da obra para produzir a citação em epígrafe.

ser humano existe um poeta, um pintor, um bailarino, um artista, alguém que brinca de modelagem com a realidade. Que está aí para isso mesmo”. Linquei as palavras da autora com a prática pedagógica da professora, pois percebi o quanto elas se aproximam e conectam com outras práticas citadas até aqui, oferecendo literatura como outra possibilidade de viver, uma modelagem para vida parafraseando a autora. Também, pontuo o quanto a narrativa dessa obra literária pode produzir problematizações das práticas pedagógicas dos docentes, através de sua linguagem metafórica.

O que deve estar intrigando é o título dessa tipologia. Mas afinal o que tem a ver lagarteando e comendo bergamota com práticas de leitura e de escrita? Vamos pelos inícios, primeiro utilizando uma definição conforme o site infoescola³¹ do que sejam os lagartos: “lagartos são ectotérmicos, o que significa que eles precisam de ajuda da temperatura do ambiente para regularem a sua própria, sendo assim, é bem comum avistar lagartos nas horas mais quentes do dia sobre rochas absorvendo calor” e depois utilizando a definição do site folha do mate³² do que seja bergamota:

bergamota, tangerina, mexerica ou laranja-mimososa, não importa a denominação, o que vale mesmo é que ela é uma das frutas mais apreciadas para saborear durante o inverno, principalmente no Rio Grande do Sul. Já faz parte da cultura popular lagartear e degustá-la, ou seja, sentar ao sol para comer a fruta de sabor e perfume característico, [...].

Mas o que fazem, uma turma de alfabetização, em uma escola de periferia em Pelotas lagarteando e comendo bergamota, esparramados pelo chão, ao sol, junto com professora?

Parto, então, para a descrição de uma cena escolar, o que me permite fazer melhor nessa tipologia, uma vez que trabalhei como professora e orientadora educacional por 30 anos nesta escola.

Uma professora alfabetizadora, com uma turma de alunos, estudantes em uma escola de periferia de Pelotas, que segundo dados obtidos no diagnóstico referente ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP), as crianças que frequentam aquela unidade escolar moram nas ruas e ruelas que costeiam a beira do canal e em alguns becos e vilarejos localizados próximos à escola. Importante ressaltar que esta região da cidade não possui conjuntos habitacionais para pessoas de baixa renda e esta comunidade em sua maioria vive em situação de vulnerabilidade social, com moradias que não possuem saneamento básico e o Poder Público há muito esqueceu daquela região, em que pese, quase todos os alunos recebem algum tipo de auxílio do governo.

³¹ Disponível em: <https://www.infoescola.com/biologia/lagartos/>. Acesso em: 04 nov. 2021.

³² Disponível em: <https://folhadomate.com/noticias/bergamota-e-sol-o-programa-do-gaucha-na-estacao-do-frio/>. Acesso em: 04 nov. 2021.

Para chegar na escola é preciso atravessar uma linha de trem, por isso ela é carinhosamente apelidada pelos professores de Escola dos Trilhos, em franca alusão à Escola da Ponte, que Pacheco (2010) faz referência no título do seu livro. Escola dos trilhos, essa, palco de acolhimento de estagiários de Pedagogia, das universidades locais, dos alunos do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e diversas iniciativas que investigam, auxiliam e prospectam práticas pedagógicas desenvolvidas em seu interior e serviram como referência para projetos de pesquisa e de extensão, que foram investigadas à luz das teorias educacionais.

Descrição de outra cena. Alunos deitados ao sol, esparramados com os livros na mão, colchonetes, comendo bergamotas e lagarteando ao sol. A professora conta histórias para eles, oferece narrativas, eles reproduzem as histórias contadas pela professora, oferecem outras narrativas para a professora, e ficam ali, espichados, lagarteando, numa espécie de uma bolha, em que o ar entra, sai, alguns desavisados olham aquela cena, mas já estão acostumados com esse fazer, ficam horas assim, nesse momento mágico, alheios ao desmonte dessa escola pública, das problemáticas familiares e sociais que passam sua comunidade, blindados naquele momento pela potência da leitura e o encantamento dos personagens, que a professora traz. Diria que eles voam, navegam, espiam outros lugares, tal como *A fada que tinha ideias*, experimentam outras formas de viver a vida, experimentam outros sentimentos capazes de silenciar e parar um pouco um mundo naquela hora. Crianças que serão capazes de brevemente apreciar uma poesia, uma pintura, uma dança, de brincarem de modelagem com a realidade. Sentados, deitados, comendo bergamota, lagarteando ao sol e a professora ali, contando histórias.

Para descrever essa tipologia de leitura e escrita, novamente parafraseio Veiga-Neto (2020, p. 2), vou “espiar pelas frinchas”. Para tanto, explico o que são os complementos “lagarto” e “bergamota” e descrevo a cena para adentrarmos nas conexões necessárias. Lila é a nossa professora/personagem principal para descrever essa tipologia de leitura e descrita, que ofereceu repertório vasto para os alunos, em que eles experimentaram outras vivências, utilizaram outros arsenais de ferramentas, abriram outras janelas para experiência dos outros, de se colocar em outras peles, através dos personagens das histórias. Essa professora abre para a pergunta, problematiza a vida, cria condições para as respostas, oferecendo espaço para o pensamento, com a perspectiva da filosofia da educação, na construção de suas práticas, ali, deitados ao sol, comendo bergamota, lagarteando. Como bem nos mostra José (2007, p. 58), “as histórias são jogos propostos ao decodificador por meio da simbologia, das conotações, do

enredo que segura e mexe conosco. Por meio das vivências, falas e ações dinâmicas e psicológicas dos personagens”.

Mas, principalmente, a professora oferece outras formas e maneiras de perceber a leitura e a escrita, como ela mesma nos narra:

“E eu acho assim, que na escola falta isso, [...] quer fazer muita escrita, e acaba assim, fazendo uma coisa de forma supérflua, não consegue, a criança não consegue aprimorar, a gente faz uma, uma primeira escrita e aquilo ali, geralmente, assim, o quê que ocorre? Vai pra correção, se recolhe e depois não se trabalha mais em cima daquilo, eu acho que tinha que ser assim, sei lá, tipo um diário, tu escreve, vai, volta, tu reescreve, eu acho que essa coisa assim, de, de reescrever, repensar o que tu fez, falta na escola, [...] então, às vezes, a escola ainda se apega a isso, valoriza mais uma escrita certinha, entre aspas, do que uma escrita com erros, mas com maior conteúdo, neh? Então, eu acho que a gente, se descola um pouco assim, se deveria se valorizar mais o conteúdo e não a forma, porque, às vezes, é uma coisa pobre e que tu, e a escola acaba valorizando mais isso [...]” (LILA, 2021).

E essa pobreza das narrativas justamente por valorizar o imediatismo, o utilitarismo, as formas dadas e não o conteúdo e que recai na velha armadilha que somos empurrados a reproduzir, na falta da reescrita nos processos, não dando o espaço necessário pra a criação, para colocar o pensamento em ebulição. Concordo com Campesato, Rodrigues e Schuler (2022, p. 10) ao afirmarem que “algumas escritas são rebuscadas e vazias de conteúdo; outras poderiam ser frutíferas se a elas se tivessem dedicado tempo para melhorá-las [...]”.

Mas como pode escrita ser pobre, vazia de conteúdo se escrever é um ato e uma ação ética e que se encerra nela mesma, visto que é uma inscrição definitiva, que está inscrita no universo dos eventos, inegociável? (SOUZA, 2013). Ainda nesse sentido para o autor,

Escrever é um ato ético por excelência. A distância infinita que permanece entre a observação do abismo e o salto nele é aqui franqueada. O sangue da escrita é a fidelidade à sua própria exigência, e tal exigência se constitui, hiperbolicamente, na exigência do absoluto. Não existe escrita em meios termos; sua única honestidade é sua inteireza. A inteireza da escrita é o desfazer-se de suas silhuetas bem-delineadas. As entranhas da escrita são sua melhor aparência, são sua única aparência possível, a única fiel à mortal ousadia de fazer-se refém daquilo que, exatamente na escrita, aparece como mais propriamente ela mesma (SOUZA, 2013, p. 225 – grifos do autor).

Novamente, cito o filósofo e professor Souza (2013, p. 224) para alinhar meus pensamentos “mas, também, a escrita verdadeira encontra-se a si mesma no radical ato ético que significa voltar-se inteiramente para fora de si mesma, com a finalidade confessada de encontrar a si mesma” e perceber que somente esse sentido ético desdobra em práticas que façam sentido, que provoquem mudanças capazes de abrir essa fendas já citadas, correr esse sangue, conforme aludido, capazes de modificar uma existência e operar mudanças, em

consonância com as referências de Campos, Rodrigues e Schuler (2022, p. 10) “há uma mudança no modo de ser que a leitura provoca; a leitura como um trabalho de ascese sobre si mesmo, assim como a escrita”.

Observo o quanto a personagem/professora Lila, a exemplo da Fada Clara Luz, não está condicionada a seguir manuais, cartilhas, ela tende a transcorrer um outro caminho de fruição de leitura com seus alunos, ela caminha na direção de uma escrita como ato e ação ética, utilizando a literatura como ferramentas para uma ampliação de compreensão e entendimento de mundo e de si mesmo, de ascese sobre si mesmo, de uma certa maneira, a professora rompe com a prescrição ao deitar ao sol, comer bergamotas e ler para os seus alunos, oferecendo outras possibilidades de mundo e transformação desse, oferecendo espaço de escrita e re-escrita. A possibilidade que José (2007, p. 60) nos apresenta coaduna com suas práticas, quando diz que “a narração é uma arte que diverte, educa, ensina, desperta a criança para o espírito ético, para a verdadeira cidadania e, sobretudo, estimula a leitura literária. Mas tudo isto acontece de forma indireta, simbólica, nunca em tom diático e discursivo”.

Nesse ínterim, lembro de um poema de Galeano, A paixão de dizer/1, que apresento aqui

Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papeizinhos, como quem lê a sorte de soslaio. Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papeizinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e de fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo que vai (GALEANO, 2020, p. 17).

Talvez, seja essa saia imensa, cheia de bolsos, e tirando papeizinhos com histórias o rasgo necessário para, sabendo que não temos e não podemos ignorar a BNCC, como nos dizeres de Corazza (2016, p. 137), (ainda que pesem as críticas e ressalvas da autora, críticas essas produzidas no calor da discussão de sua implementação), ela aponta que “[...] a Base consiste em texto curricular mais ubíquo, mais leve, mais alegre; e, por isto, mais disposto a criar, junto às suas linhas duras, linhas mais flexíveis, moleculares e, até mesmo, linhas de fuga”, talvez sejam desses argumentos que os nossos professores personagens estejam demonstrando em suas práticas, se distanciando das prescrições, narrando histórias como uma arte, criando linhas flexíveis e moleculares, linhas de fuga, aliadas a filosofia, poesia e todas as expressões que desencadeiam pensamento e que criam repertórios. Ou ainda apoiada em Fischer e Silva (2018, p. 3), que problematizam o quanto “a presença do caráter estético e

sensível da literatura tem o dom de fazer desmoronar todo um discurso prescritivo, instituído no currículo escolar vigente”. Um outro argumento de Fischer e Silva (2018, p. 6) reflete na prática da personagem Lila, ao trazer a experiência do literário, com narrativas e com os alunos deitados, comendo bergamota ao sol, “a experiência com o literário é fenda entreaberta, cavada nos interstícios de uma discursividade rarefeita, que tem por dom transportar ao universo imaginário, ficcional aqueles que se entregam à delicadeza contida no gesto de *acompanhar uma história*”. Ainda nessa esteira, novamente cito Corazza (2016, p. 140) para alinhar meu pensamento em relação a essas práticas descritas e driblar a BNCC “como não há outro jeito de permanecer vivos e ativos, e como a Base já tem a sua concretude existencial de coisa-feita, atuando, aqui-e-agora, de alguma maneira, resta-nos ver aquilo que ela produz e aquilo que, com ela, conseguimos fazer, pensar e desejar”.

Pensar e executar práticas como essas, em meio a uma pandemia que nos pegou de chofre e que somente acerbou o cenário já bastante opaco da educação no Brasil. Ademais, conforme Hypolito (2021, p. 45), a

[...] pandemia do COVID-19, em uma tessitura de políticas educativas já articuladas e em processo de consolidação, tanto por grupos neoliberais quanto neoconservadores, tanto nas políticas curriculares quanto de propostas de formação docente, transformou-se em um cenário de desastre oportuno para consolidar um mercado já promissor de introdução de tecnologias, materiais didáticos e de consultorias e parcerias público-privadas. Este talvez esteja sendo um dos momentos mais promissores para o ingresso do mercado na educação e da educação pública no mercado.

Pandemia essa que transformou os professores e suas práticas em atividade enviadas e não enviadas, conforme trouxe nossa personagem Dandara. Relembrando que essas oficinas foram realizadas no auge da pandemia Covid-19, em que o mundo foi revirado e provocado a pensar a vida de outros modos. Dificilmente, alguém não tenha ficado afetado por essa pandemia, em algum aspecto de sua vida, ou seja econômica, emocional, educacional, pois foram muitos vieses afetados, atingidos, muitas mortes, muito sofrimento humano, aliados à falta de políticas públicas nacionais que atingiram a todos, sem distância, os quais interferiram e impactaram nas três dimensões de análise aqui trazidas (a temporalidade, a experiência e a transmissão cultural), pois se não estivéssemos vivendo esse tempo, talvez fossem outras dimensões e regularidades.

Retomando Barthes (2004b, p. 9), em sua teoria, afirma que escrever no prazer não assegura o prazer do meu leitor, que é necessário dragar esse leitor, procurar esse leitor, mesmo sem saber onde ele está, mas sabendo que um espaço de fruição foi criado, “Não é a ‘pessoa’ do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma

imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja o jogo”. O autor apresenta a tagarelice do texto, como uma espuma de linguagem, que enfara, é um texto frígido, fora da fruição. Barthes (2004b) expõe a ideia de que o texto que se escreve tem que dar provas de que ele deseja, e essa prova é a escritura, a qual é a ciência das fruições da linguagem. Segundo o estudioso, morre o autor para que nasça o leitor. O autor trabalha de forma dicotômica o *prazer* e *fruição*. O *prazer*, é aquele que enche, dá euforia e a *fruição*, seriam os textos que desacomodam, desestabilizam e fazem entrar em crise (BARTHES, 2004b), o que nos remete à fala da professora preocupada com o conteúdo das escritas e a necessidade de re-escrita. Ainda, para Barthes (2004b, p. 28), seguindo essa esteira de pensamento, “o prazer não é uma pequena fruição? A fruição é apenas um prazer extremo? O prazer é apenas uma fruição enfraquecida, aceita - e desviada através de um escalonamento de conciliações? A fruição não é senão um prazer brutal, imediato (sem mediação)?”.

Complemento que a escola pode ser o lugar de abertura desse espaço, pensado por Barthes (2004b), que através de suas práticas, ocorra o jogo necessário para essa fruição! A personagem Girassol nos traz um pouco disso, das possibilidades que essas práticas e a linguagem literária podem resultar através da contação de história, dessa candura que somos afetados na fruição.

“E uma das coisas que, que faz sentir muita saudade da escola, do momento presencial com os alunos, é a contação de história. Que também é a parte que eu mais ahn, me sinto dentro do mundo deles porque como eu escrevi em algum momento, aí eu tenho uma alma muito criança dentro de mim, até porque a minha, penso que tenha sido isso, a minha educação, eu tive ao longo de todos esses anos, eu sempre tive muitos professores contadores de história, então, eu me inspirei em muitos deles, muito neles. E uma das práticas que eu me lembro que eu fiz, [...] foi a contação da história do Beleléu, neh, que o Beleléu, enfim, neh, [...] ahn, ele ele, fazia parte de todos os movimentos da escola, neh, de todos os movimentos, então, ele já era o nosso coleguinha de aula, então, [...] e mais também outra história que foi muito marcante pra mim que eu contei pras crianças também, foi a história do Saci do folclore, da Cuca, e eu me lembro assim, dos olhos das crianças o brilho que podia acontecer qualquer coisa fora da sala de aula, que eles ficavam, ahn, prestando atenção a mim, assim, nada tirava, eu digo assim, à minha história, o contexto, nada os fazia sair daquele mundo encantador, encantado da imaginação. E uma das colegas tava falando da questão da imaginação, e ahn, [...] mas o que me toca demais é essa questão da imaginação, [...], mas eu penso que quando pequenos se a gente conseguir acordar neles esse, essa imaginação, esse poder de criação, a medida que eles vão querendo ler mais, eles vão querendo ahn, compartilhar isso, dividir, enfim, é acho que isso é um pouco do que eu, do que eu consigo me, apresentar de mim no momento, brigada (riso)” (GIRASSOL, 2021).

Práticas de leitura e de escrita que promovem o espanto, como a criação de um personagem que faz parte dos movimentos da escola, práticas de leitura e de escrita que

aperfeiçoam a compreensão leitora e ampliam o repertório cultural e literário dos alunos. Novamente aparece aqui, através do excerto da fala da Girassol, a questão da tessitura de narrativas, da transmissão cultural como experiência para ler e se apresentar ao mundo que Petit (2019) se referiu, a qual, nos termos de nossa personagem, realiza-se nos seguintes dizeres: “*eu tive ao longo de todos esses anos, eu sempre tive muitos professores contadores de história, então, eu me inspirei em muitos deles, muito neles*” (GIRASSOL, 2021).

Para José (2007), ler oralmente e contar histórias é uma arte muito próxima ao teatro. Em concordância com o autor, as histórias refletem o imaginário, uma comunidade e até um povo “têm o poder de sair do fato local para o universal. Criam intercâmbios entre pessoas de realidades e nacionalidades diferentes” (JOSÉ, 2007, p. 57). Além disso, o escritor e professor refere que a educação deveria deixar entrar histórias lidas ou contadas. Via de regra, observamos na prática justamente ao contrário, na medida que a escolarização avança e com ela os processo de alfabetização, as histórias deixam de fazer parte do universo educacional, como se não fosse mais necessário. Ainda, para José (2007, p. 57), “pela palavra falada e pelo poder da narrativa, estimulamos uma educação dialógica, lírica, poética e lúdica. As histórias deixam de ser patrimônio pessoal de quem lê ou conta e de quem ouve; passam a ser patrimônio cultural da humanidade”. Por acaso não exatamente isso que almejamos? Que a educação entre de forma lírica, poética, que alterem as relações de tempo e de espaço, que promovam outras formas de entrar a leitura e a escrita nos ambientes escolares?

As pesquisadoras Fischer e Silva (2018), a exemplo de Larrosa, apostam o quanto a linguagem literária e o gesto de ler e escrever tem haver com experiência de formação, a exemplo da perspectiva de Larrosa, e o quanto tais atividades podem se fazer espaço de aberturas, em meio às práticas escolares, nos currículos formais. Nas palavras das autoras,

[...] apostamos na potência do gesto literário como experiência de formação, já que a literatura promove outras formas de aprender, desloca o sentido e a direção do ensino, altera relações formais com o tempo e o espaço escolar, remaneja lugares de saber e não-saber, colocando em questão o que somos e aquilo em que nos tornamos (FISCHER; SILVA, 2018, p. 1).

Ou seja, é possível pulsar vida em atividades que parecem carregar uma saturação, onde parece existir um estoque de saberes que os alunos precisam acessar de qualquer maneira. Quem sabe até os mesmos saberes, por outras estratégias que transformem os conhecimentos necessários em expansores de vida, transbordem presença, encontro, diante de tantas demandas educacionais. Além disso, o quanto podemos perceber a escola, o tempo, a infância, acentada em outras bases teóricas, com outros experimentos pedagógicos. Para as autoras supracitadas, “o discurso pedagógico tende a pôr em prática todo um aparato de procedimentos e mecanismos

normativos, afeiçoados a um ciclo que vai do classificável ao avaliável, buscando mensurar o que cada um é capaz de ‘apreender’” (FISCHER; SILVA, 2018, p. 7).

É possível pulsar vida nas atividades e se inspirar nas práticas do cuidado de si, proposto por Foucault, pois para o autor esse cuidado não é somente uma questão de acesso à filosofia, mas um princípio de toda uma conduta racional, considerando que essa noção, para Foucault (2010a), não significa somente uma atitude geral ou uma tenção voltada para si, mas sim ações, que exercidas de si para consigo, e que nos assumimos, modificamos, e nos purificamos, no presente e no contexto em que vivemos (FOUCAULT, 2010a).

Mas quando o que está em jogo são práticas de leitura e de escrita que escapem do moralismo, da prescrição, do utilitarismo, que encaminham para o cuidado de si, não seria a entrada dessas práticas responsáveis por oferecer matéria de pensamento? Isso é bem pontuado por José (2007, p. 64), no excerto a seguir, narrativas sem veridicações, prescrições e didatizações:

Nunca se deve confundir literatura, oral ou escrita, com lição de moral - mesmo no caso das fábulas, é melhor deixar a conclusão por conta do leitor [...]. A narrativa tem que passar prazer, provocar fruição, sem qualquer pragmatismo didático, discursos ideológicos ou sermões. Nada de preparação explicativa para iniciar uma narrativa. Nada de didatização, após a narração. Não interessam debates, perguntas sobre os fatos, personagens e as terríveis ‘mensagens’. O que o ouvinte deduziu com o narrado basta para que ele tire as suas conclusões, para que faça a própria interpretação e crítica. Serve para que a história contada entre em sua vida, modificando-a.

Percebo, no relato da nossa personagem, justamente o paradoxo que a autora em cena apontou, não será na trajetória de vida dos estudantes essa perda de interesse pela leitura, pela contação de histórias decorrentes de outras abordagens na leitura e na escrita darem lugar na escola, deixando para trás esses momentos até aqui relatados e de encatamento? Alguma coisa se perde no meio do caminho e pelo visto não se recupera mais, depois de tanta gramática, lição de moral, avaliação, correção em vermelho, preenchimento de fichas de leitura e obrigação, o que era fruição vai se esmaecendo frente as demandas educacionais amparadas pelo fluxo dessa racionalidade liberal. Pois é disso que Lila nos fala e nos provoca a problematizar, como manter viva essa vontade de ler, escrever, contar histórias em tempos tão obtusos.

“E, outra coisa assim, eu trabalho com o primeiro ano na minha escola é assim, eu trabalho no primeiro ano e com as crianças pro segundo e depois trabalho novamente com eles no quarto ano, [...] quando eles chegam lá no quarto ano, dessa coisa assim, de participar, de criar, tu tem que te desdobrar, neh, porque assim, a função de levar o livrinho, que tu vê os pequenos que levam o livrinho, no outro dia chegam, enlouquecidos pra contar história, mesmo com, os não leitores, eles têm isso assim, aquela coisa, ah eu quero contar, hoje é meu dia, no quarto ano tu tem que espremer assim, e é difícil eles quererem se colocar, ou, ou contar assim, eu sei que é um pouco, neh, pela faixa etária que eles tão, mas eu acho que

eles perdem essa coisa do imaginário, de criar ao longo do caminho isso se perde um pouco, era isso assim” (LILA, 2021).

Nesse ínterim, percebo novamente a questão do tempo, já referido aqui como um dos achados desta pesquisa. Mais uma vez, aparece aqui na fala da personagem Lila: tempo esse que parece ter passado mais rápido nesses dois anos em que o mundo ficou paralisado, mas que as engrenagens dessa racionalidade liberal tramavam suas artimanhas, agora começa um tempo que todos irão correr ainda mais acelerados, em *busca das aprendizagens perdidas*, em busca da defasagem das aprendizagens, já começaram os testes, as aplicações as veridicações, como se fosse possível parar e retomar esse tempo que felizmente ficou para trás:

“E me preocupa assim, porque, a informação vai numa velocidade assim, que eu acho que eles não conseguem parar pra pensar sobre, sobre aquilo, eles têm dificuldade de pensar a respeito porque, assim, quando, é uma coisa muito rápida assim, o tempo está cada vez mais veloz neh?” (LILA, 2021).

Como apareceu fortemente na empiria apresentada a questão do tempo, da vida, da imaginação, da transmissão cultural, é oportuno trazer aqui as problematizações presentes na tese de Silva (2015b, p. 28), e o tema candente de sua pesquisa que foi utilizada na revisão de bibliografia deste estudo:

Ficamos a nos interrogar se, desse trabalho com a linguagem, poderia nascer uma *episteme*, um conjunto de saberes e práticas a ser considerado relevante ao campo da educação. E ainda: se de fato há um saber produzido, derivante dessa prática, desse movimento empreendido pelo ser, que tipo de saber seria esse que surge do cruzamento entre três liames distintos - vida, tempo e linguagem? Que tipo de contribuições tal saber poderia trazer ao campo da pedagogia e do ensino?.

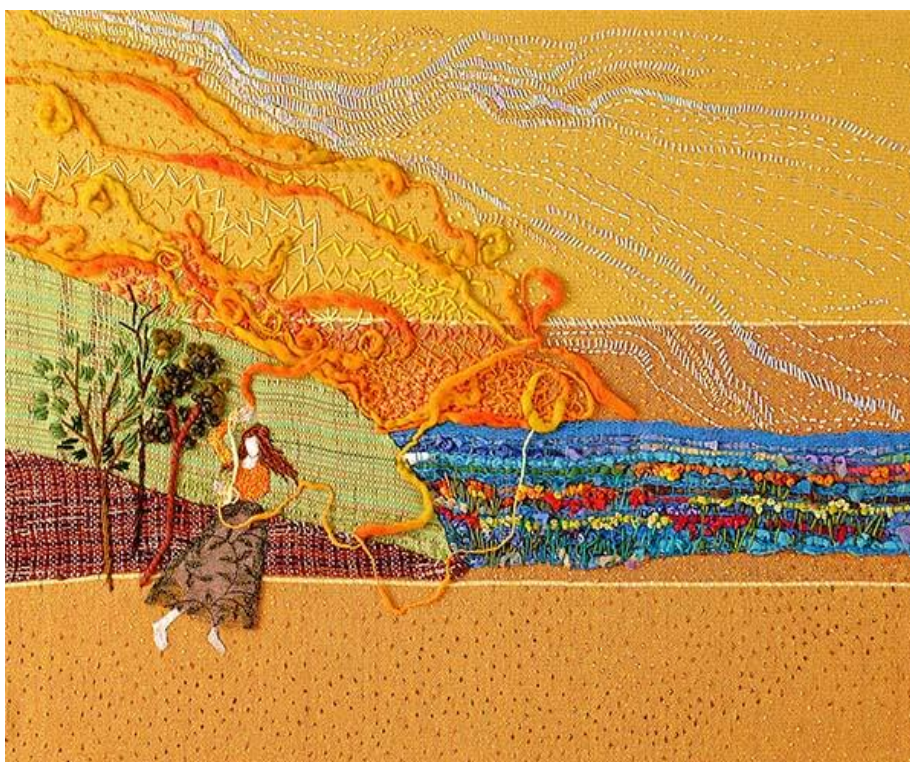
Ficam essas indagações que (quase) respondemos nesta tese e ao me aproximar do final dessa tipologia de leitura e de escrita, na qual trouxe a personagem Lila para realizar as costuras necessárias neste texto, pretendo assim como Clara Luz, a fada que tinha ideias, que coloriu a chuva, que ensinou melhor a professora a dar uma aula de horizontologia, que brincou de modelagem, transformou o céu em um zoológico, fez teatro para o seu reino e até modificou a decisão da rainha, encaminhar essas práticas transformadoras de realidades outras, e aqui me aproximar novamente do pensado pelos autores Campesato, Rodrigues e Schuler (2022, p. 18) “assim, quem escreve e quem lê realiza um trabalho sobre as coisas, sobre os rastros; recolhe, coleciona, se apropria, se transforma”.

Sigo nos rastros recolhendo, colecionado, alinhavando os fios...

Ofereço, aqui, alguns desdobramentos e afetações das leituras realizadas pelo grupo de professores durante o desenvolvimento das Oficinas de Formação.

“Eu consegui dar uma, uma lida, não, não cheguei a estudar muito o texto, mas eu gostei muito daquela parte que ele fala do trabalho da abelha neh, achei muito, muito lindo isso, que ele não sabe se a abelha recolhe o suco que vira mel, ou se ele recolhe simplesmente o mel, neh, e enfim, ele discute se ela transforma, ou se ela só recolhe, neh, e eu fiquei pensando naquele outro texto que a gente leu do Larrosa neh, que falava sobre, sobre essa leitura e escrita que transforma o sujeito neh? Que não é só um ato mecânico e esse texto traz isso do Sêneca, se você escrever por escrever ou ler po ler, simplesmente, você ta fazendo um trabalho físico neh, que em algum momento se torna cansativo, mas que esse tempo que a gente dedica pra leitura e pra escrita ele, ele seja transformador neh, que ele seja um tempo com mais profundidade neh, que realmente proporcione transformações no sujeito. Um sujeito leitor, ou escrevente. Então, eu lembrei, lembrei desse, fiz essa ligação entre esses dois textos neh porque essa questão da discussão a respeito do trabalho da abelha me, me ajuda, me ajuda até a entender melhor essa discussão do trabalho, me ajuda a achar ahn, vamos, entre aspas, a hipótese desse trabalho que é pegar o suco, neh, e realmente transformar no mel, neh? Ela pega é como ler, neh, você pega a escrita, a experiência de alguém e relaciona com a sua e daí alguma coisa de novo sai neh? Então, eu acho que é muito semelhante a esse trabalhinho da abelha neh, que pega o suco pega o subsídio de alguém, neh, no caso, de uma planta, de uma flor e transforma em algo mais digamos assim, ahn, sofisticado neh, que passa por um processo de apropriação do, da abelha e enfim, daquele coletivo lá na transformação, então, saí algo muito poderoso que é o mel, neh, a gente sabe o mel tem muitas qualidades neh? Então, eu acho que a leitura também é esse exercício de coletar e se apropriar pra transformar em algo mais, mais sofisticado, num conhecimento mais, mais completo, mais amplo neh, enfim, brigado” (MANOEL, 2021).

Figura 5 – Danças da vida



Fonte: Bordado Matizes Dumont (2003-2004). Disponível em: www.matizesdumont.com.

4.4.6 Leitura e Escrita Poemóviles

Memórias Inventadas para crianças

Manoel de Barros

ESCOVA

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.³³

Nessa tipologia de leitura e de escrita, o personagem principal é o João, aquele que também escovava as palavras, a arte, a poesia, a literatura e brincava/ensinava aos seus alunos a fazerem poemóviles, uma mistura de poesia com objetos móveis muito frágeis, chamados móveis, que se movem ao ar, presos por uma haste, uma espécie de um fio muito fino, que balançam e giram em curvas de todas as formas e direção. Quiçá, os mesmos fios que a moça

³³ BARROS, 2006, p. 9.

tecelã costurou nesta tese desde o início e agora percorre os quase alinhavos finais. Personagem esse que, no começo das oficinas, pretendeu aprender conosco, mas fomos nós que continuamos a aprender com ele, que transformou poemas em arte, literatura em poesia, aula em movimento e problematizou a vida. Sorte a nossa que ele não jogou fora a escova das palavras que escovou, “*trabalho de Arte e Literatura, neh, que eu procuro fazer, mas de forma muito, muito amadora, então, eu tenho essa expectativa de qualificar mais, esse trabalho aí de Arte em diálogo com a escrita, com a Literatura, neh. então, é isso*” (JOÃO, 2021). A mesma compreensão de João, temos também em Kohan (2009, p. 23) sobre a proximidade dessas linguagens “a poesia é a própria dimensão estética da filosofia, a que mais especificamente se aproxima da arte, do desinteresse e do sublime; é a consumação da palavra na própria palavra; a poesia é o duplo da filosofia da linguagem”.

Mas como pode uma atividade denominada *Poemóbiles*, que partiu da ideia da existência de objetos móveis, em que o professor solicitava que os alunos separassem as palavras, picoteassem o texto e dessem outro sentido para essas palavras, um sentido poético, suscitar tantas mudanças nos estudantes e desembocar em matéria de pensamento? Esse mesmo professor também confeccionava caixinhas de jóias com os alunos com papel e desenvolvia textos com colagem, confeccionavam velas de barco, e desenvolvia seu trabalho. Petit (2019, p. 61) nos auxilia na compreensão dessas atividades ao asseverar que

A literatura, sob suas múltiplas formas (mitos e lendas, contos, poemas, teatro, diários íntimos, romances, álbuns, histórias em quadrinhos, ensaios), oferece um suporte excepcional para reanimar a interioridade, mover o pensamento, reanimar uma atividade de construção de sentidos, de simbolização, suscitar às vezes colaborações inéditas.

Mas como preparar uma aula em que entrem esses elementos, ainda façam sentido para os nossos alunos e que movam os seus pensamentos? A ideia de que uma aula exige preparação e bem tal como o poema do Manoel de Barros, é preciso escovar essa aula é resgatada por Corazza (2011, p. 11), a qual ainda considera que a aula exige um “trabalho preparatório que implica, antes de tudo, esvaziar, desobstruir, desentulhar, faxinar, limpar a aula. Assim, o professor vai varrer, esfregar, escovar a aula, para produzir a sua aula”. Observem o quanto tenho apresentado aqui, práticas curriculares de leitura e de escrita de professores que não reproduzem o comum, que subvertem a ordem, que operam com diferentes tipos de linguagens, e que realizam também o mesmo processo que os seus alunos passam, os processos de criação em seus planejamentos, que são determinantes para construir outras formas de pensamento nos alunos, é a dobra na qual nasce outros processos disparadores de pensamento, como encaminha Corazza (2011, p. 12), “nessa luta contra a aula-clichê, o professor sabe que não basta mutilá-

la para obter a sua deformação. Afim de não agir como os professores-copistas [...]”. São práticas pensadas que fazem compreender o mundo de quem que nele habita, que movem o pensamento, que abrem outras margens de manobras e fendas.

Costa e Bandeira (2011, p. 51) sugerem trazer na aula uma tesoura, (a exemplo da mulher de Oslo, do conto de Galeano, que veste uma saia cheia de bolsinhos), e ir cortando a aula em pedaços

trazer as listas de chamada, os planejamentos, o projeto pedagógico, o currículo, a ementa e o programa, tudo que possa enrijecer o tecido ‘auleiro’; e também trazer no bolso a cola e tesourinha de cortar unha, para que possa recortá-los em pequenos pedaços, colá-los e embaralhá-los, em caso de absoluta emergência (leia-se ‘em quase todas as aulas’).

Nessa mesma esteira, adoto o pensamento de Dalarosa (2011, p. 16) para traduzir tais práticas, quando um professor experimenta o novo, pois “trata-se de pôr, em experimentação, o que não se conhece, através de uma espécie de infância do mundo. E na extensão de sua estrangeiridade, fazer falar e escrever outra língua na liberação de forças mais criativas”.

Dito isso, acompanhe a fala do personagem João (2021):

“eu compartilho muitas ideias aqui no sentido de que, do que é a educação, enfim, a educação, as aprendizagens elas só têm, só têm importância quando trazem experiência, trazem um sentido neh, de existência, ahn, que façam compreender mais o mundo neh, se compreender, compreender o mundo neh?”.

Novamente aparece **a experiência** como importante na educação, nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores, que apresentam possibilidade de encontrar nas diferentes formas de expressão de linguagem, na literatura um lugar político, social, um lugar no mundo, que passa pelo humano e sua transformação, como possibilidade de existência. Para Larrosa (2021, p. 12), “é verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou prática. E é verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns”, naquilo que o autor chamou de canto da experiência, já referendada aqui.

Ainda, ressoando as palavras de João em relação à educação, ao mundo e à experiência, novamente cito Larrosa (2021, p. 36) que traduz muito bem o que o nosso personagem quis dizer quando se referiu a esse tema: “e a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além do nosso próprio mundo” e que desemboca no humano, na formação e na experiência humana. Por isso, pensar em atividades que auxiliem e projetem um mundo melhor para os nossos estudantes, através da poesia, do poema, em confluência com a

arte, com a filosofia, com a literatura sejam tão importantes. Larrosa (2021, p. 122) coaduna com minhas ideias ao afirmar que

talvez essa relação entre a língua e a vida, entre a língua e a realidade, só seja custodiada já pelos poetas ou, em geral, pelos que ainda são capazes de prestar atenção ao que a língua tem de poético, ao que a vida tem de interminável e ao que a realidade tem de incompreensível (quando está viva e nos toca num ponto sensível).

Tal como a prática de um professor que ainda consegue prestar atenção, como o João que presta atenção nessa escola, na educação, que pode pensar e operar de outros modos, através da poesia. Talvez, aproximar os alunos da poesia, e construir poetas, com sua prática, de ensinar e aprender com poemóviles, “*porque a gente pode pensar na escola, como um lugar que propõe experiências neh, e aí eu fiquei pensando na própria vida neh, o tamanho da vida, neh, o tamanho das possibilidades de experiência que a gente tem neh*” (JOÃO, 2021).

Rancière (2015, p. 101), no livro *Mestre Ignorante*, no subcapítulo *Lição dos Poetas* infere que é preciso aprender com os poetas, pois eles são aqueles

[...] que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua, com os que tentaram fazer escutar o diálogo mudo da alma com ela mesma, que comprometeram todo o crédito de sua palavra no desafio da similitude dos espíritos.

Realmente, para mim também os poetas são aqueles que iluminam o mundo alheio, que enchem de poesia os cantos, que fazem vibrar o pensamento em espiral como o poemóviles, pensado pelo personagem, que orquestram singularidades e que imaginam um além mar. Assim, outra vez, faço alusão a Rancière, que complementa meu pensamento sobre os poetas:

[...] sabe que todo o poder do poeta se concentra em dois atos: a tradução e a contratradução. Ele sabe que, em certo sentido, o poema é sempre a ausência de um outro poema: como poema mudo que a ternura de uma mãe ou a fúria de um amante improvisam. [...]. De resto, está suspenso pela contratradução que fará o ouvinte. É essa contratradução que produzirá a emoção do poema; é essa ‘esfera de ideias reluzentes’ que reanimará as palavras. Todo o esfroço, todo o trabalho do poeta é de suscitar essa aura em torno de cada palavra de expressão (RANCIÈRE, 2015, p. 102).

João trouxe a poesia para dentro da aula, da escola, em épocas de ultraje de vida, de fragilidade democrática, de militarização e ameaças golpistas, de pandemia, e dos rastros nefastos que ela deixou. Ele suscitou a aura em torno da expressão, conforme se referiu Ranciré (2015), reproduziu determinados modos de existência através dessas práticas, na contramão dessa racionalidade neoliberal, driblou o institucionalizado, conforme constatam Fisher e Silva (2018, p. 7) “reitera-se no sistema escolar uma lógica do domínio, da posse, instituindo na cena de transmissão um circuito que se assemelha à economia dos bens”.

Tomo emprestadas as palavras das autoras Fisher e Silva (2018, p. 8), para demonstrar o quanto o professor com sua tesourinha desinrijeceu o *tecido auleiro*

Práticas de leitura e escrita protagonizadas à margem da lógica de domínio, esta prescrita por um currículo formal, têm a propensão de inaugurar certo tipo de transmissão de saber emergente, promovendo o efeito de um corte no interior de todo um aparato discursivo pedagógico, estruturado no cenário escolar.

Nosso personagem João procurou outros atalhos para construir e elaborar suas aulas, suas práticas, fez alianças com a literatura, com a poesia, trabalhou com Franz Kafka, com o livro, a *Metamorfose* e com a tragédia grega de Sófocles, *Antígona*. Portanto, não se ateve somente à poesia, observem seu relato:

“Eu to mostrando aqui um, to mostrando uma leitura minha que eu trabalhei com os alunos, eu fiz uma leitura e pedi pra que eles desenvolvessem um trabalho, mas o mais significativo foi pra mim, neh, quando eu li, [...], que uma das perspectivas do livro é essa, é essa opressão, que a sociedade e a vida, neh, de forma geral, coloca sobre, sobre os viventes, e que o Gregor sente essa pressão, essa, essa cobrança dum mundo e acaba se transformando num inseto neh, como um desejo de fugir de tudo isso, de se alienar. E o outro que eu gostei muito foi esse (mostra os exemplares à tela) aqui, esse que eu trabalhei com os alunos, também foi uma leitura que é Antígona, porque traz valores muito, muito éticos assim, e que da pra ampliar assim, em diversos outros lugares, e assuntos também neh, que também fala sobre, sobre essa ética, neh, enfim, a questão de enterrar o irmão ou não. Então, tem uma coisa de dignidade, de pertencimento neh, que é muito, muito legal também” (JOÃO,2021).

O professor João deixou entrar ar pela janela, pelas venezianas e ainda em tempos de pandemia, que segundo dados sistematizados em Rede, por várias universidades do país (pesquisa que atingiu cerca 14.735 professoras de 18 estados em todas as regiões do país), em um relatório que desdobrou um *E-book*, denominado *Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede*, em que a desigualdade social do país ficou evidenciada com os *desconectados*, como foram chamados e que segundo os resultados desse estudo o *WhatsApp* e os matérias impressos foram as principais ferramentas utilizadas entre as professoras e as famílias, para chegar ao conteúdo a ser desenvolvido, o “*WhatsApp* como a principal ferramenta de comunicação entre professora” (MACEDO, 2022, p. 11).

Segundo Macedo e Cardoso (2022, p. 27), o material impresso foi distribuído pela escola como forma de aplacar o prejuízo dos desconectados, que eram em grande número,

por outro lado, o uso de atividades impressas no ensino remoto foi a estratégia mais utilizada para garantir que em torno de 20% das crianças ‘desconectadas’ do *WhatsApp* e da internet pudessem ter um mínimo de vínculo com a escola, a maior parte delas residentes no campo em áreas sem acesso à internet.

Mesmo nesses tempos pandêmicos, o professor ousou no espaço escolar em épocas de precariedade de material impresso e de *WhatsApp*, usou da poesia que se movimentava em espiral, não realizou grandes transformações curriculares e nem recorreu de aparatos tecnológicos de última geração, com recursos de ambiente digital, apenas introduziu a poesia, trabalhou com a ética e com textos que desdobram os pensamentos e compreensão do mundo. Para Petit (2019, p. 186), “a educação para a arte e pela arte favorece o desenvolvimento do pensamento, da curiosidade, da linguagem, e do espírito crítico”.

Neves (2010) recupera o que já sabíamos, o que é dito incontáveis vezes na escola, que é necessário dragar o leitor (prafaraseando Barthes), que as atividades de escrita e de leitura, que os textos literários e poéticos não podem ser prescritivas:

Este não pode estar amarrado, única e exclusivamente, a um compromisso pedagógico, não tem esse objetivo restrito. O texto, polifônico por excelência, deve funcionar como um *talismã* para o aluno, seduzindo-o. Cabe à escola e, metonimicamente, ao professor, conduzi-lo a esse prazer, a essa descoberta, fazendo da leitura literária e poética um verdadeiro exercício *ético*, uma vez que promove a compreensão do mundo e de si mesmo; [...] (NEVES, 2010, p. 127 – grifos da autora).

Nessa mesma perspectiva encaminha Schuler (2017), que resume de forma contundente para que não deveria servir a escrita escolar, na lógica da superação, confissão, em uma visão mercadológica. A autora resume o que está posto nos documentos oficiais apresentados nesta tese em quadros em páginas anteriores

Assim, a escrita aparece como código a ser ensinado, como modo de comunicação e registro dos saberes escolares e de si mesmo, como prática cultural e desenvolvimento intelectual. Escreve-se para ser o mesmo. Escreve-se para manter constância. Escreve-se para comunicar. Escreve-se dentro de certa condução das condutas. Escreve-se para superar a infância. Escreve-se para suprimir uma ignorância. Escreve-se para ser bom. Escreve-se para ser útil. Escreve-se para registrar o pensamento. Escreve-se para expressar-se, revelar-se, confessar-se. Escreve-se rápido (SCHULER, 2017, p. 237).

Na empiria desta pesquisa, conforme já referido anteriormente, aparece fortemente o **imaginário** atrelado à transmissão cultural, à experiência e ao tempo, a exemplo do que nos coloca João

“[...] a capacidade de imaginar é o poder de criar, e pensando nos tempos atuais, neh, é muito mais necessário essa capacidade de imaginar e que ele quase, quase igual a própria experiência neh, o próprio sabor de, de, de experienciar, de aprender neh? Então, são tempos que exigem assim, pra nós professores, to falando de forma geral, neh, pelo menos, ahn, alguns estão no remoto, no home, então, ehh, nem sempre significa tempo neh, mas, mas existe a possibilidade da gente ter tempo para leitura, para o pensamento e pra essa capacidade de criação, neh, de imaginar, e daí tirar algumas cognições, enfim, alguns entendimentos a respeito,

pensando de forma ampla, da vida, ou da própria educação, ou do meu papel, dentro da educação e da própria vida” (JOÃO, 2021).

Petit (2019) apresenta a transmissão cultural junto ao imaginário como um lugar de expansão e do esquecimento do eu. Segundo, a estudiosa aquilo que constituímos ao ler semelha-se muito ao que elaboramos durante uma viagem, ou seja fizemos uma reserva e revistamos os lugares, muito tempo depois, ainda que já tenha passado muito tempo ou que tenhamos esquecido quase tudo (PETIT, 2019). Ainda, para a autora “o imaginário é uma questão vital” (PETIT, 2019, p. 124), mas não é um imaginário para fugir da realidade, com ares salvacionista, é um imaginário para os devaneios, algo revigorante. As leituras, para a autora, ajudam a considerar a realidade de um outro prisma, de um outro ponto de vista e a pliar o balão que se desdobra ao ver o mundo, e que conforme Petit (2019, p. 135) “a qualidade de nosso devaneio, daquilo que contamos uns aos outros, não depende somente de nossa inventividade, ela necessita de lembranças, de saberes, de imagens, de narrativas”. Mas ainda que o imaginário propiciasse uma fuga da realidade, a escrita o traria de volta, pois como nos auxilia o professor e filósofo Rohden (2008, p. 220):

Escrever é também um modo de compreender o real, e isso não apenas porque podemos formalizá-lo, configurá-lo, e expressá-lo linguisticamente, mas principalmente porque, no próprio processo escriturístico, nós nos revelamos, nos projetamos – mesmo que não saibamos disso e disso não tomemos consciência – e desse modo, em parte (re)construirmos incessantemente o real, nossas vidas.

Rohden (2008) também nos auxilia na compreensão da **temporalidade**, (conforme aparece na fala de João mencionada anteriormente), ao explicar que espaço e tempo unem-se quando escrevemos. Talvez, por isso, seja necessário ter tempo, para planejar as aulas, com dignidade, dar tempo para os alunos experimentarem os processos, elaborarem o vivido, vivenciarem a experiência, serem transpassados, tocados, “ao escrever é preciso deixar-se possuir, tomar pela ‘coisa’ que esta sendo escrita, de modo que tempo e espaço se fundem e passa-se a viver uma espécie de êxtase. Somente assim a alma do mundo é perceptível, revelável, tocável e pode ser explicada em palavras” (ROHDEN, 2008, p. 229). Assim, compreende João (2021), os encontros de aula, com a música, com a poesia, como potências de vida, a experiência como potência de transformação,

“[...] os encontros são, são possibilidades, são potências ali, agora, o que eu faço com os encontros neh, seja o encontro com a música, seja o encontro com o texto, seja o encontro com as pessoas neh, seja os acontecimentos diversos da vida neh, a importância é o quê que eu faço com isso, neh, quê que eu faço com isso? Não é só vivenciar, neh, mas o quê que me passa neh, o que me transpassa, o quê que me toca, neh? O quê que me emociona neh? E aí eu fiquei pensando assim, dentro da

própria escola a partir disso, que se eu não tocar o aluno, se eu não tocar o coração dele não vai existir o aprendizado, no sentido, no sentido transformador, dele, pode existir uma acumulação. Uma acumulação, um engrandecimento de, dum repertório, neh, ampliação do seu conhecimento, mas não, mas não esse, esse sair de si, de ampliar, neh, de transformar, sair de um ponto e chegar em outro, neh, digamos assim, então, então, é um convite assim, muito, muito grande assim, muito bonito neh, muito importante assim, [...], ehh, é muito profundo mesmo assim, porque trata da nossa alma, neh, de nos como indivíduos, neh, num processo amplo de aprendizagem e também o, o prisma de profissional da educação, neh, e o desafio que, que a gente tem pra tentar transformar neh, o nosso aluno”.

Ou, também, a possibilidade da leitura e da escrita como um veículo, (gostei muito dessa ideia de transporte, de levar de um lugar a outro), e ainda tem quem diga que esses processos não são avassaladores, decisivos muitas vezes na vida dos nossos alunos e na construção da formação humana e da ética. Podemos identificar isso, mais uma vez, na fala do personagem João (2021):

“Ahn, eu vejo a leitura, neh, a escrita como, como um veículo neh, isso que a [...] falou agora, que tá lendo e daqui há pouco para e parece que acendeu uma luz neh, e que a gente não sabe muito bem, ahn, descrever, ou entender que processo que ta acontecendo, mas eu saio de um lugar pra outro neh, eu crio uma, uma compreensão mais profunda a respeito daquilo que eu to lendo neh. Então, a leitura e a escrita como, como, como um veículo mesmo que me tira de um, de um lugar neh, e me leva a outro e isso é muito, muito caro, neh, muito, muito importante porque talvez seja a principal função neh, da leitura, não como uma cumulação de conhecimento neh, de ampliação de um repertório, mas como a potência de transformação neh, como e fosse um, realmente um despertar neh, puxa agora, agora eu entendo então, eu já não consigo mais caber naquele lugar que eu estava, neh, eu já tenho uma ampliação neh, algo maior agora não tem como, como voltar neh”?

Leitura como o pertencimento e, ao mesmo tempo, não caber mais em si e nos lugares que ocupávamos. A experiência das oficinas foi intensa e nesses dez encontros muito material foi produzido e conforme já enunciado, escolhi como instrumento metodológico de análise gravar e transcrever as oficinas de Formação e anotar outras percepções no diário eletrônico, além de analisar os documentos norteadores na educação básica em relação à leitura e à escrita que serviram para registrar os dados encontrados.

Ao transcrever a empiria desta pesquisa, não contemplei todas as falas dos personagens/professores e as práticas pedagógicas de leitura e de escrita narradas por eles, que encaminhavam serem práticas desenvolvidas em que implicavam em diferentes modos de vida, práticas que tivessem implicações importantes para vida dos seus alunos, que modificaram seus modos de ser e estar no mundo e que livros utilizados foram esses que produziram tais modificações, que leituras e escritas que operaram mudanças e tornaram potentes como

exercício de vida e pensamento e como foram realizados os procedimentos didáticos para tal operação. Por razões óbvias, elegi algumas práticas que ora apresento e transformei em tipologias, essas aparecem com mais intensidade, não por serem melhores que umas em relação as outras, mas por uma escolha do maior volume de material produzido em relação aquele personagem/professor.

Outrossim, quero descrever mais algumas práticas que encaminharam a pergunta desta pesquisa e que não apareceu como tipologia, mas que brevemente pretendo relatar. Eu poderia ter chamado de Leitura e Escrita Cidade, pois a experiência narrada pela personagem professora, atravessou e rompeu os muros da escola e foi parar na Biblioteca Municipal da cidade de Pelotas. A professora começou com trocas de cartas pelos alunos, depois entre os turnos, envolvendo toda a escola. Essa atividade desdobrou em um convite aos discentes para exporem essas cartas na Biblioteca. As cartas foram lidas, trocadas, apresentadas e ficaram à disposição dos usuários da cidade. Também, houve o relato de práticas envolvendo leitura deleite e de escrita em que os professores e os alunos iam para a rua com papel pardo e desenvolviam as atividades. Outro relato voltou-se à professora que começava a aula com uma leitura e seus alunos guardavam essa leitura dentro de uma caixinha, tal como um tesouro, uma relíquia para ser colecionada. Depois, essa atividade desdobrava-se em outras.

Apresento, também o relato de uma prática realizada pelo personagem Manoel (2021):

“[...] aí eu lembro duma atividade que eu desenvolvi de escrita com os meus alunos que não foi a partir de um texto, mas foi a partir de um filme, que foi o filme sobre a vida do Cazuza. [...], ele suscitou muita discussão do ponto de vista ético e eu não deixei, procurei não descambar assim pro, pra questão moralista em relação à postura da pessoa do Cazuza, na questão da saúde, mas da história ahn, a partir da narração em primeira pessoa ali, da trajetória do Cazuza, da relação coma família, da relação com a arte e aí eu lembro dum texto que eu até hoje tenho como uma preciosidade que caiu na minhas mãos. Uma aluna minha, que ela pegou três imagens que eu quando vi pela primeira vez o filme eu não, eu não prestei atenção, nesse sentido, ela pegou três imagens que tinha no filme que quando o Cazuza vai com os amigos, ahn, no mar eh, e aí ele ta ali, tem uma diversão, tem uma beleza da vida, uma afirmação da vida. Depois tem o momento que ele sabe do, que ta, ahn, positivou, ele também ta no mar! E o um das últimas cenas finais, é quando alguém não sei quem seria, uma pessoa leva ele até o mar porque ele ta tão sem forças, então, ele, ela pega, sabe o quê? Olha que coisa mais interessante, ela pegou o movimento da água, o movimento da água pras transformações que aquele personagem teve. Então, aí eu trouxe claro, evidentemente, fiz um link lá com a Filosofia do Heráclito, de como o nosso movimento da subjetividade tem a ver com essas transformações da natureza relacionada com as questões que tu ta vivendo e ela ali diz se transformar através ahn, do ato neh, de pensar, através dum, da imagem, transformou numa escrita, achei sensacional, neh, isso, por enquanto”.

O grupo citou, além dos livros já mencionados até aqui, outros livros e autores, que no entender deles, produziram pensamento e reverberaram na escola como um todo, práticas com leitura e escrita que operaram modificações, a saber: *O Monstro das cores*, de Anna Llenas; *A árvore que fugiu do quintal*, de Álvaro Ottoni; *Perigoso*, de Tim Warnes; *Felpo Filva*, de Eva Furnari; *A centopeia que sonhava*, de Herbert de Souza, *O Betinho*; *A formigadinha*, de Rossana Ramos; *Beleléu*, de Patrício Dugnami; *No reino perdido de Beleléu*, de Maria Heloísa Penteado, *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, *Obax*, de André Neves; *O Batalhão das Letras*, de Mario Quintana; histórias do folclore brasileiro, como o *Saci-Pererê* e a *Cuca, Amoras*, de Emicida; além de o *O quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas; e utilizaram textos do livro *A instituição Imaginária da sociedade*, de Cornelius Castoriadis.

Nessa perspectiva, usaram diversos livros da autora Fernanda Lopes de Almeida; de Clarice Lispector; de Graciliano Ramos, um conto de Ricardo Azevedo, a saber, *O Homem que não sabia ler*, que está no livro *Papagaio come milho periquito leva a fama*. Além de textos de Manoel de Barros, Friedrich Nietzsche, trabalharam conteúdos como o texto do *Mito da Caverna*, de Platão na *Genealogia da Moral*, *Pequena Fábula* e a *A Metamorfose* de Franz Kafka, textos de Lúcio Aneu Sêneca, os poemas Emily Elizabeth Dickinson, *Contos de amor rasgado*, de Marina Colasanti. Foram citados, também, os gibis e as revistas que os alunos leram na hora do recreio. Lembrando que estávamos em plena pandemia, eles utilizaram os *Blogs* e o *Facebook* da escola para espalharem a leitura, a poesia, algumas vezes usaram os grupos de *WattsApp* e fotografavam com os seus celulares as atividades propostas (já que não havia plataforma para os alunos e mesmo que tivesse não teriam conexão suficiente para operá-la).

Os professores, no transcorrer das oficinas, definiram leitura e escrita em uma palavra: transformação, veículo, criação, ponte, conexão, potência, horizonte, visão ampliada e escalada. Nesse momento, penso em quantas práticas operadas nas escolas públicas ficam soterradas nas quatro paredes da sala de aula, entre os pares, às vezes, os próprios professores não dimensionam o quanto tais práticas realizadas são transformadoras e servem como escape, rota de fuga e possibilidade de se transformar. São planejamentos que acolhem os alunos, como uma equipagem. Como exemplo, refiro-me ao momento em que a professora narrou que alguns alunos dormiam ouvindo poesia, ouvindo suas histórias, aquele era o melhor lugar, a escola era seu aconchego, refúgio, ainda ecoa esse relato, “*dormiam ouvido...*”, isso é muito sensível, revigorante, de uma beleza infinita, do melhor que um professor pode dar para aquele momento. Em todas essas práticas narradas através da empiria produzida na descrição das falas, Foucault

nos ajuda a compreender a importância do cuidado de si, que aparece fortemente nos relatos selecionados, como um conceito importante e apresenta pistas teóricas-metodológicas para quem realiza pesquisa em educação, além de trazer à luz um importante debate contemporâneo em torno da formação humana e movimentar as ações educativas de outros modos.

Foucault considerou a noção de cuidado de si, *epimeléia*, como um segredo da chamada musical, na noção de preocupação e de cuidado (FOUCAULT, 2010a). Penso, também, que podemos utilizar essas práticas de leitura e de escrita como o ensino que caracterizava os cínicos: como armadura de vida, armadura dada para a existência, armá-los (os alunos) para vida através da literatura, da filosofia, da arte, do teatro, da dança, da música, da poesia, para que possam enfrentar os acontecimentos do presente, para viver convenientemente, como um aprendizado de resistência, independência, de combate, para conseguir *mudar a moeda*, no sentido positivo, em franca alusão à Diógenes, o cínico. Por último e para finalizar, resgato uma frase do próprio Foucault (2020, p. 208) para descrever o cinismo, essa figura particular da filosofia antiga: “eis porque o cinismo me interessa e o que eu gostaria de tentar identificar com ele [...], como o estudo dele pode, a meu ver, se relacionar com à questão das práticas e das artes da existência”.

Por todas essas práticas descritas, podemos pensar a força de tais leituras e escritas nos processos de subjetivação de alunos e professoras, deixando rastros nas memórias das crianças e dos jovens estudantes, ainda que de forma indelével, que germinem em outras escritas, que leitura e escrita, tornem-se plataforma de lançamento uma para outra e aquele que escreve transforme-se num andarilho coletor de ideias, a exemplo do que Aquino (2011) citou. Como tão bem diz Deleuze (1992, p. 218) acreditar no mundo é o que mais nos falta, “[...] nós perdemos completamente o mundo, nos despossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmos pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo na superfície ou volume reduzidos”, acreditar junto com o João e com todos os personagens que por aqui desfilaram, nessa transformação capaz de deslocar esse prisma educacional neoliberal, acreditar no encontro entre o texto, a literatura e a poesia, que desemboquem em pensamento, em vida, em outras possibilidades de existências.

Figura 6 – Tear



Fonte: Acervo pessoal da Professora Betina Schuler - Museu Nacional da Escócia, Edimburgo (2022).

5 DES-TECENDO PARA CONTINUAR TECENDO OS ÚLTIMOS FIOS ALINHAVADOS

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo, hora a hora, em longo tapete que nunca acabavava (COLASANTI, 2004, [p. 7]).

Fios soltos da tecelagem...

Alguns alinhavos para costurar os fios que foram tecidos e felizmente ainda estão soltos e inacabados...

Para pensar de outros modos, conforme encaminhou Foucault e na esteira desse autor, Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163) reafirmam

A prática do ‘pensar de outros modos’, ainda que difícil e arriscada, constitui-se num exercício de abertura e humildade intelectual cujas implicações epistemológicas e éticas não são triviais. Trata-se de uma prática que não deve ser tomada como um simples ‘ir contra’ ou como uma simples busca de um suposto exotismo na diferença. Do contrário, o ‘pensar de outros modos’ deve ser tomado como uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de tornar mais respirável o ar que se respira.

Em tempos que milhares de brasileiros morreram por não conseguirem respirar, (enquanto eu escrevia esta tese), pensar em práticas de leitura e de escrita que oxigenam as escolas e poder abrir as janelas, foi emocionante. Enquanto eu alinhava esses fios, o Brasil viveu uma profunda crise e corrupção política, com ares golpistas e inclinações fascistas. Vimos em todas as esferas administrativas o caos, o país tornar-se uma legião de desempregados, em que a insegurança alimentar no contexto da pandemia fez com que os brasileiros agora, comam pedaços de ossos de boi, carcaças de galinha e tomem soro de leite. Milhares de pessoas perderam seus empregos, suas rendas, suas moradias e sua dignidade, jovens ficaram sem acesso ao estudo, sem terem condições de pagar planos de internet e os cortes na área da educação nunca foram tão intensos. Atacaram de todos os lados, uma desolação completa, com cortes de verbas profundos. Foi nesse contexto, descrito anteriormente, que produzi esta escrita, considero que não tem como ser um educador e não problematizar tudo isso, afetar-se, não temos como cobrir esse céu que insiste em não mudar de cor.

E nesses tempos, sem ar, eu seguia costurando meus fios, tentando entender tudo isso que estava acontecendo e vendo ruir meus ideais democráticos, de justiça e sonho por dias melhores. Mas em cada prática descrita e transcrita, eu respirava fortalecida, não por entender de forma romântica que seriam a salvação da educação, mas por me fazerem ver que ainda havia luz, rápidas margens de manobra, portas e rotas de fuga, tanto para os professores como para os alunos.

Novamente, faço valer as palavras de Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 159)

[...] o ‘pensar de outro modo’ é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil - mas, ao mesmo tempo, mais excitante -, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro.

É possível sim, pensar de outros modos, oferecer outras práticas, espiando e tirando papezinhos do bolso, tal qual a mulher de Oslo do conto do Galeano (2020) ou oferecendo uma mesa de cores da casa de palavras em que era disponibilizado poesia, a exemplo de um outro conto de Galeano (2020), que também já foi citado aqui. Foram apresentadas experiências criadoras, que deram alimento para alma, cuidaram de si e dos outros, operaram com o pensamento potente de crianças e adolescentes através da arte, da poesia, do teatro, da filosofia, da música, em contação de histórias, em fantasias. Walter Benjamin (1987, p. 205) também compara o fato de contar histórias como uma rede de tecer, o bordado com um texto e da necessidade de preservar esses hábitos seculares que por aqui foram registrados:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.

Reitero que não temos como auxiliar os nossos alunos se não modificarmos também os nossos pensamentos, em relação ao planejamento, a forma que se dá uma aula e se apresenta os conteúdos, pois não temos como ficar subservientes frente às habilidades e competências, ao utilitarismo, à prescrição de toda ordem e a essa racionalidade neoliberal tão amplamente esmiuçada aqui. Que entre ar pelas janelas, que outros alunos levantem a cabeça ao lerem, como Barthes nos auxiliou, que transformem esses interiores sem móveis de Larrosa, que ocupem os quartos para si de Petit, talvez assim tenhamos fortalecido, em sua diferença, através de práticas de leitura e de escrita. Somente foi possível responder à pergunta desta pesquisa *Quais são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas e como implicam em modos de vida?*, pela potência de vida dessas práticas, em que os alunos experimentam os textos com provocações, com disparadores poéticos, teatrais, musicais, audiovisuais, com textos e livros de filosofia. Além disso, demonstrei através do diálogo com alguns autores, com os excertos das transcrições do material empírico e por intermédio dos meus argumentos que as práticas narradas e vividas implicaram em modos de vida, auxiliaram a enfrentar o mundo e se colar em

pé. Permitiram que os alunos tivessem uma compreensão do presente e ainda perspectivassem para um futuro. Indagaram, experimentaram e ainda aproveitaram o ócio de um tempo que foi permitido usufruir. Foram trocas intensas e cuidadosas com os alunos, que os auxiliaram a inferir outros modos de ver e pensar o mundo. Nessas práticas, o aluno pode encontrar um momento para se observar, narrar-se, fazer coisas consigo mesmo, fugiram, mesmo que em brechas, da racionalidade neoliberal, da servidão, da normalização, do controle social e ainda fortaleceram seus seres em busca de outras equipagens; tal qual uma escrita-tentáculo, como aquela que ramifica, um rizoma que te provoca e convoca a procurar outros conceitos, ancoragens e conexões.

Transformar essas práticas, esses instrumentos mais utilizados na escola contemporânea em ações educativas para, justamente, encaminhar o que Schuler (2017) propôs: associar a leitura e a escrita como modos de pensar e de viver; utilizando livros capazes de operar essa modificação, estabelecendo o desejo e a fruição da leitura e que, além disso, marquem as existências, através de leituras que deem fome de viver, que fazem daquele momento uma moradia, uma casa, uma construção, ou uma lente para melhor observar e ler o mundo.

Foram citadas aqui práticas de leitura e de escrita não mais perspectivadas pela lógica do desenvolvimento das habilidades e competência, das discussões sobre competência sócio-emocionais que nos ensina a suportar o insuportável, não como enunciados de verdades dadas. Mas práticas de leituras e de escritas úteis para constituir uma existência humana, que serviam como mote de vida, um arcabouço para armazenar ideias, pensamentos como estratégias, como processos de subjetivação, uma produção da existência, que produziram novos modos de existência. Exemplifico com a fala da Bergamota (2021) que usou o canto para imaginar e soltar os sentimentos “*Eu sempre canto com meus alunos, faço um exercício de imaginação com eles, pra onde a gente quer ir, que a gente precisa, coisas assim, pra dar vazão um pouco à imaginação e soltar os sentimentos, que às vezes, a gente tá tão apertado neh?*”.

Também, evidencio aqui a força da formação com professores que leem e escrevem juntos, e juntos problematizam a escrita e a leitura dos seus alunos. Ao mesmo tempo que eles fazem fruição com a leitura e a escrita, ambos problematizam tais práticas na escola. E essa formação cultural dos professores (que reúne música, literatura, dança – esses saberes experienciais) atravessam os planejamentos como criação, implicam na vida dos alunos como uma força de resistência, driblando as leitura e as escrita como questões meramente utilitárias e rapidamente aplicáveis. Esses professores, ao compartilharem essas paixões e ao convidarem os seus alunos a pensarem junto à escrita e à leitura, abrem uma frente de resistência ao

neoliberalismo, mesmo que microfísica. Como citou Bergamota (2021), “*aprender para ir embora dos lugares, ainda que se permaneça no mesmo*”.

Selecionei uma entre as avaliações recebidas pelo grupo, por entender que essa sinaliza o sentimento de todo o grupo de professores que fizeram parte das oficinas de formação.

“Eu entrei com muita vontade neh, e assim, a gente não sabe realmente que proporções as coisas vão tomar, neh, como as gurias falaram, [...] E, mas isso foi uma coisa assim, do meu interesse, neh, então, pra mim foi assim, uma terra fértil, neh, eu só lamento não ter conseguido aproveitar mais ainda, mais e mais, neh, porque tem os bloqueios de escrever, na hora de escrever, não saber o que vai fazer, tem que fazer a perfeição, e tem que fazer rápido e aí aquelas ideias ficam todas voando em volta se batendo em volta, e tu não sabe o que vai fazer, mas foi muito bom, é muito bom porque é uma coisa que eu to levando comigo assim, como se fosse um novo dispositivo neh, um novo aplicativo assim, neh, do grupo, eu não quero me perder de vocês, e então, ta sendo uma coisa muito boa assim, uma semente que já ta ohh, já tem um, já está de dicotiledôneas, assim, já tem as duas folhinhas brotadinhas neh, eu me senti muito ahn, como se diz? muito parte do trabalho assim, ahn, e senti que fez, que mexeu comigo, que fez mudanças boas neh, mexeu assim comigo, [...]. Então, pra mim foi uma coisa que me alimentou, despertou coisas boas, ahn, frutificou no meu trabalho, também no meu planejamento da escola, ahn, e eu tenho que agradecer muito neh, porque olha as pessoas disporem neh, do seu tempo, neh? Se doarem por um amor de um trabalho[...] To bem emocionada assim, e to sentindo assim, ai mais uma despedida, um encerramento, é, mas já com outra possibilidade da gente se encontrar, neh? Ahh, to cheia de ideias, to cheia de, de, to mais corajosa, assim, até pra ficar cantando eu me encorajei, imagina? Que eu não tenho coragem, eu só faço isso com meus alunos, vocês são pessoas que, me infundiram muita confiança, assim, muito acolhimento, até me encorajei pra fazer isso, então? Seguimos” (BERGAMOTA, 2021).

Seguimos agora prestando atenção nessas outras forças, de resistência na escola, apesar de não ver uma escola romântica, redentora, que possa através dessas práticas impactar o mundo do aluno, estou falando em possibilidades ínfimas e possíveis, de possibilidades de unir práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pública pelos professores que promovam pensamento e vida junto aos alunos e alunas. Assim, foi possível diagramar três fortes enunciados que atravessaram as tipologias de escrita descritas: experiência, transmissão cultural e certa relação com o tempo, sendo as tipologias: Leitura e Escrita Crespa; Leitura e Escrita Sinalizada; Leitura e Escrita do “Eu prefiro não”; Leitura e Escrita do Ir Embora; Leitura e Escrita Lagarteando e Comendo Bergamota e Leitura e Escrita Poemóbiles, o que me permite pensar que tais funcionamentos da leitura e da escrita nos ajudam a pensar nas possibilidades de tais práticas como práticas possíveis do cuidado de si, que implicam em modos de vida e outras possibilidades de existência, e de resistência.

Assim, retomando a um trecho do *Livro dos abraços*, de Eduardo Galeano, que parece dialogar com esta tese, é importante questionar em como se transmite a força das palavras.

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaca, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho... (GALEANO, 2020, p. 19).

Por fim, recorro mais uma vez ao livro de Colasanti (2004, [p. 16]) para dar o último alinhavo nesta tessitura, ou quem sabe, conforme fez a Moça Tecelã, des-tecer e tecer outros amanheceres.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu [...] e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

Figura 7 – Des-tecer



Fonte: COLASANTI, 2004, [p. 16].

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha idéias**. 28. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ANTUNES, Ricardo. Rumo à uberização do trabalho. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (Org.). **Direitos Humanos no Brasil 2020**: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020. p. 117-122. *E-book*. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjahJL_j737AhXzILkGHQwGD4cQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fpabramo.org.br%2Fpublicacoes%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F5%2F2020%2F12%2FRelatorio-2020.pdf&usq=AOvVaw0jXbq1uSDQzro_tZYaYGzi. Acesso em: 20 jan. 2020.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300013>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 08 nov. 2021.

AVELINO, Nildo. Foucault, governabilidade e neoliberalismo. *In*: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: política: pensamento e ação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 163-178.

AZEREDO, José Clóvis. Escola Cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. *In*: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da Globalização na Educação**: Uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 189-206.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Brindon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e serviço social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Bfwfs35RRvrQbKwTX9DhnNc/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BARROS, Manoel de. **Livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. 15. ed. São Paulo: Cultive, 2007.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4. ed. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva S.A., 2004b.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira, rev. tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

BAUMAN, Zigmund. **A arte da vida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008c.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: 34 Ed., 2010.

BECKER, Ana Carolina. Bergamota e sol: o programa do gaúcho na estação do frio. *In: Folha do Mate*. Venâncio Aires/RS, 05 jun. 2015. Disponível em: <https://folhadomate.com/noticias/bergamota-e-sol-o-programa-do-gaucha-na-estacao-do-frio/>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa**: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção Teses e Dissertações, 9).

BEZERRA, Maria Helena Bertolini. **Formação do leitor**: a escola cumpre a tarefa? 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert; PICOLI, Bruno Antonio. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/16843>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. *E-book*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica. **Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa**. Brasília, DF: 14 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72011-etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa#:~:text=O%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20Rossieli,no%20decorrer%20do%20curso%20escolar>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Programa Conta pra Mim**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 24-26. *E-book*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Site oficial. Brasília, DF: [2018?]. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, pp. 44-46, Brasília, DF: 24 maio 2016. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: p. 23, Brasília, DF: 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: p. 1, Brasília, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, Brasília, DF: 25 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: p. 27883, Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: p. 15, edição extra, Brasília, DF: 11 abr. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. *E-book*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Autoria: Senador Magno Malta. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getTexto.asp?t=192255&c=PDF&tp=1>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BUARQUE, Chico. Apesar de você. *In*: LETRAS. Belo Horizonte, c2003-2021. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/7582/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BUENO, Marcos. Escritor, autor e leitor: presenças no mundo da literatura. **Fractal, Revista da Psicologia**, [s.l.], v. 24, n. 2, p. 423-428, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/m4RzFFnSpp7L8nbtrz88ndJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CAMINI, Patrícia. O governo da aprendizagem da leitura e da escrita na escola: disciplina e controle. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 653-663, abr. 2009. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/1086>. Acesso em: 28 out. 2020.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. **Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula**. 2021. 559 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9765/Maria%20Alice%20Gouv%c3%aa%20Campesato_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 out. 2020.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18942>. Acesso em: 28 out. 2020.

CAMPESATO, Maria; RODRIGUES, Elisandro; SCHULER, Betina. Recolher e colecionar a leitura e a escrita: por uma montagem estética do pensamento. **Revista Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 33, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0106>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CANDIOTTO, César. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 87-103, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732008000100005&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 28 out. 2020.

CHADE, Jamil. Antítese de Bolsonaro, primeira-ministra cita Bob Marley e chacoalha a ONU. *In: UOL*. [s.l.]: 25 set. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/09/25/antitese-de-bolsonaro-primeira-ministra-cita-bob-marley-e-chacoalha-a-onu.htm>. Acesso em: 26 set. 2021.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com Crianças**: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_f3ec0f1a1a4f6fd9b2568623a465f940. Acesso em: 08 jun. 2019.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS**. 2018. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2019/02/tese-Tania-Clarindo-2018.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 1. ed. São Paulo: Global, 2004.

CONTRERAS, José Domingos. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. *In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 459-477.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s135-s144, dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591/15430>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Coleção Escreleituras, Caderno de Notas 3).

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/articloe/view/329>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira (Org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, S.P.: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 103-143.

CORAZZA, Sandra Mara. Tipologia de textos. *In*: CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Coleção Escritoleturas, Caderno de Notas 3). p. 82-85.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WbBCbJNVTSp4jqT8P4T5c9f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2019.

COSTA, Cristiano Bedin da. Para “dar” uma aula e fracassar. *In*: CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário da criação: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Coleção Escritoleturas, Caderno de Notas 3). p. 34-35.

COSTA, Cristiano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Viegas. Para dar uma aula minimalista. *In*: CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário da criação: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Coleção Escritoleturas, Caderno de Notas 3). p. 51-52.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054011.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CPERS. Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato. Porto Alegre/RS: [2021?]. Disponível em: <https://cpers.com.br/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpXvz6fHYBdsXD864dZGBPH/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. A relação professor-aluno. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 145-158.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagma Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. Escritoleturas: um modo de ler-escrever em meio à vida. *In*: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.) **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. (Coleção Escritoleturas). p. 15-30.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **Revista IHU online**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, v. 25, jul. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 23 abr. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34 Ed., 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. O método de dramatização. *In*: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Tradução Luiz Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2004. p. 112-140.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34 Ed., 1992.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DUARTE, Marcia Lopes; VIER, Sabrina. Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 15, n. 4, p. 01-11, 29 fev. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60179>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre o uso da genealogia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25418>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 87-112.

EBERT, Síntia Lúcia F. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita**: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6947/2/TES_SINTIA_LUCIA_FAE_EBERT_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

FEITOSA, Débora Alves. Tempo. *In*: FISS, Dóris Maria Luzzardi; UBERTI, Luciane. Quarentenário – pequeno breviário dos tempos de pandemia. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 23, n. 53, p. 447-514, jan./mar. 2021. p. 502-503.

Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/6348/3975>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FELIPE Neto. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. [s.l.], (última edição) 16 jul. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Felipe_Neto. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVA, Tatielle Rita Souza da. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230097, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230097>. Acesso em: 26 abr. 2022.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 7-20, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WsnDBNpqqpVnpBxHMCB5mpn/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Original publicado em 1969).

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972. (Original publicado em 1969).

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (Org). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V). p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (Org). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V). p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado do Collège de France (1981-1982). 3. ed. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. (Original publicado em 1981-1982).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014. (Original publicado em 1970).

FOUCAULT, Michel. Aula de 13 de janeiro de 1982 - segunda hora. *In*: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado do Collège de France (1981-1982). 3. ed. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. (Original publicado em 1981-1982). p. 61-73.

FOUCAULT, Michel. Aula de 13 de janeiro de 1982. *In*: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado do Collège de France (1981-1982). 3. ed. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. (Original publicado em 1981-1982). p. 41-60.

FOUCAULT, Michel. Aula de 22 de fevereiro de 1984 – segunda hora. *In*: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**: Curso no Collège de France (1983-1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2020. (Original publicado em 1984). p. 123-136.

FOUCAULT, Michel. Aula de 6 de janeiro de 1982. Primeira Hora. *In*: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado do Collège de France (1981-1982). 3. ed. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. (Original publicado em 1981-1982). p. 3-24.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. (Ditos & escritos, VI). p. 289-347.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 2.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. *In*: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 137-174.

FOUCAULT, Michel. **O belo perigo**. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c. (Original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V). p. 252-263.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2013. (Original publicado em 1975).

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? *In*: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Paixão de Aprender**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Introdução: *In*: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos Globalização na Educação**: Uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 11-19.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5693>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GALLO, Sílvio. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. João Vitor Santos. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, ano 12, p. 37-41, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GALLO, Sílvio. Bio(necro)política. *In*: FISS, Dóris Maria Luzzardi; UBERTI, Luciane. Quarentenário – pequeno breviário dos tempos de pandemia. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 23, n. 53, jan./mar. 2021. p. 457-458. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/6348/3975>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. *In*: GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 59-92.

GARCIA, Everthon. 10 livros para quem pensa em educar seus filhos no homeschooling. *In*: **Conservadorismo do Brasil**, [Rio de Janeiro] 14 jun. 2017. Disponível em: <https://conservadorismodobrasil.com.br/2017/06/livros-para-quem-pensa-em-educar-seus-filhos-no-homeschooling.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite. O ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/reis-godoy.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários em formação**. Brasília: UNESCO, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. *In*: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 128-137.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Viagem à Itália - 1786/1788**. Tradução, prefácio e notas João Barrento. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GONZALEZ, Jeferson Anibal; COSTA, Michele Cristine da Cruz. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 20, n. 3, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3248>. Acesso em: 25 set. 2021.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. Educação em tempos de pandemia. *In*: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (Org.). **Direitos Humanos no Brasil 2020: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020. *E-book*. p. 205-210. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/direitos-humanos-no-brasil-2020-relatorio-da-rede-social-de-justica-e-direitos-humanos/>. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

GRUPO MATIZES DUMONT. Um grupo de artistas que há mais de 30 anos borda a brasilidade com uma linguagem poética livre e entre águas e seres transforma a vida das pessoas. Brasília, © 2022. Disponível em: www.matizesdumont.com. Acesso em: 08 abr. 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração**: isto não é um manifesto. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Cinderela Surda**. Canoas: ULBRA, 2011

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. Tradução Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação de professores: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915/5832>. Acesso em: 10 jul. 2020.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Painel de Indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores>. Acesso em: 21 jul. 2020.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Informativo Técnico-Científico Espaço. **INES**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 178, jan./dez. 2006. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1093/1015>. Acesso em: 04 nov. 2021.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Repositório Digital HUET. **Itens de Coleção – Infantil**. Rio de Janeiro, [2005-2017]. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/39?offset=0>. Acesso em: 04 nov. 2021.

IPL. Instituto Pró-Livro. **Quem somos**. São Paulo, [2019?]. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/quem-somos/sobre-o-ipl/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil**: ler, contar e encantar. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. Tradução Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2001.

KLAUS, Viviane; LEANDRO, João Abel Pasini. Diálogos entre neoliberalismo, política e Educação: docência em pauta na América Latina. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul/RS, v. 25, n. dossie, p. 240–257, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7423484>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85-98.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Revista Educação Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/13083/10278>. Acesso em: 1 nov. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Revista Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 216-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2021.

KOHAN, Walter. **Filosofia - o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

LAPUENTE, Janaína S. M. **O “Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007)**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2008. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/hisales/files/2022/05/Dissertacao_TracySuchard_2021.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

LARROSA, Jorge et al. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 249-270.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan./jun. 2004.

Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25417>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, julho de 1995. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-157.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LARROSA, Jorge. Pedagogia, experiência e subjetividade. Uma exploração de experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística. *In*: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 43-63.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge; VENCESLAO, Marta. Um povo capaz de skholé: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 113-144.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: N-1 edições, 2014.

LEANDRO, João Abel Pasini. **Pensamentos (neo)liberais sobre educação: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020)**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9978/Jo%20c3%a3o%20Abe1%20Pasini%20Leandro_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 nov. 2021.

LERMEN, Sabrina. O devir das vozes literárias. *In*: LERMEN, Sabrina. **Exercício de pensamento**: práticas de escrita, leitura e filosofia com crianças na escola. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016. (Não publicado).

LERMEN, Sabrina; SCHULER, Betina. Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo. **Revista Holos**, [s.l.], v. 2, n. 34, p. 289-306, fev. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6090>. Acesso em: 08 jun. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34 Ed., 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

LIMA, Patrícia de Moraes. Ser e ter: a produção de sentidos – por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 299-312.

LIMA, Rosângela Novaes; MENDES, Odete da Cruz. A gestão da política de Educação: contraponto entre descentralização e avaliação na lógica da Reforma do Estado. *In*: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Política Pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 52-78.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Escolarização delivery. *In*: FISS, Dóris Maria Luzzardi; UBERTI, Luciane. Quarentenário – pequeno breviário dos tempos de pandemia. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 23, n. 53, jan./mar. 2021. p. 465-466. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/6348/3975>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Luciana Silvano Brandão. Qual a função da escrita?. **Revista Em Tese**, Minas Gerais, v. 19, n. 1, p. 29-44, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/5129>. Acesso em: 08 jun. 2019.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 171-178.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Skholé* e igualdade. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 177-194.

LUCCHESI, Emerson Caetano Lanças. **A constituição do sujeito em Foucault e sua relação com a aquisição de linguagem**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras –Unesp/Araraquara, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93881>. Acesso em: 08 jun. 2019.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2011.

LUZ, Raquel Leão. **Labirintos da escrita, experiência da linguagem: um convite à criação literária**. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183188/001078555.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jun. 2019.

LUZ, Thiago. Brecha. In: FISS, Dóris Maria Luzzardi; UBERTI, Luciane. Quarentenário – pequeno breviário dos tempos de pandemia. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 23, n. 53, jan./mar. 2021. p. 458-459. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/6348/3975>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Alfabetização de crianças na pandemia da COVID- 19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 17-32.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26878/15908>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-175, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/c7ZYDQC7gTP7JnPSXmVQsqn/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051005.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MATOS, Olgária Chain Féres. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. Arqueo-montagem da aula. **Revista Teias**, [s.l.], v. 21, n. 63, p. 220-233, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53936>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Loyola, 1992.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão**. Tradução Luís de Lima. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

MICROSOFT. Microsoft Teams. Reuniões, conversas, chamadas e colaboração em um só lugar. [s.l.], c2021. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-teams/group-chat-software> Acesso em: 08 abr. 2019.

MINAYO, Maria C. S. et al. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria C. S. et al. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior**. Brasília: DF, 22 jul. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78351>. Acesso em: 28 out. 2019.

MINISTRO diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva. *In: Portal G1*. [São Paulo]: 22 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MOLL, Ricardo. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? *In: Semdiplomacia*. São Paulo, 23 jul. 2015. Disponível em: <http://unesp.br/semdiplomacia/opiniao/2015/43>. Acesso em: 20 out. 2019.

MONTAÑO, Sonia. A construção do usuário na cultura audiovisual do YouTube. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, maio/jun./jul./ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25256/15213>. Acesso em: 10 maio 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 01-16, set. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357/253>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. *In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de. Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 94-107.

MOREIRA, Antônio Flávio. Por que ter medo dos conteúdos? *In: PEREIRA, Maria; MOURA, Arlete (Org.). Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 11-42.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

NÃO entender. Antonio Abujamra recita trecho de crônica “NÃO ENTENDER!” (Clarice Lispector), no programa Provocações/TV Cultura, 22 out. 2010. 1 vídeo (65 min) son., color. Disponível em: <https://youtu.be/A6ekKiTXXmI>. Acesso em: 26 abr. 2021.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. **O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental**: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10022017-131514/publico/IRACEMA_SANTOS_DO_NASCIMENTO_rev.pdf. Acesso em: 26 jul. 2019.

NEVES, André. **A caligrafia de Dona Sofia**. São Paulo: Paulinas, 2011.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Da poesia visual concreta à poesia virtual concreta: a ciberliteratura na sala de aula. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 124-146, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/845>. Acesso em: 13 jul. 2022.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2021.

NICOLAY, Deniz Alcione. Para “ler” um “texto didático”. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Coleção Escriteiras, Caderno de Notas 3). p. 36-38.

NIETZCHE, Friedrich. In Media Vita. In: NIETZCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017. p. 193.

NIETZCHE, Friedrich. Sabedoria na dor. In: NIETZCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017. p. 191.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. Entre procedimentos e roteiros didáticos de tradução – condições de invenção. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 41, n. 1, p. 1-11 e37255, 20 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37255/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; FOGAZZI, Simone Vacaro; CONCEIÇÃO, Luciana Paiva. Relato da Oficina: Escrivida – do tempo morto ao vivo. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). **Caderno de notas 5 Oficina de Escriteiras**: arte, educação, filosofia. Pelotas, RS: Universitária/UFPel, 2013. p. 141-152.

NOGUEIRA, Sandro dos Santos. **Arqueologia foucaultiana da pedagogia**: indicação de leitura. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9260>. Acesso em: 20 nov. 2019.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s.l.], n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 16 out. 2021.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 01-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688362>. Acesso em: 16 out. 2021.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. **Educación em revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NpqhNNgPwZRNm6JBLPdtvms/?lang=es&format=html>. Acesso em: 16 out. 2021.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. Relatório da Unidade Curricular. “**Seminário de investigação e orientação**: a escrita científica e a formação avançada”, apresentado ao abrigo do Artigo 5o, alínea b), do Decreto-Lei nº 239/2007 (de 19 de junho), no âmbito das provas para obtenção do título de agregado, no ramo de conhecimento em Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, requeridas por Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó. Lisboa, 2017.

Ó, Jorge Ramos do; AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a2014-p199-231>. Acesso em: 20 fev.2021.

OLEGARIO, Fabiane; MUNHOZ, Angelica Vier. Escrita ensaística: fragmentos menores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 155-164, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100012>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educación em Revista**, Curitiba - Editora UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-734, , set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12970>. Acesso em: 20 nov. 2019.

OPNE - Observatório Plano Nacional de Educação. Parceiros do Observatório. [s.l.]: ©2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio#parceiros>. Acesso em: 06 nov. 2021.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PACHECO, José. **Escola da ponte**: formação e transformação da educação. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

PEDERIVA, Ana Cristina. **O Mobral faz mais do que ensinar a ler e a escrever**: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha-Mg (1970-1985). 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, MG, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PEREIRA, Rosana Sousa. **Leituras escolares e modos de subjetivação**: uma problematização em Imperatriz-MA. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8789/Rosana%20Sousa%20Pereira_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 nov. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do Estado e Políticas Públicas de Educação: notas sobre a relação público/privado. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (Org.). **Políticas Educacionais em tempos de redefinição no papel do Estado**: implicações para a democratização da Educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011. p. 23-41.

PETER Tabichi - O vencedor do Global Teacher Prize 2019. *In*: VARKEY FOUNDATION, 24 abr. 2019. Disponível em: <https://www.globalteacherprize.org/pt/vencedores/peter-tabichi>. Acesso em: 06 nov. 2020.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: 34 Ed., 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução Julia Vidile. São Paulo: 34 Ed., 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: 34 Ed., 2009.

PFINGSTHORN, Veronica Larrain; PAGE, Judit Vidiella. A construção da subjetividade (docente) em um contexto pós-fordista: trabalho material e precariedade. *In*: GIL, Juana M. Sancho; HERNANDEZ-HERNANDEZ, Fernando (Org.). **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 133-154.

PITOMBO, Mariella. Uma agenda cultural para o desenvolvimento humano: o papel das agências multilaterais na formulação das políticas culturais. Trabalho apresentado no III Enecult – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado entre os dias 23 e 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/ UFBA. Salvador. **Anais [...]**. Salvador, Bahia- Brasil, 2007. p. 1-10.

PLATZER, Maria Betanea. **Crianças leitoras entre práticas de leitura**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

PONTIN, Vivian Marina Redi; GODOY, Ana. das escritas, dos corpos. afetos e entretempos. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1559-1569, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-13>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PREFEITURA DE PELOTAS. **FAZER: qualidade social na educação**. Pelotas: Secretaria Municipal da Educação, dez. 2004.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, [s.l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

QUEIROZ, Margareth Brainer de. **O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes**. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/BRAINER_Margareth_TESE.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L.; CARRERO, Vera Porto. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RESENDE, Catarina. A escrita de um corpo sem órgãos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 65-75, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922008000100010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

RESENDE, Haroldo de. A Educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin; Nilton Milanez; Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVISTA PÁTIO. O tempo na escola de Ensino Médio. Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, n. 26, a. 7. Porto Alegre: Grupo A, set./nov. 2015. ISSN: 2448-1335.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Paulo Henrique Pinheiro. Lagartos. *In*: InfoEscola – navegando e aprendendo. [s.l.]: [2013]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biologia/lagartos/> Acesso em: 04 nov. 2021.

RIBEIRO, Renato Janine; SILVA, Roberto Rafael Dias da; GALLO, Sílvia; SILVA, Monica Ribeiro; FOCHI, Paulo; CARA, Daniel; DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli; TARDIF, Maurice. Base Nacional Curricular Comum: o futuro da educação brasileira. **Revista IHU online**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 516 ed. ano 18, 4 dez. 2017. Disponível em: https://issuu.com/_ihu/docs/revista_ihu_online_516. Acesso em: 20 maio 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. v. 1.

RODRIGUES, Carla Gonçalves; MESQUITA, Camila Rodrigues de; WIKBOLDT, Josimara Silva; GIUSTI, Juliana Verneti; SCHNORR, Samuel Molina. Oficina tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral, *In*: **Caderno de notas 5 Oficina de Escrita**: arte, educação, filosofia. Pelotas, RS: Editora Universitária/UFPel, 2013. p. 29-36.

RODRIGUES, Elisandro. **Montagem**: por uma escrita em educação. 2020. 526 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9181/Elisandro%20Rodrigues_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 out. 2020.

RODRIGUES, Giulia Daniele Rodrigues; BARRETO, Carine Menna; SCHULER, Betina. **Mapeamento descritores ler, escrever, leitura, escrita nos documentos**: DCN, LDB 61, LDB 71, LDB 96, PCN Intro, PCN ética, PCN Port., PNE, PNE metas, BNCC. São Leopoldo: [s.n.], 2016. (Trabalho inédito não publicado).

ROHDEN, Luiz. Sobre a Arte de Escrever Filosofia filosoficamente! *In*: KUIAVA, Evaldo A.; SANGALLI, Idalgo J.; CARBONARA, Vanderlei (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 215-234.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/41313/26145>. Acesso em: 20 maio 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SALDAÑA, Paulo. Governo Bolsonaro briga na Justiça para não dar internet a alunos de escola pública. *In*: **FOLHAPRESS**, R7. Pernambuco, 06 jul. 21. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/governo-bolsonaro-briga-na-justica-para-nao-dar-internet-a-alunos-de/189493/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTIAGO JÚNIOR, José Ricardo Pereira. **Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_57be36bba0c1a53e5cfa4cbd12e611d5. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061936006.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2990>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. *In*: STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 67-84.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851/6979>. Acesso em: 20 maio 2020.

SCHULER, Betina. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 231-240, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.12/6114>. Acesso em: 20 maio 2020.

SCHULER, Betina. Ler e Escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 23: e89687, p. 1-33, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/89687/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SCHULER, Betina. Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver. *In*: MATOS, Rosângela da Luz Gestão, et al. (Org.). **Territórios e Redes práticas de pesquisa em educação**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 177-201.

SCHWARTZ, Suzana H. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SÊNECA. Do ler e do escrever. *In*: SÊNECA. **Aprendendo a viver**. Tradução Lúcia Sá Rebello. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 80-83.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. 2. ed. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Adélia Mara Pasta da. **A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escola**. 2011. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-093539/pt-br.php>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de usos da leitura e da escrita situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional**. 2012. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_3e5ed16c528bb6f5706bdd84edcbda9d. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVA, Liziane Guedes da; NOGUERA, Renato. Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético Revista Brasileira de estudos da Homocultura. **REBEH: Revista Brasileira de Estudos da**

Homocultura, Cuiabá/Mato Grosso, v. 3, n. 9, p. 187-203, 2020. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. Entrevista cedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 516, ano 12, 4 dez. 2017. Disponível em: https://issuu.com/_ihu/docs/revista_ihu_online_516. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015475, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. Mochila pesada e mais desigualdade. A promessa do ‘Novo Ensino Médio’. Entrevista cedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/616848-novo-ensino-medio-quando-a-promessa-de-transformacao-se-resume-a-uma-mochila-pesada-e-mais-desigualdade-entrevista-especial-com-roberto-rafael-dias-da-silva>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A crise como operador estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: escolarização juvenil e a arte de governar neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018a. p. 195-210.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Sala dos professores: Provocações sobre as práticas avaliativas. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, v. 7, n. 26, 2015c.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL’IGNA; Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael (Org.). **Modos de Ser Docente no Brasil Contemporâneo: Articulações entre pesquisa e formação**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018c. p. 181-196. *E-book*. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Modos%20de%20ser%20docente%20no%20Brasil%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199-223, jan./jun. 2015a. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p199a223>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gfmK88g4Xbk7BMbFxzXdHWD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Tatielle Rita Souza da. Literatura, educação e alteridade - a escritura como experiência de formação. **Revista Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 155-178, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051610008.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SILVA, Tatielle Rita Souza da. **Poéticas do aprender**: modos de inscrever a si mesmo no mundo. 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128904>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SILVA, Ursula Rosa da; CAMPELLO, Ronaldo Luis Goulart. Processos de Subjetivação de Professor-Andarilho-Cartógrafo. **RELAcult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Paraná, v. 5, ed. especial, p. 01-12, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1093/612>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SILVA-MIGUEL, Iván G. Silva; TOMAZETTI, Elisete M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Revista Políticas Educativas-PoEd**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 43-59, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/50932/31724>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA-MIGUEL, Iván Gregorio; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em educação. **Revista Imagens da Educação**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 75-83, 2 ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/28464>. Acesso em: 20 maio 2021.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 41-64.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

SOBOTTKA, Emil. Regulamentação, ética e controle social na pesquisa em ciências humanas. **Revista Brasileira de Sociologia**, [s.l.], v. 3, n. 5, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896059>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Estado e Educação Pública: tendências administrativas e de gestão. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 91-105.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Ricardo Timm de. Escrever como ato ético. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 223-226, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13850/9168>. Acesso em: 20 maio 2021.

TEBEROSKY, Ana. Entrevista pessoal em Barcelona, gravada e transcrita, abr. 2005. *In*: SCHWARTZ, Suzana H. **Entre a indignação e a esperança**: motivação, pautas de ações docentes e orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos. 2006. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3833/1/389066.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. **Culturas escolares e culturas sociais de referência**: espaços, práticas pedagógicas e representações docentes relacionados à leitura. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TYLER, Ralph W. **Basic of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicaco, 1949.

VAREJÃO, Joana D'arc Souza Feitoza. **Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares**: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tjoanadarc.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. *In*: X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo – 4, 5 e 6 set. 2012. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. e reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 33-44.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: VII Semana de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria. **Anais [...]**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: VORRABER, Marisa. **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Revista Cadernos de educação**, FaE/PPGE/UFPel Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/591>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VEJA as manifestações de algumas Universidades Federais sobre o Programa Future-se. *In*: **ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília/DF, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=65414>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VENTURINI, Gabriela; SCHULER, Betina. Pensamento, experiência e o tempo do ócio na educação infantil. **Revista Childhood & philosophy**, [s.l.], v. 16, p. 01-27, dez. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512062978033/512062978033.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VINCENT, Hubert. Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 25, p. 25-46, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hMwJtXsvscyJqRv4zYY7zJx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2019.

VISCAINHO, Patrícia Cristina. **Ler e escrever na contemporaneidade: o que dizem estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública?**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, SP, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90128/viscainho_pc_me_rcla.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 jun. 2019.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

WHATSAPP. Aplicativo WhatsApp. [s.l.], c2021. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 08 abr. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA

REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA

Para desenvolver o estudo desta tese, é necessário conhecer a bibliografia já publicada em relação aos temas propostos, o que me possibilita ter contato com o que já foi pesquisado, com os métodos empregados e com o que ainda precisa ser investigado. Com tal levantamento bibliográfico, posso ampliar minha visão a partir do olhar de outros pesquisadores, os quais fornecem reflexões que auxiliarão na construção dos objetivos a serem alcançados.

Luna (2011, p. 85) ressalta a importância da revisão de literatura quando afirma que “uma revisão de literatura é uma peça importante no trabalho científico e pode, por ela mesma, construir um trabalho de pesquisa”. Para o autor, os “objetivos” da revisão de literatura são: determinação do “estado da arte”, revisão teórica, revisão de pesquisa empírica e revisão histórica. Apoiada nos pressupostos de Luna (2011, p. 88), optei pela realização da revisão teórica, a qual, “em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo”. Essa ação se justifica pela necessidade de conhecer o que já foi produzido sobre o tema e como esta tese pode, ainda, contribuir com tais estudos, diante de sua particularidade.

Para tanto, realizei uma busca através do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual disponibiliza trabalhos apresentados nos programas de pós-graduação do país. As palavras-chave utilizadas na busca foram: *Práticas de Leitura e Escrita, Alfabetização e Modos de Existência*.

Uma parcela dos textos oriundos do levantamento foi inserida no quadro, a seguir, contendo o título e a natureza do trabalho, seu(s) autor(es), o ano, a instituição e o local de publicação, assim como o resumo do respectivo trabalho.

Quadro 6 – Levantamento de textos relacionados ao tema desta pesquisa

Título	Autora	Ano de publicação	Local de publicação
Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo. (Tese).	Tatielle Rita Souza da Silva.	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.
Resumo: Como transmitir o sal das palavras? De que forma é possível fazer do ensino o veículo de transmissão de um gosto? Como restabelecer, no encontro protagonizado na relação ensinante e aprendiz, mestre e discípulo, o liame etimológico entre saber, sabedoria e sabor – desde sempre perdido nos processos normativos de escolarização modernos? Estas são inquietações candentes à tese. Tais inquietações nasceram da atuação docente, em escolas da rede pública municipal e estadual de Porto Alegre, bem como do aprendizado recebido durante os primeiros anos de vida; na bifurcação desses caminhos, emergiu o amor à narrativa, pensado aqui como gestualidade passível de transmissão. Para problematizar tais questões, seguimos um método de trabalho			

que inverte início e fim, nascimento e morte, herança e filiação, origem e destino existencial. Na pesquisa, operamos a partir de uma coleção de cenas escolares e literárias, entregando-nos a um trabalho em torno do texto e da narrativa como inscrição existencial [etho]poiética. Nosso critério de seleção para eleger as cenas não foi outro senão expor-se ao pormenor, à filigrana, ao grão de areia, equilibrando-nos no vazio entre corpo-palavra, matéria-signo, e elevando nosso objeto de estudo à enunciação de uma prática. Nas cenas percorridas, interessou-nos pensar a potência de desalojamento, de interrupção e clivagem, produzidas desde o interior da ordem do sentido. Para tanto, acompanharam-nos autores como Walter Benjamin, Roland Barthes e Michel Foucault, dentre outros, que se agregaram ao percurso de pesquisa, tais como: Gaston Bachelard, Maurice Blanchot, Nietzsche e Giorgio Agamben. O ponto comum entre eles reside na potência conferida à gestualidade do literário, particularmente nos processos de formação. Ler, escrever, expor-se ao ruído inaudível do mundo, recolher fragmentos indecifráveis e dispersos à nossa volta e pôr-se a confeccionar histórias inscreve a existência em uma dimensão ética e estética muito particular, produzindo implicações nos processos de transmissão de saber deslocados no tempo e no espaço. O literário nos ensina outras formas de aprender. Esta tese põe-se a escutar a dor e a alegria de um mundo todo em estado de infância, de nascimento, povoado por seres habitantes do subterrâneo, vozes emergentes de uma zona de interlúdio, corpos em estado de transição. Existência e palavra se confundem nos limites de si mesmo, para transmutarem-se mutuamente e formarem algo novo, algo que nasce do encontro entre o inaudível, o impronunciável de nossas vivências e a prosa do mundo. Trata-se de abrir espaço para um saber que surge da escritura de uma voz. Nossos estudos nos apontaram que a imbricação de um saber/sabor, inscrita no gesto de transmissão literária, será tão mais fecunda se inaugurar um encontro pedagógico que rompe e adultera a ordem do sentido. Será tão mais profícua se nascer de um corte, de um deslocamento, de uma interrupção; enfim, se ousar subverter a forma e transmitir um saber adúltero – um saber mais comprometido com a matéria de criação do que com uma suposta exegese dos conteúdos veiculados.

Título	Autora	Ano de publicação	Local de publicação
Labirintos da escrita, experiência da linguagem: um convite à criação literária. (Tese).	Raquel Leão Luz.	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

Resumo: Este trabalho trata da escrita como motor de elaboração de um espaço de criação literária, capaz de fabricar modos questionadores de práticas pedagógicas escriturais, que envolvem a tríade indissociável leitura-escrita-literatura. A tese assume a forma de ensaio e, por isso mesmo, prevê a inseparabilidade teórico-metodológica em sua formulação argumentativa. Vincula-se a um pensamento e olhar foucaultiano, especialmente na relação estreita que é estabelecida entre temas filosóficos, caros ao campo da educação, como os modos de subjetivação, o tema da experiência e do ensaio e a noção filosófico-literária de limite e transgressão. Nesse sentido, situa-se em uma zona aproximativa entre filosofia da educação e linguagem. Numa investigação que mistura materiais literários e artísticos, advindos de espaços pedagógicos ou não, propõe-se que a escrita literária: a) dispersa modos de subjetivação, instituídos em práticas com textos, especialmente aqueles considerados “escolares”; b) constitui-se de saberes vinculados à experiência, ao ensaio e ao necessário direito à morte – da palavra e do sujeito; c) põe à mostra a tensão implicada entre imanência e exterioridade, limite e transgressão da linguagem.

Título	Autora	Ano de publicação	Local de publicação
O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes. (Tese).	Margareth Brainer de Queiroz.	2012	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

Resumo: A presente pesquisa de tese teve como objetivo principal investigar saberes mobilizados por professores ao ensinar a leitura e a escrita iniciais nos 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental em cujas turmas encontram-se alunos sem autonomia para ler e escrever. Na perspectiva da constituição dos saberes docentes como processo multifacetado, buscamos compreender a relação do docente com o objeto de conhecimento (a leitura e a escrita iniciais) e os alunos em processo de alfabetização. Como os professores ensinavam a ler e a escrever? Por que motivos eles ensinam da maneira que ensinam? De que conhecimentos eles lançam mão ao escolher ou preferir ensinar do jeito que fazem? A fim de responder estes questionamentos de base para compreensão da natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores, adotamos como procedimentos metodológicos desta pesquisa questionário, entrevistas, observações de aulas e análise de atividades elaboradas e ou selecionadas pelas docentes destinadas aos alunos. Em face à complexidade do fenômeno investigado, definimos como principais eixos deste estudo saberes docentes e a alfabetização. No que diz respeito aos saberes docentes, o diálogo com autores do currículo, da didática e da formação de professores fez-se necessário: Monteiro (2010, 2007, 2003), Shulman (1987, 1986), Tardif (2002, 2000), Moreira (2000, 1998), dentre outros pesquisadores. Por conseguinte, ao focalizarmos a alfabetização estabelecemos diálogos fundamentais com estudiosos da Psicolinguística, Linguística e Educação: Ferreiro & Teberosky (1985), Kleiman (1995),

Schneuwly & Dolz (2004)) e Solé (1998); Marcuschi (2007, 2005) e Chartier (2007, 2000), Smolka (1996), Carvalho (2005), Morais (2005, 2003), Mortatti (2006), Sampaio (2008) e Soares (1998a, 1998b, 1989a, 2002). Os principais resultados sugerem necessidade de aprofundados estudos sobre o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, sobre as formas como as atividades para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita são elaboradas e desenvolvidas.			
Título O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola. (Tese).	Autora Iracema Santos do Nascimento.	Ano de publicação 2016	Local de publicação Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.
Resumo: Esta tese resulta de pesquisa que teve como objetivo verificar e analisar as dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola no ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados empíricos foram coletados em uma escola da rede estadual paulista, na periferia da zona sul de São Paulo. Tendo a perspectiva sócio-histórica como base conceitual, partiu-se da concepção de educação como formação e atualização do ser humano-histórico por meio da apropriação da cultura (PARO, 2012a, 2012b, 2011, 2010). A linguagem verbal é compreendida como instrumento cultural, criado pelo ser humano em meio às necessidades de interlocução da convivência e do trabalho, constituidora do sujeito e do conhecimento (VIGOTSKI, 2009a, 2009b, 2007; BAKHTIN, 2014; SMOLKA, 2012, 2013; GERALDI, 2013, 2009). A leitura também é vista como constituidora de subjetividades pela interlocução entre sujeitos por meio da escrita; entendida como atividade de produção de sentidos pelo leitor, inserido no contexto linguístico e sociocultural mais amplo (CHARTIER, 2009; GOULEMOT, 2009; GERALDI, 2013, 2009). Tomada como prática social, influenciada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais (CHARTIER, 2009; LAJOLO e ZILBERMAN, 2003; ABREU, 1999), pressupõe-se que a leitura pode ser ensinada e aprendida na escola (JOLIBERT, 1994; CHARTIER, A-M., 2005, 2011; SOARES, 2006; REZENDE, 2013, 2013b, 2012), com potencial de ampliação, transformação e ressignificação de repertórios culturais (HÉBRARD, 2009). Como resultados da pesquisa, foram identificadas cinco dimensões que devem estar conjugadas para garantir um trabalho pedagógico consistente de ensino da leitura literária ao longo de todo o ciclo dos anos iniciais: formação de professores; planejamento e gestão pedagógica; objetos de leitura e seus usos; avaliação; interlocução para a produção de sentidos. Verificou-se que, apesar de alguns avanços, essas cinco dimensões não são consideradas em seu conjunto no âmbito do sistema estadual de ensino e tampouco na escola.			
Título Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional. (Tese).	Autora Leila Cristina Borges da Silva.	Ano de publicação 2012	Local de publicação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
Resumo: O presente estudo procurou compreender de que maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional. Baseando-me nos estudos da história cultural (CERTEAU, 1994; GIARD, 2009; MAYOL, 2009) e do letramento na perspectiva da esfera escolar (BUNZEN, 2009 e 2010; KLEIMAN, 1995 e 2001), analisei, especificamente, práticas de usos da escrita e da leitura, vivenciadas na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas, as quais envolveram um caderno de recados, um exercício escolar, um contrato de estágio e um planejamento de ensino. Respectivamente, em duas dessas práticas, participei na condição de professora e, nas outras duas, na condição de orientadora pedagógica e de diretora educacional. Como escolha metodológica, procurei indicar aos leitores os caminhos das análises, descrevendo-lhes o entrelaçamento de minhas relações sociais com a pesquisa, revelando as condições de produção em que ela se sustentou. O letramento escolar fora compreendido por mim como algo em mudança e em construção contínua pelos sujeitos que compartilham o trabalho pedagógico cotidiano na escola. As práticas de usos da escrita e da leitura foram analisadas como práticas heterogêneas, combinatórias, que se modificam com um pequeno toque, um pormenor, embora possa haver nelas uma aparência de conservação, monotonia e de repetição.			
Título Crianças leitoras entre práticas de leitura. (Tese).	Autora Maria Betanea Platzer.	Ano de publicação 2009	Local de publicação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
Resumo: O presente trabalho visa a investigar o envolvimento de crianças com a leitura em seu cotidiano por meio de suas práticas e representações. Algumas questões são apresentadas neste estudo: De que forma ocorre o encontro entre objetos de leitura e seus leitores? Movido por quais expectativas, interesses e necessidades dos			

leitores? Quais modalidades de leitura são praticadas e escolhidas pelas crianças? Em que medida e de que forma a leitura é mediada por outros leitores? Quais apropriações e rituais são mais frequentes e presentes para essas crianças? Para tanto, apoiamos-nos em pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo da leitura, especialmente sob a perspectiva da História Cultural. Os dados foram coletados por meio de diversos procedimentos metodológicos, dentre eles, questionários distribuídos a aproximadamente 60 crianças entre 10 e 11 anos de idade, residentes no município de Araraquara, interior de São Paulo; desse total, posteriormente, entrevistamos 10 crianças. Diferentes temáticas puderam ser contempladas por meio deste estudo, tais como: impressos que circulam e leituras que se repetem entre as crianças, envolvendo suas finalidades; rituais de leitura; apropriação de diferentes gêneros textuais; relação leitura e tecnologia digital e, ainda, leitura não-consagrada. As práticas aqui investigadas revelam a trajetória de envolvimento com a leitura por crianças (e suas respectivas famílias) que trazem um universo de significados, experiências e vivências, muitas vezes, distantes daquelas legitimadas, por exemplo, pelo cânone escolar. Acreditamos que um olhar mais atento às práticas de leitura cotidianas pode levar à revisão da premissa de que crianças de menor poder aquisitivo - foco central de nossas investigações - não lêem, buscando assim a revisão do conceito de leitura. Por outro lado, além de valorizar essas leituras, acreditamos ser necessária a ampliação de acesso a outras práticas de leitura da cultura letrada a essas crianças.

Título	Autora	Ano de publicação	Local de publicação
A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor. (Tese).	Rosemary Lapa de Oliveira.	2013	Universidade Federal da Bahia (UFB), Salvador.

Resumo: Paulo Freire nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele, assim dizendo, ele ressalta a importância do outro na formação do sujeito-leitor, que interage com pessoas e contextos. A leitura na sala de aula se apresenta não provocando a autonomia pregada por Freire e essencial para a formação do sujeito-leitor autônomo, intercrítico e situado. Este trabalho buscou, à luz de teóricos do discurso, como Foucault e Orlandi, principalmente e da pedagogia, como Giroux, Freire, Macedo e Muniz, descrever e analisar as relações de poder presentes na sala de aula que incidem nas ações de formação do leitor, considerando que a leitura é o caminho privilegiado da formação cidadã. A leitura, nesse documento, é tratada, conforme nos ensinou Freire, transcendendo a mera decodificação, de cuja existência se pode duvidar: a leitura, aqui, é considerada em sua forma de apreensão do mundo. A análise foi guiada por categorias, presentes nas práticas pedagógicas das aulas de línguas, derivadas de pressupostos da Análise de Discurso: silenciamento, o qual gerou o não-silenciamento e o assujeitamento, o qual gerou o reassujeitamento, privilegiando a discussão que gira em torno da constituição do sujeito-leitor na perspectiva da leitura-estar-no-mundo.

Título	Autora	Ano de publicação	Local de publicação
Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização. (Tese).	Síntia Lúcia Faé Ebert.	2016	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre.

Resumo: A presente Tese de Doutorado em Educação está inserida na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUCRS) e apresenta um estudo que buscou investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública que apresentou resultados favoráveis em uma Avaliação Nacional que avalia o nível de aprendizagem e o fluxo escolar dos estudantes – o IDEB. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Estadual de ensino que obteve, entre as escolas públicas pertencentes ao município de Porto Alegre, uma avaliação favorável no IDEB divulgado no ano de 2013. A escolha dessa escola para a realização da pesquisa teve como critério a opção pela busca de boas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização. O marco teórico que orientou o estudo esteve baseado, principalmente, em autores como Carvalho (2008), Fernandes (2008), Ferreira (1993, 2001, 2012), Ferreira e Teberosky (1999), Freire (2005, 2011), Moraes (2012), Mortatti (2000), Russo (2012), Soares (2006, 2008) e Solé (1998). Em termos metodológicos, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na perspectiva de Lüdke e André (2013). Os participantes da pesquisa foram três (3) professoras, de três (3) turmas, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e as respectivas turmas dessas professoras. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados foram a observação participante, desenvolvida ao longo de trinta e oito (38) aulas, distribuídas entre as três turmas investigadas e registradas em diário de aula; entrevistas semiestruturadas aplicadas às três professoras que participaram da pesquisa e análise documental dos Planos de Estudo, destinados para as três turmas. A análise dos dados foi desenvolvida a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e identificou três categorias de análise: a) leitura e escrita no ciclo da alfabetização: do ensino das primeiras letras à leitura e à escrita fluente de textos; b) a ludicidade no ciclo da alfabetização; c) aprendizagens que ultrapassam os conteúdos escolares, sendo que cada uma das categorias se dividiu em subcategorias. Através das análises realizadas, tendo como

<p>base o referencial teórico que deu suporte para esta Tese, os materiais de pesquisa e as inferências da pesquisadora, é possível constatar que há, na escola investigada, um ciclo de alfabetização bem estruturado quanto às práticas pedagógicas de leitura e escrita; um ambiente favorável para o desenvolvimento das aulas, bem como o apoio da gestão escolar nos processos pedagógicos. Conclui-se também que, para a realização de práticas pedagógicas significativas de leitura e de escrita, faz-se importante um trabalho pedagógico que tenha como objetivo trabalhar para que a criança tenha a possibilidade de concluir o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética. Aos anos seguintes que completam o ciclo da alfabetização, espera-se a continuidade do trabalho que envolve a leitura, a escrita e a produção textual, de forma lúdica e com qualidade.</p>			
<p>Título Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa? (Tese).</p>	<p>Autora Maria Helena Bertolini Bezerra.</p>	<p>Ano de publicação 2009</p>	<p>Local de publicação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo.</p>
<p>Resumo: A escola forma ou enforma o leitor? Para responder à pergunta, esta pesquisa, realizada a partir de 2006 tomou como principal objeto de análise as ações escolares dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Portinari, localizada em Perus, São Paulo, no Ensino Fundamental I, tendo em vista apreender se o desenvolvimento das diversas atividades escolares nos múltiplos espaços de realização das aulas indica efetivamente o processo de constituição do leitor. A constatação de que a escola escolariza a leitura, - entendida como uma característica ruim - verificada nos diversos debates acerca da formação do leitor escolar, foi tomada como contraponto, pois se buscou entender as ações dos agentes: professores, orientadores, coordenadores, etc. como marcadas por modos constituídos social e historicamente, configurando a cultura escolar, em que o ensino da leitura e da escrita figuram entre as principais aquisições dos alunos, especialmente para os de Ensino Fundamental. Vinculou-se a abordagem feita às práticas da pesquisa etnometodológica, em que o pesquisador procura na análise da ação dos agentes, as explicações sobre as escolhas feitas. Considerou-se, desse modo, para análise dos dados obtidos, as discussões realizadas pela Sociologia da Educação em que a leitura e a escrita aparecem como definidoras do modo específico de socialização das sociedades modernas, sendo a escola, instituição moderna por excelência, o principal meio para constituição do leitor. Desse modo, autores como Bourdieu; Guy Vincent, Lahire, Daniel Thin; Anne Marie Chartier e Gimeno Sacristán foram tomados especialmente, pois com seus estudos forneceram elementos que permitiram compreender que a escola não forma outro sujeito senão o leitor, visto que tudo o que faz privilegia o modo escritural de comunicação. Entretanto, é preciso pensar no leitor pleno, aquele que consegue, diante da infinidade de textos que circulam socialmente, compreender o que leu, estabelecendo as mais variadas relações possíveis e ainda, que a leitura seja um hábito adquirido e cultivado a partir da escola, especialmente para as crianças que não têm acesso a esse bem cultural no meio familiar. A escola, cujas ações são marcadas por mudanças, mas, sobretudo por permanências, desenvolve ações que marcam uma aquisição insuficiente das habilidades de leitura, isso porque, ao realizar ações cotidianas de leitura, escolariza-as e os entendimentos dos agentes, constituídos a partir do entrelaçamento de vários aspectos, se mostram vinculados a práticas que privilegiam o escrito formalizado.</p>			
<p>Título Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). (Tese).</p>	<p>Autora Maria Reilta Dantas Cirino.</p>	<p>Ano de publicação 2015</p>	<p>Local de publicação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.</p>
<p>Resumo: Partilhar uma experiência a partir da própria experiência. Esse é o desejo que se revela no exercício de escrita desse texto, o qual tem por objeto de estudo a experiência, seu significado e sentidos revelados pelo trilhar da experiência nos deslocamentos em cenários e cenas em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/ARG. Enfrenta a constante e incômoda sensação da impossibilidade de narrar uma experiência. Torna público e dialoga com fragmentos/capturas advindas das cenas da experiência e com diversos/as autores/as que se constituem como ecos que ressoam na trajetória de pesquisa. Os espaços-cenários onde ocorre essa experiência-pesquisa envolvem, de diferentes formas, tentativas de se fazer filosofia com crianças. São atravessados pela experiência de buscar caminhos, rotas, brechas para abrir no cenário da escola pública possibilidades para a experiência de pensamento entre crianças e adultos. Entre os vários temas que se implicam e dialogam nesse contexto, ressaltou: o fazer filosofia com crianças em escolas públicas, a infância, e a relação aprender e ensinar. São alguns dos elementos que compõem essa escrita e com as quais busco dialogar inspirada nas vozes dos/as interlocutores/as nela envolvidos/as. Ao final, os desdobramentos da trilha da pesquisa/experiência demarcam uma relação potente entre filosofia e educação, a qual provoca formação, transformações, rupturas, resistências, encontros, infâncias.</p>			
<p>Título Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de</p>	<p>Autora Tania Tuchtenhagen Clarindo.</p>	<p>Ano de publicação 2018</p>	<p>Local de publicação Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Pelotas.</p>

alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS. (Tese).			
<p>Resumo: Este estudo descreve e analisa as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC. O grupo de sujeitos pesquisados foi composto por estudantes dos anos iniciais do ciclo de alfabetização de três turmas (1º, 2º e 3º anos), com faixa etária entre seis a oito anos de idade. Por meio de um acompanhamento longitudinal, buscou-se verificar a hipótese de que o desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização está estreitamente relacionado às práticas observadas no cotidiano escolar. Os dados analisados foram coletados junto aos estudantes por meio de produções textuais, testagens psicogenéticas diagnósticas, para avaliar o grau de conceituação da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984); e testes integrantes das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), Cuetos (2014). Foram também coletados dados junto às três professoras das turmas, por meio de registros do caderno de planejamento e das observações realizadas pela pesquisadora. Os resultados de escrita coletados no teste psicogenético evidenciaram que, no 1º ano, as crianças apresentaram pouca evolução em relação à escrita, com apenas duas alunas no nível alfabético ao final do ano; o desempenho no teste de leitura foi compatível com o nível de escrita encontrado, revelando uma inter-relação entre as hipóteses de leitura e escrita e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, as quais privilegiaram o trabalho com letras. Já os dados do 2º e 3º ano, apresentaram uma evolução significativa nos níveis de escrita, pois os alunos, ao final do ano, encontravam-se alfabéticos. Os dados analisados revelaram ainda que o nome das letras é uma informação importante e foi utilizada por crianças do nível pré-silábico ao silábico- alfabético. No que diz respeito à leitura, o desempenho dos estudantes revelou preferência pela manutenção do padrão da sílaba canônica na leitura de palavras, o que parece estar relacionado à prática das professoras que enfocavam preponderantemente palavras com estrutura de sílaba canônica, sendo as sílabas complexas apresentadas mais ao final do ano letivo. As práticas pedagógicas de leitura e interpretação observadas, além de escassas, investiram em um trabalho no qual a estratégia de leitura mais recorrente foi a de localização de informação explícita no texto, o que também se refletiu nos resultados da avaliação nos testes de leitura.</p>			
<p>Título Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes. (Dissertação).</p>	<p>Autor José Ricardo Pereira Santiago Júnior</p>	<p>Ano de publicação 2013</p>	<p>Local de publicação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro</p>
<p>Resumo: Este é um texto que se constrói sobre uma linha frágil, contraditória talvez. Acredita na impossibilidade de transmitir uma experiência narrada, mas que, ao mesmo tempo, tenta fazer-se experiência em certo tipo de narração. Um desafio; um risco que corremos ao escrever sobre os efeitos das práticas de filosofia com crianças da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, de Duque de Caxias, RJ, envolvidas com o projeto de extensão universitária 'Em Caxias, a filosofia em-caixa? A escola pública aposta no pensamento', coordenada pelo professor Walter Omar Kohan e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como professor envolvido com este projeto desde 2009, pude notar alguns aspectos nestas práticas que apontavam indícios de que uma outra relação com os tempos, os saberes e as infâncias eram possíveis na complexidade cotidiana de uma escola. Tomando tais indícios como pistas de uma investigação, buscou-se compreender como estes temas se relacionavam com a escola e com os sujeitos formados por ela. A opção estética para este texto foi apresentá-lo como uma experiência de filosofia, partindo de uma 'disposição inicial', onde se apresenta de maneira leve as propostas deste escrito; passando pela 'vivência de um texto', onde apresentar-se-á o projeto 'Em Caxias, a filosofia em-caixa?' como texto a ser experienciado; rumando para uma 'problematização', de onde se levantam questões acerca deste texto; passando para a 'escolha de questões' a serem abordadas; indo, pois, para o 'diálogo' com os autores acerca dos temas eleitos e finalizando com um momento que chamamos de 'para continuar pensando', que de maneira alguma representa o fim derradeiro de uma questão. Para este diálogo, foram convidados W. Kohan e suas percepções sobre a infância, M. Foucault e suas contribuições sobre as relações de saber/poder, e, a partir dele, se estabelece uma relação com Jorge Larrosa que se propõe a discutir a formação do sujeito e as possibilidades da filosofia e da educação. Partindo de referenciais teóricos distintos, mas encontrando pontos de convergências com estas discussões, temos o harendtiano Jan Masschelein e suas considerações sobre a profanação e a suspensão dos saberes e a dissonante voz de Jacques Rancière e suas proposições sobre emancipação e embrutecimento. A última parte deste escrito consiste nas considerações finais acerca das discussões e aponta algumas possibilidades de construção de um espaço/tempo onde as relações entre sujeitos e saberes pode se dar de uma outra maneira.</p>			
<p>Título Culturas escolares e culturas sociais de referência: espaços,</p>	<p>Autora Roberta Araujo Teixeira.</p>	<p>Ano de publicação 2012</p>	<p>Local de publicação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro.</p>

práticas pedagógicas e representações docentes relacionados à leitura. (Tese).			
<p>Resumo: A presente tese situa-se no campo dos estudos da Didática, abordando, especialmente, temáticas como a relação entre a cultura escolar, as culturas sociais de referência dos alunos e as práticas de leitura na escola. Partindo do pressuposto de que existem culturas escolares potencializadoras de aprendizagem refletidas em determinadas formas de organização e disposição de espaços didático-pedagógicos, concepções de leitura e práticas pedagógicas guiadas pela cultura social de referência dos alunos, foi realizado um estudo de caso em uma instituição de ensino da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada na Zona Norte da cidade. A escola participou do Estudo da Geração Escolar 2005 - Projeto GERES - e foi escolhida por ter sido um dos estabelecimentos de ensino cujos alunos, ao final de quatro anos de aplicação de testes de Leitura, apresentaram maiores médias de desempenho, quando comparados a estudantes de outras escolas de composição social semelhante no âmbito da rede municipal. O interesse foi investigar aspectos da relação entre as culturas escolares e as culturas sociais de referência dos estudantes, a partir da análise de aspectos relacionados aos espaços didático-pedagógicos, às práticas pedagógicas e às representações dos docentes da referida escola. Para tanto, foram utilizados registros fotográficos dos espaços escolares destinados a práticas de leitura, tais como sala de leitura, salas de aula, murais e cantinhos de leitura; diário de campo contendo observações de aulas das turmas do quinto ano do ensino fundamental e de atividades na sala de leitura; e entrevistas realizadas com três professoras, duas coordenadoras e a diretora. O conceito de culturas escolares com o qual operamos está fundamentado nas ideias de Pérez Gómez (2001) associadas às de António Nóvoa (1992). Para analisar os dados, foram úteis categorias delineadas por Teixeira (2008) e Nóvoa (1992), que foram devidamente transpostos para dar conta dos objetivos dessa tese. Foi possível perceber, a partir dos dados, o esforço da escola em dialogar com os universos dos alunos, empregando elementos do cotidiano como ponto de partida ou fio condutor para o desenvolvimento de atividades e buscando a parceria da comunidade em diferentes projetos. Evidenciou-se, no entanto, a existência de tensões quando trabalhadas determinadas questões culturais. Desse modo, embora a escola considere o universo dos estudantes para o desenvolvimento de suas ações, este é um aspecto que exige maior aprofundamento e uma reflexão coletiva dos educadores para que possa ser sistematicamente trabalhado e integrado no cotidiano escolar.</p>			
<p>Título Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente. (Tese).</p>	<p>Autora Joana D'arc Souza Feitoza Varejão.</p>	<p>Ano de publicação 2014</p>	<p>Local de publicação Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.</p>
<p>Resumo: Situando-se entre estudos do campo da Educação e da Filosofia Linguístico Discursiva, esta tese discute a responsividade do professor nas práticas de leitura e escrita em dois tempos-espacos: formação continuada e trabalho docente com alunos de classes populares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parte da principal hipótese de que a compreensão em leitura e a produção de diferentes gêneros discursivos, embora sejam habilidades imprescindíveis para a consolidação da alfabetização e ampliação do letramento, não são suficientes para corroborar o movimento vivo de interlocução entre os sujeitos; portanto, a depender dos atos, em ambos os ambientes – escola e espaços de formação docente – incorre-se no risco de encontrar-se mais os gêneros do discurso do que seus próprios sujeitos e suas histórias. A pesquisa apoia-se em Bakhtin, Andrade, Bazerman, Geraldi, Sobral, e outros, assumindo o pressuposto da dialogia, e em princípios que este encerra: historicidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos, atitude carnavalesca, exotopia, refração, responsividade, heterologia, aproximando-os aos conceitos de autoria transgressora e transdiscursividade de Michel Foucault. A partir de uma metodologia qualitativa, toma como empiria a pesquisa intitulada “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública” (LEDUC/UFRJ), sua escola locus e os “Encontros de professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita” – EPELLE, destacando eventos dialógicos ocorridos em sua primeira fase, em 2011, para problematizar os lugares discursivos do pesquisador-formador, do professor e do aluno de camadas populares nessa comunidade discursiva. Estabelece alguns ‘zooms’ exotópicometodológicos, dentre os quais sobre produções dos alunos de 2º e 3º ano, discutindo o ‘lugar’ dos gêneros discursivos em tempos de discursos políticos e pedagogia de resultados e as possibilidades de uma formação que possa corroborar uma pedagogia do ato responsivo. Desta forma, várias questões surgem, como: o que e como são os gêneros discursivos na/para a escola, precisamente nos Anos Iniciais - objetos de ensino ou estratégias sociodiscursivas no ato responsivo em sala de aula? Quais possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos na formação continuada que possam corroborar uma pedagogia do ato responsivo docente? A autora</p>			

confirma a tendência à didatização acrítica de práticas de leitura e escrita em função de um viés gerencialista na Educação pública no contexto carioca, apresentando algumas (im)possibilidades teóricas, ético-estético-políticas. Consolida sua contrapalavra à perspectiva da homologia de processos - engendrada por e em função desse gerencialismo na formação e no trabalho docente, sugerindo a heterologia como uma perspectiva que venha a corroborar o (re)encontro e o zelo pela vida que pulsa na escola e na formação, impulsionando nos sujeitos a autoria transgressiva.

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos pesquisadores mencionados ao longo do quadro (2021).

Ainda, realizei uma segunda busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa vez, a busca foi realizada por meio de descritores que estabelecem relação com os meus estudos e com a investigação, quais sejam: *Práticas de Leitura e Escrita*, *genealogia* e *Foucault*. O resultado parcial da busca dos trabalhos selecionados se encontra abaixo.

Quadro 7 – Levantamento de dissertações e teses relacionadas ao tema desta pesquisa

Título	Autora	Ano de publicação	Local de publicação
Ler e escrever na contemporaneidade. O que dizem estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública? (Dissertação).	Patricia Cristina Viscaíno.	2013	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro.
<p>Resumo: Esse estudo teve como objetivo compreender como ocorre a formação do aluno leitor e escritor na contemporaneidade, representante de uma geração que já nasceu imersa em um ambiente tecnológico. A pesquisa tematiza este novo aluno leitor e escritor da sociedade atual, que tem de um lado as práticas de leitura e escrita que circulam pela escola, e de outro, as práticas de leitura e escrita ancoradas nos aparatos tecnológicos, advindas principalmente da Internet, usadas ao acessar, por exemplo, redes de relacionamento. Para tanto, foi feita uma pesquisa de campo em uma escola pública do Estado de São Paulo no município de Rio Claro, com jovens alunos e alunas do 1º ano do Ensino Médio Regular. O estudo pautou-se pela abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de pesquisa de observação e na elaboração de dois questionários, a princípio. A aplicação dos questionários procedeu-se da seguinte maneira: foram envolvidos no primeiro questionário, trinta e cinco alunos da referida escola, do período diurno e noturno, de ambos os sexos. Através desse questionário, pudemos constatar que os alunos e alunas estão muito envolvidos com as linguagens encontradas em seus aparatos tecnológicos, em busca de informações e práticas de leitura e escrita. A partir disso, foi aplicado um segundo questionário com quinze sujeitos participantes, com vistas ao aprofundamento das questões postas pelos próprios alunos no primeiro questionário. Através da análise destes, pudemos perceber que os jovens leitores e escritores da contemporaneidade, leem muito mais do que a escola proporciona, inclusive indicam livros considerados <i>clássicos</i> e <i>best-sellers</i> com temas voltados às especificidades da faixa etária em que se encontram. Outra constatação pertinente, é que os jovens alunos fazem muitas leituras e escritas em seus aparatos tecnológicos, principalmente, <i>postam</i>, <i>curtem</i> e <i>compartilham</i> em blogs e redes de relacionamento. A pesquisa trouxe a evidência de que esse novo formato de ler e escrever proporciona aos jovens um novo espaço para se constituírem enquanto sujeitos, de se tornarem visíveis, e expressarem seus pensamentos. Muita coisa acontece nesse ambiente tecnológico, que parece escapar ao conhecimento dos educadores. Isso se observa, especialmente, pelas falas dos alunos e alunas registradas no Diário de Bordo. Esses registros deram sinais de formação e experiência, de emancipação, e fez com que retornássemos a campo entrevistar duas alunas para compreender melhor o que essas vozes queriam dizer. Nas entrevistas pudemos constatar que a formação dos jovens alunos não é mais uma tarefa exclusiva das instituições escolares. Os próprios alunos ao entrarem em contato com os recursos tecnológicos apropriam-se de leituras e escritas além das realizadas no ambiente escolar. Outro aspecto relevante mencionado nas entrevistas é a figura do professor. Os jovens entrevistados apontam a necessidade de um mestre emancipador, adaptado à sociedade contemporânea.</p> <p>Palavras-chave: Escrita. Leitura. Contemporaneidade. Formação.</p>			

Título Práticas de Leitura e Escrita em uma escola na contemporaneidade: o manuscrito, o impresso e o digital. (Tese).	Autora Ana Maria Bastos Loureiro.	Ano de publicação 2009	Local de publicação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), Rio de Janeiro.
<p>Resumo: Esta tese objetivou descrever as práticas leitoras e escritoras de professores e estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, tendo como pano de fundo o mundo contemporâneo com seus desafios e demandas, assim como as implicações dele decorrentes na educação e, especificamente, na escola. As práticas, sejam elas sociais, políticas, culturais ou escolares, só têm importância na medida em que produzem sentido, o sentido que lhes atribuem os sujeitos que delas se apropriam, gerando diferentes interpretações. As questões que permearam o percurso da pesquisa buscaram descobrir os significados que emergiram dessas práticas, as representações produzidas por elas, e como essas práticas foram construídas historicamente e socialmente. Nesse sentido, optei por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico como abordagem teórico-metodológica em que observação participante e entrevistas semi-estruturadas se impuseram como principais ferramentas. É mister perceber que as questões apresentadas interessam tanto à História Cultural, a história das práticas de leitura e escrita, quanto à Antropologia. Outras questões emergiram no bojo da análise dessas práticas quanto à percepção da escola nos dias atuais, principalmente no que concerne às novas formas de pensar e conceber o conhecimento diante dos avanços das novas tecnologias, e a como situá-la, assim como seus sujeitos, diante das exigências do mundo contemporâneo. Como esses atores se comportam frente aos recursos disponibilizados na era digital, como utilizam as ferramentas dessa rede mundial de comunicação e informação e o que pensam dessa revolução tecnológica que nos coloca diante do novo e do imprevisto foram também questões postas neste trabalho de pesquisa.</p> <p>Palavras-chave: Práticas. Representações. Leitura. Escrita. Tecnologia Digital. Internet.</p>			
Título O Mobarl Faz Mais Do Que Ensinar a Ler e a Escrever: Manifestações Biopolíticas para o Controle de Adultos Analfabetos em Varginha-Mg (1970-1985). (Dissertação).	Autora Ana Cristina Pederiva.	Ano de publicação 2015	Local de publicação Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei.
<p>Resumo: Este trabalho investiga o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL em Varginha - MG, no período de 1970 a 1985. O MOBRAL foi criado em 1967, período de ditadura militar no Brasil. Freitas & Biccas (2009) salientam que o MOBRAL tinha como meta prioritária erradicar o analfabetismo no país em dez anos de atuação, já que o índice de analfabetismo da população brasileira se encontrava elevado. Os métodos de ensino utilizados no MOBRAL advinham da educação tecnicista, em que o uso da alfabetização funcional valorizava apenas a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, aperfeiçoando, assim, a mão de obra direcionada ao mercado de trabalho por meio de seu comprometimento com ideais da família, da comunidade e do patriotismo. A educação tecnicista contrastava com a filosofia de educação proposta por Paulo Freire (1983), que visa preparar o educando como ser pensante e crítico, capaz de transformar a realidade em que vive. Porém, esse modo de educar passou a ser vis to como ameaça à ditadura militar, época em que na sociedade não se podia manifestar contrariamente ao regime. O objetivo deste trabalho é compreender os conceitos, o funcionamento e as práticas pedagógicas relativas ao MOBRAL, relacionando-os com documentos utilizados nessa modalidade e com as fontes da pesquisa: fotos, cadernos, livros e jornais. Como aporte teórico-metodológico, são adotadas algumas “ferramentas foucaultianas”. Especialmente aquelas que nos ajudam a compreender a “produção de saber e de verdade”, no que se refere à teoria do discurso, visando confrontar a metodologia de ensino adotada no MOBRAL com os ideais de educação propostos por Freire. E, também, as ações da biopolítica e a promoção do “cuidado de si”, que atuam a fim de governar os sujeitos por meio de procedimentos disciplinares, usando como dispositivos a gestão da saúde, alimentação, sexualidade, entre outros (FOUCAULT, 1984; 1988). Constata-se que as professoras do MOBRAL de Varginha – MG foram formadas pelo Curso Normal em uma escola católica, o Colégio dos Santos Anjos, o único no município que passa, a partir de 1970, a oferecer formação à professoras. Verifica-se, portanto, que essas alfabetizadoras eram jovens e não tinham experiência na docência. Para tanto, havia o suporte do material didático pedagógico, distribuído nacionalmente, e, em larga escala, no município. Além de orientar as alfabetizadoras, o material didático enfatizava o civismo, a saúde e alimentação, visando atuar na formação do trabalhador, indispensável ao progresso do Brasil. Desta forma, revigorava-se o discurso médico, disciplinador, nacionalista e moralizante.</p>			

Palavras-chave: MOBREAL. Biopolítica. Discurso. Foucault. Igreja. Educação. Saber médico.			
Título Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão. (Dissertação).	Autora Ana Maria Moraes Scheffer.	Ano de publicação 2008	Local de publicação Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz De Fora.
Resumo: Esta dissertação tem por objetivo compreender as concepções de alfabetização construídas por professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas. Assumindo que as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras são construções que se dão nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, esta dissertação busca, no discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os sentidos atribuídos à alfabetização. Para tal, este estudo fundamenta-se teoricamente na concepção de linguagem como constituidora da consciência e espaço de interrelações sociais, tendo como aportes teóricos principais os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin sobre a filosofia da linguagem e por Lev Semionovich Vygotsky sobre a psicologia de base social. Além desses teóricos, constituem-se como interlocutores autores que abordam especificamente sobre a alfabetização, a leitura e a escrita como Soares, Kleiman, Mortatti, Cagliari, entre outros. A perspectiva histórico-cultural orientou os procedimentos de pesquisa e as análises desenvolvidas sobre o material empírico produzido nas entrevistas coletivas cujos sujeitos foram seis professoras que atuam em duas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora onde já havia sido implantado o Ensino Fundamental de nove anos. A partir das análises, foi possível constatar a influência do discurso pedagógico hoje dominante no campo da alfabetização que privilegia a realização de práticas sociais de leitura e de escrita. Embora haja tentativas de realização de um trabalho pedagógico inovador, o que prevalece é o desenvolvimento de um trabalho alfabetizador que visa, fundamentalmente, ao domínio do sistema alfabético de escrita.			
Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Leitura. Escrita.			
Título Arqueologia Foucaultiana da Pedagogia: indicação de leitura. (Dissertação).	Autora Sandro dos Santos Nogueira.	Ano de publicação 2011	Local de publicação Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador.
Resumo: Esta dissertação de mestrado tem por objetivo conhecer as indicações de Michel Foucault sobre a pedagogia na modernidade, a partir da leitura de sua obra. Desse modo, o trabalho se dirige aos dois primeiros momentos que demarcam a obra foucaultiana, a arqueologia e a genealogia. No que tange a fase arqueológica, procurou-se descrever o solo em que subjaz o saber pedagógico e destacou-se a psicologia como fundamento racional da pedagogia e, ao mesmo tempo, as críticas do filósofo francês ao saber psicológico e como essas críticas se estendem a pedagogia. Para esse objetivo, foi necessário recorrer a obras que são anteriores a essa fase porque versam diretamente sobre as relações entre a psicologia e a pedagogia. Nesse aspecto, a pesquisa revelou que a pedagogia apoiada no pólo clínico da psicologia se transformou em uma terapêutica porque diagnostica o homem, tratando dos seus problemas na relação consigo mesmo e na educação, nos entraves de aprendizagem. No que se refere à fase genealógica, procurou-se descrever como funciona o poder pedagógico nas instituições educativas a partir de exemplos fornecidos pelo autor, de modo particular, na obra <i>Vigiar e Punir</i> . Nesse sentido, se destacou a escola como um dispositivo do poder disciplinar e de seus mecanismos. Assim, a pesquisa mostrou que a pedagogia se formou no interior da instituição educativa para conduzir e adaptar o aluno às suas <i>funções e normas</i> . Da crítica radical de Foucault à pedagogia, se retirou que ela (a pedagogia) é um saber possuidor de um solo frágil por se fundamentar em um saber cientificamente duvidoso, atravessador e perigoso, tanto pelo psicologismo quanto pelo antropologismo; um saber “estranho” porque se desenvolve sob a chancela do poder disciplinar e nele se movimenta como “guardião” da <i>normalização</i> dos sujeitos no meio educativo.			
Palavras-chave: Foucault. Pedagogia. Psicologia. Saber-Poder. Escola.			
Título A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor.	Autora Rosemary Lapa De Oliveira.	Ano de publicação 2013	Local de publicação Universidade Federal Da Bahia (UFBA), Salvador.
Resumo: Paulo Freire nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele, assim dizendo, ele ressalta a importância do outro			

na formação do sujeito-leitor, que interage com pessoas e contextos. A leitura na sala de aula se apresenta não provocando a autonomia pregada por Freire e essencial para a formação do sujeito-leitor autônomo, intercítico e situado. Este trabalho buscou, à luz de teóricos do discurso, como Foucault e Orlandi, principalmente e da pedagogia, como Giroux, Freire, Macedo e Muniz, descrever e analisar as relações de poder presentes na sala de aula que incidem nas ações de formação do leitor, considerando que a leitura é o caminho privilegiado da formação cidadã. A leitura, nesse documento, é tratada, conforme nos ensinou Freire, transcendendo a mera decodificação, de cuja existência se pode duvidar: a leitura, aqui, é considerada em sua forma de apreensão do mundo. A análise foi guiada por categorias, presentes nas práticas pedagógicas das aulas de línguas, derivadas de pressupostos da Análise de Discurso: silenciamento, o qual gerou o não-silenciamento e o assujeitamento, o qual gerou o reassujeitamento, privilegiando a discussão que gira em torno da constituição do sujeito-leitor na perspectiva da leitura-estar-no-mundo.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Leitura. Sujeito-Leitor. Ensino.

Título	Autora	Ano de publicação	Local de publicação
Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente. (Tese).	Joana Darc Souza Feitoza Varejao.	2014	Universidade Federal Do Rio De Janeiro.

Resumo: Situando-se entre estudos do campo da Educação e da Filosofia Linguístico- Discursiva, esta tese discute a responsividade do professor nas práticas de leitura e escrita em dois tempos-espacos: formação continuada e trabalho docente com alunos de classes populares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parte da principal hipótese de que a compreensão em leitura e a produção de diferentes gêneros discursivos, embora sejam habilidades imprescindíveis para a consolidação da alfabetização e ampliação do letramento, não são suficientes para corroborar o movimento vivo de interlocução entre os sujeitos; portanto, a depender dos atos, em ambos os ambientes escola e espaços de formação docente incorre-se no risco de encontrar-se mais os gêneros do discurso do que seus próprios sujeitos e suas histórias. A pesquisa apoia-se em Bakhtin, Andrade, Bazerman, Geraldí, Sobral, e outros, assumindo o pressuposto da dialogia, e em princípios que este encerra: historicidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos, atitude carnavalesca, exotopia, refração, responsividade, heterologia, aproximando-os aos conceitos de autoria transgressora e transdiscursividade de Michel Foucault. A partir de uma metodologia qualitativa, toma como empiria a pesquisa intitulada As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública (LEDUC/UFRJ), sua escola locus e os Encontros de professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita EPELLE, destacando eventos dialógicos ocorridos em sua primeira fase, em 2011, para problematizar os lugares discursivos do pesquisador-formador, do professor e do aluno de camadas populares nessa comunidade discursiva. Estabelece alguns zooms exotópicometodológicos, dentre os quais sobre produções dos alunos de 2º e 3º ano, discutindo o lugar dos gêneros discursivos em tempos de discursos políticos e pedagogia de resultados e as possibilidades de uma formação que possa corroborar uma pedagogia do ato responsivo. Desta forma, várias questões surgem, como: o que e como são os gêneros discursivos na/para a escola, precisamente nos Anos Iniciais - objetos de ensino ou estratégias sociodiscursivas no ato responsivo em sala de aula? Quais possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos na formação continuada que possam corroborar uma pedagogia do ato responsivo docente? A autora confirma a tendência à didatização acrítica de práticas de leitura e escrita em função de um viés gerencialista na Educação pública no contexto carioca, apresentando algumas (im)possibilidades teóricas, ético-estético-políticas. Consolida sua contrapalavra à perspectiva da homologia de processos - engendrada por e em função desse gerencialismo na formação e no trabalho docente, sugerindo a heterologia como uma perspectiva que venha a corroborar o (re)encontro e o zelo pela vida que pulsa na escola e na formação, impulsionando nos sujeitos a autoria transgressiva.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente. Responsividade Docente. Dialogismo. Gêneros Discursivos. Perspectiva Heterológica.

Título	Autora	Ano de publicação	Local de publicação
Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz-MA. (Dissertação).	Rosana Sousa Pereira.	2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo.

Resumo: A leitura ainda é vista como um forte valor social, como algo que tem importância na vida das pessoas e também na escola. Todavia, entende-se que não há leitura “em geral”. Assim, com essa pesquisa, objetivou-se descrever as práticas de leitura que vêm sendo operadas nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Imperatriz/MA, mais especificamente em duas escolas, bem como identificar os tipos de texto

utilizados pelos professores e problematizá-los em suas relações com a produção dos modos de subjetivação. Os principais conceitos utilizados para construir esta pesquisa foram: práticas de subjetivação e cuidado de si, a partir das teorizações foucaultianas; o conceito de texto em Foucault e Barthes e o conceito de leitura em Foucault, Barthes, López, Larrosa, dentre outros autores. A pesquisa operou com inspiração genealógica foucaultiana, efetivando-se com algumas ferramentas analíticas, a partir de dois movimentos de investigação, sendo eles o exame dos planejamentos dos professores das duas escolas participantes, bem como a realização de grupo focal com todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de cada escola. A partir disso, produziram-se três dimensões de análise, que falam dos modos de leitura nessas escolas e a implicação nos modos de subjetivação: leitura como decodificação: foco na representação e na comunicação; leitura e o aluno-cliente: o festejo do prazer e da utilidade; e leitura na luta de forças entre a competência e a formação. Perceberam-se, ainda, algumas brechas que podem ser operadas, que escapam, mas que se configuram como importantes práticas, por estarem atentas à potência da leitura na escola.

Palavras-chave Leitura. Texto. Subjetivação. Anos finais do Ensino Fundamental. Imperatriz. Maranhão.

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos pesquisadores mencionados ao longo do quadro (2021).

A Scientific Electronic Library Online – SciELO é uma biblioteca eletrônica que abarca uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Nessa base, selecionei, identifiquei e classifiquei artigos correspondentes ao período de 2008 a 2019. As palavras-chaves utilizadas na busca foram *Práticas de Leitura e Escrita*, *Alfabetização* e *Modos de Existência*.

Quadro 8 – Levantamento de artigos relacionados ao tema desta pesquisa – na SciELO

Título Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito.	Autores Fabiana de Amorim Marcello, Rosa Maria Bueno Fischer.	Ano de publicação 2014	Periódicos Pro-Posições v. 25, n. 2 (74) p. 157-175 maio/ago. 2014.
Resumo: Tomando como ponto de partida alguns temas básicos da Educação (tais como as relações entre saber e conhecimento, teoria e prática, entre outros), propomos, neste artigo, analisar as relações entre sujeito e verdade, mediadas pelas práticas de si. Inicialmente, tal discussão é tomada a partir do conceito de cuidado de si, em sua dimensão ontológica – dimensão que coloca em jogo sujeito e saber – e que nos possibilita problematizar a noção de sujeito do conhecimento. Em seguida, discutimos a relação entre sujeito e verdade, a partir da prática da parresía, da “fala franca”, como conceito operador de uma pragmática do discurso – inseparável da ação e do pensamento. Ao tomarmos tais conceitos – cuidado de si, parresía – como chaves de leitura da obra de Foucault, assumimos a profunda alteração que tais discussões instauram e o quanto elas nos permitem pensar, de outras formas, temas da Educação e, para além dela, a nós mesmos.			
Palavras-chave: Ética. Sujeito. Verdade. Práticas de si.			
Título Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação.	Autor Hubert Vincent.	Ano de publicação 2014	Periódicos Pro-Posições v. 25, n. 2 (74) p. 25-46 maio/ago. 2014.
Resumo: A preocupação em homenagear Michel Foucault, tanto sua pessoa quanto sua obra, pode enveredar por inúmeras vias. Eu, aqui, me ative a duas. A primeira concerne ao próprio estilo de Foucault, mais especificamente seu estilo de exposição. Foucault me parece ter, especialmente em seus cursos no Collège de France, uma escrita ou estilo de exposição muito generoso. Procurei apreender essa generosidade e seus traços constitutivos. A segunda via concerne a um problema ou uma noção: a autoformação ou a prática da autoformação. Sobre ela, as análises efetuadas por Foucault acerca de certas técnicas de leitura e escrita herdadas da filosofia helenística podem, me parece, lançar uma luz original.			
Palavras-chave: Autoformação. Generosidade. Virtude. Aplicação. Reflexão. Postura.			
Título Escrita ensaística: fragmentos menores.	Autores Jorge Ramos do Ó, Julio Groppa Aquino.	Ano de publicação 2014	Periódicos Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014. ISSN 0102-6801.

<p>Resumo: Neste ensaio propomos problematizar a escrita institucionalizada a partir de um conjunto de normas, do controle e imposição de certas palavras, da reprodução do já instituído. Na contramão desta lógica, procuramos outros atalhos, desvios e possibilidades de empreender uma escrita desgrudada das representações e de palavras de ordem, ensaiando outras maneiras de pensar e escrever, produzindo novos sentidos a existência. Para tecer os fios desta escrita escolhemos como intercessores alguns conceitos de Michel Foucault e Gilles Deleuze. Buscamos assim, pensar na produção de novos modos de subjetivação a partir da escrita menor, destituindo o reinado da palavra enquanto vontade de verdade.</p> <p>Palavras-chave: Escrita. Subjetividade. Filosofia da diferença.</p>			
<p>Título Subjetividade e verdade no último Foucault.</p>	<p>Autor Cesar Candiotto.</p>	<p>Ano de publicação 2008</p>	<p>Periódicos Trans/Form/Ação, São Paulo, 31(1): 87-103, 2008.</p>
<p>Resumo: A constituição do sujeito na investigação do último Foucault geralmente é conhecida pela perspectiva de sua estética da existência. Tal abordagem deve-se sobremaneira à leitura dos dois últimos volumes de <i>Histoire de la sexualité</i> (1984). No entanto, o presente artigo aponta que nos cursos no Collège de France intitulados <i>Subjectivité et vérité</i> (1981) e <i>L'herméneutique du sujet</i> (1982) outra leitura pode ser elaborada. A relação entre subjetividade e verdade evidencia-se como central em seu pensamento e seus desdobramentos são apresentados a partir das diferenças estabelecidas entre filosofia e espiritualidade, das articulações entre cuidado de si e conhecimento de si, conhecimentos úteis e inúteis, cuidado de si e conversão a si, ascese e verdade.</p> <p>Palavras-chave: Subjetividade. Verdade. Ascese. Conhecimento de si. Cuidado de si.</p>			
<p>Título A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais.</p>	<p>Autor Julio Groppa Aquino.</p>	<p>Ano de publicação 2011</p>	<p>Periódicos Educ. Pesqui. [online]. 2011, v. 37, n. 3, pp. 641-656. ISSN 1517-9702.</p>
<p>Resumo: Tomando por base as principais reflexões de Michel Foucault sobre o ato de escrever, o presente ensaio discorre sobre a correlação intrínseca entre os modos de escrita e de vida nas escolas, apontando para uma agonística em operação diuturna nas práticas escriturais levadas a cabo nesse quadrante. Isso significa que, no interior dos procedimentos de escrita, embatem-se forças superlativas, tanto no sentido da investida unificadora dos modos de subjetivação aí implicados, quanto na direção de uma transfiguração radical desses mesmos modos, tendo em vista a sua multiplicação. Adensando a discussão teórica, tematiza-se a escrita de si, tal como formulada por Foucault, como um esforço escultural desmedido em favor de uma dispersão, uma rarefação e, então, uma elisão subjetivas. Em seguida, interpelam-se analiticamente três argumentos recorrentes acerca da escrita escolar: sua categorização segundo gêneros, sua função examinatória e sua subordinação à leitura. Por meio de tal exame crítico, visa-se desestabilizar as bases de justificação de um tipo de apropriação representacional e cientificista dos fazeres escriturais escolares, bem como fabular cenários divergentes de seu <i>mainstream</i>. Por fim, intenta-se perspectivar a escrita como circunstância propícia à estilização existencial daquele que escreve, tendo em mente, com Foucault, o imprescindível esforço de resistência e de autocriação ética diante dos jogos subjetivadores típicos das práticas escolares. Trata-se do inextricável movimento de diferença e de variação que uma escrita não cativa das convenções pedagógicas da época faculta e, ao mesmo tempo, exige de todo aquele que por ela envereda.</p> <p>Palavras-chave: Michel Foucault. Escrita escolar. Processos de escrita. Modos de subjetivação.</p>			

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos pesquisadores mencionados ao longo do quadro (2021).

Na SciELO, procurei artigos correspondentes ao período de 2008 a 2019, utilizando como descritores as palavras-chave que estabelecem relação com a esta investigação, quais sejam: *Práticas de Leitura e Escrita*, *genealogia*, *Foucault* e *cuidado de si*. Os resultados de uma parcela dos trabalhos selecionados encontram-se no seguinte quadro:

Quadro 9 – Levantamento de artigos relacionados ao tema desta pesquisa – na SciELO

<p>Título A escrita de um corpo sem órgãos.</p>	<p>Autora Catarina Resende.</p>	<p>Ano de publicação 2008</p>	<p>Periódicos Fractal, Rev. Psicol. v. 20, n. 1 Rio de Janeiro jan./jun. 2008.</p>
--	--	--	---

Resumo: A partir da leitura dos estudos de Foucault sobre o cuidado de si e de Deleuze e Guattari sobre o corpo sem órgãos (CsO), tivemos o objetivo de traçar as possíveis aproximações entre a escrita de si e o diário de CsO. Esse exercício de escrita de si constitui um exercício de constituição de corpos que além de um voltar-se sobre si, oferece um cuidado de si para cuidar dos outros. Concebemos o diário de CsO enquanto uma prática de si que oferece um movimento etopoiético na direção de uma dimensão ética e estética, mas também política da vida.

Título Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação.	Autor Hubert Vincent.	Ano de publicação 2014	Periódicos Pro-Posições v. 25, n. 2 (74) p. 25-46 maio/ago. 2014.
--	---------------------------------	----------------------------------	---

Resumo: A preocupação em homenagear Michel Foucault, tanto sua pessoa quanto sua obra, pode enveredar por inúmeras vias. Eu, aqui, me ative a duas. A primeira concerne ao próprio estilo de Foucault, mais especificamente seu estilo de exposição. Foucault me parece ter, especialmente em seus cursos no Collège de France, uma escrita ou estilo de exposição muito generoso. Procurei apreender essa generosidade e seus traços constitutivos. A segunda via concerne a um problema ou uma noção: a autoformação ou a prática da autoformação. Sobre ela, as análises efetuadas por Foucault acerca de certas técnicas de leitura e escrita herdadas da filosofia helenística podem, me parece, lançar uma luz original.

Palavras-chave: Autoformação. Generosidade. Virtude. Aplicação. Reflexão. Postura.

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos pesquisadores mencionados ao longo do quadro (2021).

Logo após, realizei uma nova busca através do Portal Periódicos CAPES, que reúne e disponibiliza a produção científica produzida no Brasil. As palavras-chaves utilizadas na busca foram *Práticas de Leitura e Escrita*, *Alfabetização* e *Modos de Existência*. Os textos oriundos do levantamento foram inseridos no quadro, a seguir, contendo os títulos, seus autor(es), ano e periódico de publicação, assim como os resumos dos trabalhos selecionados.

Quadro 10 – Levantamento de artigos relacionados ao tema desta pesquisa – no Portal Periódicos CAPES

Título Literatura, educação e alteridade - a escrita como experiência de formação.	Autora Tatielle Rita Souza da Silva.	Ano de publicação 2014	Publicação Publicado em: <i>Childhood & Philosophy</i> , 2014, Issue 19, pp. 155-178.
Resumo: O presente artigo toma como objeto de investigação a relação entre literatura e educação. Nossa posição diante de professor-pesquisador é aquela que nos autoriza a recolher testemunhos de experiência docente, bem como extrair elementos interrogantes de ambas as margens, arriscando pensar a respeito da potência deste encontro entre “experiência estética da literatura” e “discurso pedagógico”. Alguns estudos tem nos apontado que a relação intrigante entre literatura e educação convida os protagonistas e espectadores da cena escolar cotidiana a inaugurarem outros modos de existência, produzindo assim um reposicionamento do lugar de narratividade e de enunciação dos discursos que os constituem. Em companhia de autores como Giorgio Agambem, Walter Benjamin, Clarice Lispector e Roland Barthes, desafiamo-nos a percorrer alguns temas como linguagem, infância e alteridade, dedicando-nos a pensar a elaboração simbólica da experiência existencial através da literatura. Em nossa pesquisa, assumimos, por excelência, um compromisso com o lugar da formação, entendendo esta última como um contínuo e ininterrupto trabalho sobre si mesmo, efeito de certo modo de tomar a linguagem como criação, escritura poética. Nossa hipótese é de que a presença da literatura no cenário escolar produz um deslocamento do lugar e da função docente, inscrevendo modificações importantes, alterando os contornos que formam a suposta postura pedagógica investida de saber-poder. Inclino-nos a pensar que quando nos entregamos às práticas de escrita, leitura e narração de histórias algo (nos) acontece e este “algo” traz contribuições importantes para refazer os contornos do campo pedagógico instituído.			
Palavras-chave: Linguagem. Formação. Alteridade.			
Título Filosofia com crianças na escola: práticas de	Autoras Sabrina Lermen, Betina Schuler.	Ano de publicação 2018	Publicação

leitura, escrita e exercícios do pensamento na problematização do tempo.			HOLOS, 2018, Vol.34(2), pp.289-306 [Periódico revisado por pares].
<p>Resumo: Este artigo investiga o exercício do pensamento, pautado pela prática da filosofia com crianças (diferenciando-se da filosofia para crianças), através de práticas de leitura e escrita em uma escola pública na região do Vale do Caí, RS. A partir da perspectiva do pensamento da diferença, operando com autores como Foucault, Deleuze e Kohan, interroga-se de que modos essa experimentação poderia produzir pequenos deslocamentos quanto aos clichês e pensamentos dogmáticos que atravessam nossas vidas. Essa investigação entende o pensamento como essa provocação do fora, viabilizado por diferentes intercessores que irão problematizar o que está naturalizado. Do mesmo modo, opera com a filosofia para além de uma disciplina acadêmica, como uma forma específica de se relacionar com o saber e com a vida. Entende, ainda, a escrita como uma técnica que pode operar transformações sobre nossa experiência. A partir disso, realizou-se a análise de escritas de alunos de 5º ano, cujas regularidades destacadas foram: o discurso salvacionista, valorização da escola como lugar de pensamento, a boa escrita operada como comunicação e a expressão de grande preocupação com a passagem do tempo. A partir dessas regularidades, produziu-se uma oficina filosófica com esses alunos, em que foram inventadas outras possibilidades de leitura e escrita, focando na problematização de nossas relações com o tempo. As escritas produzidas nessa oficina foram igualmente examinadas, destacando-se, pois, uma divisão temporal (e moral) da vida, mas também apresentando deslocamentos importantes quanto ao tempo cronológico, operando com uma diminuição da força pastoral e da infância idealizada, apostando em uma relação mais intensiva com o mesmo.</p> <p>Palavras-chave: Filosofia com crianças. Exercício do pensamento. Escrita. Leitura. Tempo.</p>			

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos pesquisadores mencionados ao longo do quadro (2021).

No Portal Periódicos CAPES, modifiquei as palavras-chave, utilizando outros descritores que estabelecem relação com esta investigação, quais sejam: “Práticas de Leitura e Escrita”, “genealogia” e “Foucault”. Uma parcela dos resultados selecionados encontram-se na sequência, juntamente com os resumos dos trabalhos.

Quadro 11 – Levantamento de artigos relacionados ao tema desta pesquisa – no Portal Periódicos CAPES

Título	Autor	Ano de publicação	Local de publicação
Escritor, autor e leitor: presenças no mundo da literatura.	Marcos Bueno.	2012	Fractal, Rev. Psicol. vol.24 no.2 Rio de Janeiro May/Aug. 2012.
<p>Resumo: O livro Escrita e Leitura faz uma análise da literatura resultante da tese nietzschiana da morte de Deus à luz da modernidade. Texto produzido com rigor, afirma que a literatura é uma forma de resistência e dominação aos mecanismos sutis de ordenação da linguagem. O autor relata a análise da experiência literária e suas conexões com a produção da subjetividade na escrita e na leitura. Resgatando Foucault quando afirma que uma obra literária exige três presenças: do escritor que produz, do autor que publica e do leitor que interpreta o texto dentro de dupla subjetividade, do autor e do leitor.</p>			
Título	Autores	Ano de publicação	Local de publicação
Processos De Subjetivação De Professor-Andarilho-Cartógrafo.	Ronaldo Luis Goulart; Ursula Rosa Da Silva.	2019	Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, 01 maio 2019,v. 5(4).
<p>Resumo: Este texto surge a partir de uma atividade docente que se tornou projeto de extensão/pesquisa e que resultou na dissertação de mestrado realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL - campus Pelotas, hoje esta proposta de pesquisa é pensada no programa de pós-graduação – Mestrado – em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, busca articular uma escrita cartográfica, que pensa os processos de formação de um professor-pesquisador-poeta-andarilho que tem no uso das palavras instrumentos para vir a ser... Esta em devir, e debruça sobre uma prática de escrita muito antiga,</p>			

cartas epistolares. O exercício manuscrito desta forma textual surge como uma prática de ensino, com a intenção de amenizar as dificuldades de aprendizagem com a leitura e a escrita, e à medida que esta pesquisa se produzia passamos a tratar tal exercício como processo de formação mais amplo, compreendendo a escrita como uma prática capaz de reinvenção de modos de pensar e ser. Errar a palavra e torná-la outra, é um cuidado. Autores como Deleuze e Guattari, Foucault e Larrosa, dão suporte ao campo problemático desta pesquisa que se faz em meio ao método cartográfico, onde ler, escrever, experimentar são vistos como processos de formação e criação.

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos pesquisadores mencionados ao longo do quadro (2021).

Por fim, realizei uma busca no material produzido, organizado e classificado pelo grupo de pesquisa do qual eu participo, hoje denominado *Carcarás: Grupo de estudo e pesquisa entre educação filosófica, leitura e escrita*, antigo *Práticas Curriculares de Escrita e Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Modos de Subjetivação*. O grupo arquiva um vasto material relacionado a essa temática, fruto/resultado da pesquisa de outros colegas e da professora coordenadora do grupo, Betina Schuler.

Quadro 12 – Levantamento textos relacionados ao tema desta pesquisa

Título O governo da aprendizagem da leitura e da escrita na escola: disciplina e controle.	Autora Patrícia Camini.	Ano de publicação 2009	Periódicos Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 19, n. 7/8, p. 653-663, jul./ago. 2009.
Resumo: Este artigo visa analisar o efeito de práticas disciplinares no âmbito da alfabetização, que historicamente vêm sendo utilizadas pelas escolas. Procura-se tornar visíveis práticas que visam normalizar as “más” leituras e escritas, assim como problematizar alguns efeitos atuais da crise da sociedade disciplinar sobre a alfabetização. Utilizam-se contribuições do pós-estruturalismo como ferramentas teóricas, especialmente através dos trabalhos de Michel Foucault e Gilles Deleuze.			
Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Michel Foucault.			
Título A constituição do sujeito em Foucault e sua relação com a aquisição de linguagem. (Dissertação).	Autora Emerson Caetano Lanças Lucchesi.	Ano de publicação 2010	Local de publicação Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
Resumo: Este trabalho pretende estudar as possíveis relações existentes entre os postulados foucaultianos quanto à constituição do sujeito e a aquisição de linguagem. Para tanto, partiremos de uma perspectiva que considera a criança não apenas um aprendiz passivo, mas um sujeito construtor de seu conhecimento de mundo pela mediação do outro. Trata-se de abordagem discursiva que considera a interação com o outro a base sobre a qual a criança se constitui como sujeito sócio-histórico-cultural. Do ponto de vista de Foucault, analisaremos as técnicas de si e a hipótese de que, no contexto familiar e nos contextos interativos da criança com o outro, em que se estabelecem as relações cognitivo-linguísticas, há o jogo dessas técnicas numa relação mediada pelo cuidado de si, que para Foucault, são práticas de subjetivação. Dentre essas técnicas figuram as cartas, o exame de si, a escrita de si – hupomnêmata - e a askêsis. Encontramos também outras técnicas, tais como a interpretação dos sonhos, o exomologêsis, a exagoreusis, a obediência, a contemplação. Diante disso pretendemos observar a constituição do sujeito pela perspectiva do cuidado de si, levando-se em conta que são as práticas de subjetivação e o fato de que, para se compreender como o sujeito se constitui, primeiramente, devemos compreender como os adultos conduzem as crianças no desenvolvimento de sua subjetividade. O corpus compreendeu registros colhidos no período de 13 meses (estudo longitudinal), em áudio e vídeo, totalizando 10 sessões, de uma criança na faixa etária entre 20 e 33 meses, em atividades habituais com os pais: jantar, banho, etc. Constatamos, a partir da análise dos dados, que os pais, no exercício de condução da criança em seu desenvolvimento social, se colocam como reguladores/mediadores e auxiliares nas práticas das técnicas de si. Constatamos, também, que, apesar de os pais estarem sempre presentes, algumas técnicas de si são praticadas apenas pela criança, como no caso da askêsis. Observamos que a relação mestre/aprendiz – exagoreusis – está			

<p>fortemente marcada e que o hupomnêmata encontra-se inscrito em quase todo o corpus analisado. Por fim, é possível observar que se o sujeito se constitui, essa constituição se dá por meio de práticas de poder, de conhecimento ou por técnicas de si.</p> <p>Palavras-chave: Askêsis. Exagoreusis. Hupomnêmata. Constituição. Sujeito.</p>			
<p>Título Qual a função da escrita?</p>	<p>Autora Luciana Silviano Brandão Lopes.</p>	<p>Ano de publicação 2013</p>	<p>Local de publicação Em Tese Belo Horizonte v. 19 n. 1 jan.-abr. 2013 LOPES. Qual a função da escrita? p. 29-44.</p>
<p>Resumo: O trabalho pretende discutir a função da escrita na vida pessoal daquele que escreve e, também, pensar a escrita em uma vertente daquilo que poderíamos chamar de “tratamento”. Essa questão é levantada a partir de depoimentos sobre o escrever de Jorge Semprun e desenvolvida, principalmente, a partir da noção de transposição de Mallarmé, segundo Alain Badiou.</p> <p>Palavras-chave: Escrita. Tratamento. Transposição.</p>			
<p>Título Ler e Escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo.</p>	<p>Autora Betina Schuler.</p>	<p>Ano de publicação 2019</p>	<p>Local de publicação Revista História da Educação (Online), 2019, v. 23.</p>
<p>Resumo: Este artigo problematiza como as crianças vêm se relacionando com o tempo, por meio do exame de cadernos escolares datados de 1923 a 2016, recolhidos no Estado do Rio Grande do Sul, e a partir do exame de oficinas realizadas com alunos e professores em escolas públicas. Destaca-se, arqueologicamente, o deslocamento de práticas de escrita e de leitura que tematizavam a vida e a morte para uma contagem cronológica do tempo, em que a infância vem sendo narrada como promessa de futuro e, mais contemporaneamente, atravessada pelos sintomas da aceleração, do desempenho e da instrumentalidade utilitária. Opta-se, assim, por tomar a infância como uma condição da experiência, potencializada por escritas e leituras que poderiam tornar possíveis outros modos de pensamento e existência.</p> <p>Palavras-chave: Tempo. Infância. Práticas de escrita e leitura.</p>			
<p>Título A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar. (Tese).</p>	<p>Autora Adélia Mara Pasta da Silva.</p>	<p>Ano de publicação 2011</p>	<p>Local de publicação Universidade de São Paulo (USP).</p>
<p>Resumo: A escrita e seu ensino configuram, respectivamente, o tema geral e o objeto de problematização do presente estudo. A partir do aporte teórico de Michel Foucault, especialmente dos conceitos governamentalidade e dispositivo, toma-se a escrita como um regime que, no âmbito escolar, é forjado para atender a uma função estratégica dominante no que se refere ao governo das existências escolares. Desta feita, o objetivo nuclear deste estudo é analisar projetos de ensino de escrita em vigor inspirados pelas noções de gêneros do discurso, apreendendo alguns efeitos dessa abordagem nas concepções de escrita e na constituição dos sujeitos que escrevem. O corpus da análise é composto por um conjunto de documentos oficiais relativos ao tema (a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais) que, dispostos à moda de um mapa, compõem um complexo discursivo que fornece princípios, formas e prescrições, operando como maquinaria produzida historicamente com o fito de responder a uma urgência política. A lógica que anima o dispositivo de ensino da escrita é da ordem da capacitação de uma população; o que nele está em jogo é o desenvolvimento de competências e de habilidades para que se tenha acesso ao mundo letrado, conferindo a cada um o estatuto de cidadão autônomo. Se, por um lado, observam-se ideais democráticos iluminando tal empreitada, uma vez que ela afirmaria o domínio da escrita como direito de todos, por outro, a linguagem aí em causa parece reduzir-se a fins utilitaristas, submetida que é a uma modelização dos gêneros do discurso. Assim, ainda que gêneros com tendência mais literária sejam apresentados como mobilizadores em potencial da escrita escolar, eles encontram-se cativos do imperativo da eficácia comunicativa. Daí o fato de a literatura, neste trabalho, ser destacada como mais um discurso que compõe o dispositivo do ensino de escrita a operar no jogo da governamentalização escolar; mais especificamente, tratou-se de situar os sentidos de seu uso no ensino e, desse modo, configurar os enunciados relativos à literatura como instituição. Opera-se, portanto, com duas noções de literatura: uma institucional e outra denominada escrita menor, esta pensada como uma experiência possível de estilização existencial. A análise do material empírico desenvolve-se segundo o que foi denominado configurações-efeito: 1) a escrita como instrumento da ação comunicativa; 2) transcrição, reprodução e decalque como percurso de formação de um sujeito escrevente; e 3) a literatura como estetização da escrita. O estudo atinge, então, sua conclusão ao propor que as práticas de ensino da escrita concorrem para reduzir a amplitude dos sentidos da linguagem a</p>			

prescrições de cunho escolarizante e, na mesma medida, limitam a esfera de experimentação dos sujeitos em nome de uma escrita confinada a finalidades comunicativas. Por se alinhar às linguagens entendidas hoje como imprescindíveis, o ensino da escrita pode produzir uma acentuada despotencialização na experiência daqueles que escrevem, ainda que ele consiga lograr, ao fim e ao cabo, a formação de sujeitos capazes de reproduzir uma escrita competente.

Palavras-chave: Dispositivo. Ensino de escrita. Governamentalidade. Michel Foucault.

Fonte: Sistematizado pela autora com base nos pesquisadores mencionados ao longo do quadro (2021).

Na revisão da bibliografia, encontrei teses, dissertações e artigos que se aproximam do tema desta investigação. Nesse sentido, discorro brevemente sobre alguns estudos que fazem conexões, dialogam e possuem relações com esta pesquisa.

Na tese de Silva (2015b, p. 10), intitulada *Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo*, a autora apresenta as inquietações que originaram sua pesquisa:

Como transmitir o sal das palavras? De que forma é possível fazer do ensino o veículo de transmissão de um gosto? Como restabelecer, no encontro protagonizado na relação ensinante e aprendiz, mestre e discípulo, o liame etimológico entre saber, sabedoria e sabor – desde sempre perdido nos processos normativos de escolarização modernos?

Tomemos três elementos dessas indagações de Silva (2015b). Em primeiro lugar, apoiada em Barthes (2007), a autora questiona sobre como transmitir o sal das palavras. Em seguida, indaga sobre como fazer esse ensino normativo, da forma como está colocado, virar prazer em aprender. Por fim, aborda a tênue ligação entre as palavras. Essas três indagações dialogam e se aproximam do foco dessa pesquisa.

Por sua vez, Campesato e Schuler (2019, p. 3) apontam que “procura-se competir pela atenção dos alunos, buscando, nas estratégias de marketing, o arbítrio do ensinar contemporâneo, que persegue o prazer imediato, o interesse, a utilidade pragmática e a medição de toda a produção feita”. Em tempos assim, a leitura e a escrita tornam-se um imenso desafio.

Ainda no que diz respeito à tese de Silva (2015b), a autora utilizou as portas entreabertas pintadas por Magritte como metáfora da possibilidade de conexões do prédio:

A porta costumava operar também como um dispositivo que não nos deixava esquecer por um só segundo o lugar que estávamos, nem a posição que ocupávamos ali. São-nos conhecidas as portas entreabertas pintadas por Magritte ([1939]), como índice deste *estar-à-margem*, zona limítrofe que nos deixa alerta para perceber os pontos de passagem, sensível para nos permitir observar o que está do lado de dentro e o que permanece do *lado de fora* (SILVA, 2015b, p. 58 – grifos da autora).

Tal como a autora, utilizo a metáfora “outras portas”, não as de Magritte, mas as portas vinculadas ao pensamento de Hardt e Negri (2014): portas como rota de fuga, portas secretas, brechas, aberturas, pontos de passagem, rotas, singularidades. Para isso, abordo a literatura, a leitura e a escrita como possibilidade do aluno pensar e agir, como alternativas para que escape

da servidão voluntária, do capitalismo neoliberal e de tantas outras formas de escravidão no presente.

Será possível essa operação da leitura e da escrita? Quais serão os caminhos possíveis de trilhar nesses tempos de escola-empresa e professor-mediador das práticas pedagógicas? Já sobre o funcionamento da escola no presente, Campesato e Schuler (2019, p. 14) retratam que

A escola vai [...] se deslocando em seu sentido pedagógico, sendo tomada como modelo-empresa, onde a aula se torna um grande centro de conexões; a organização curricular dá-se em torno de projetos constituídos por grupos de trabalho formados pelo interesse; a figura do professor esmaece e ele passa a ser um mediador ou coach.

É um triste cenário para recuperar a força e a potência que tais práticas podem operar. Mais uma vez, recupero a tese de Silva (2015b, p. 63), a qual destaca a importância do universo ficcional no mundo das crianças e as possíveis modificações que ele pode produzir nos jovens que lá habitam, pois “a presença da linguagem literária no cenário escolar tende a produzir uma visível modificação no semblante: é possível observar muitas vezes, o cenho franzido e resistente se desfazer, o coração palpitar, tamanho o envolvimento de quem embarca no universo imaginário, ficcional”.

Já na tese de Luz (2018), intitulada *Labirintos da Escrita, Experiência da Linguagem: um convite à criação literária*, a autora apresenta a escrita como possibilidade de fabricar modos questionadores de práticas pedagógicas. Para isso, vincula-se ao pensamento foucaultiano e estabelece relação entre os temas filosóficos e educacionais, como os modos de subjetivação. Nesse sentido, percebo um pareamento com o que desenvolvo neste estudo.

Segundo a autora, sua pesquisa partiu dos incômodos iniciados em sua atuação como professora de Língua Portuguesa, tendo percebido a leitura e a escrita como problemas educativos no momento que passam a ser consideradas para avaliação, correção ortográfica e tarefa utilitarista, não ensejando prazer. Nessa esteira, suas perguntas se encaminham para problematizar de que forma a leitura e a escrita podem construir um espaço de criação junto a tantos incômodos? Nesse sentido, puxada por esse incômodo, elaborou oficinas de criação literária para trabalhar com esse propósito e convidar à transformação. A sua proposta de pesquisa, como Luz (2018, p. 72) bem assevera, surgiu da necessidade de compreender que “é preciso criar novos povos e novas terras no intolerável presente, feito de certezas e fórmulas prontas para a escrita, especialmente a que é parte de práticas escriturais de espaços formativos”.

A autora também pensa a literatura como potência de criação e transformação para além das práticas normativas reproduzidas nas escolas. A exemplo disso, resgato um excerto de sua

tese para ilustrar: “Da intimidade com as palavras, pelo modo como contamos nosso mundo, nossas experiências, narramos ou inventamos uma realidade ainda desconhecida, ‘para além do uso da linguagem como depositária’, poderá surgir uma potência criadora, de transformação” (LUZ, 2018, p. 29).

Além disso, a autora relaciona a possibilidade de escrita e leitura literárias com a ideia de experiência e acontecimento, o que pode mobilizar, comover e colocar em jogo diferentes formas de pensar. O excerto subsequente enfatiza o foco da autora sobre o tema que também utilizo e, próximas às suas questões, realizo as minhas problematizações:

Como os textos que lemos ou escrevemos podem mobilizar? De que forma o convite que fazemos à escrita literária comove? Como podemos colocar em jogo diferentes dimensões do pensar, não apenas as vinculadas à lógica do explicar (de uma razão tradicional), mas que tenham a ver com a ideia da experiência, do acontecimento, no momento mesmo em que convidamos ou somos convidados a escrever literariamente? (LUZ, 2018, p. 33).

De modo similar à autora, intento perceber e considerar uma relação existente entre modos de escrita, modos de vida e a possibilidade de existência quando se trata de práticas escolares. A escrita é, aqui, pensada como exercício e prática sobre si, o que, nesse sentido, aponta mais convergências entre Luz (2018, p. 42) e esta tese, tendo em vista que a autora considera haver “uma relação intrínseca entre modos de escrita e modos de vida, principalmente quando se trata de práticas educativas que envolvem a escrita como exercício, prática sobre si, sejam elas escolares ou não”.

Nesse viés, percorro os caminhos apontados por Luz (2018), os quais me auxiliam a pensar sobre os perigos de abordar a literatura no âmbito das práticas pedagógicas não como um exercício de pensamento e fruição, mas como obrigação, tarefa e um futuro relacionado ao utilitarismo. Desse modo, saliento o que a autora considera em relação a esse tema:

Tão perigoso como o ato revolucionário da escrita e da leitura, especialmente a literária, talvez seja a problematização dos convites que pouco perturbam a língua, que pouco espaço garantem à produção de um pensamento outro. Práticas pedagógicas de uma escrita confessional; didáticas que tratam da escrita e da leitura simplesmente ‘porque é preciso’, porque será importante ‘no futuro’, porque sem elas ‘ninguém será nada’, nos parecem modos de encerrar o pensamento naquilo que o torna o mesmo, ou seja, naquilo que não o faz diferir (LUZ, 2018, p. 29).

Esse ponto é muito importante se considerarmos que, durante a trajetória escolar do aluno, a leitura e a escrita fazem parte de todos os componentes curriculares, e farão parte da sua trajetória ainda que resista tais práticas, considerando a forma que são trabalhadas nas escolas.

Ainda em relação à Luz (2018), destacamos outro ponto de convergência entre as ideias levantadas pela autora e as exploradas aqui. Além, é claro, de utilizar os estudos foucaultianos, identifico-me com a possibilidade de práticas de leitura e escrita através da literatura.

Penso que a produção de uma certa literatura pode constituir-se como modo possível de existência, que reconfigura noções de sujeito, autor, escritor, na medida em que indago, com Foucault: que processos de ‘subjettivação’ tomam parte em nosso presente? De que maneiras (e se é possível ou não) constituir um (LUZ, 2018, p. 43).

Em 2013, José Ricardo Pereira Santiago Júnior apresentou a dissertação denominada *Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes*. Suas indagações concernentes nesse estudo também se aproximam das minhas problematizações e seguem o mesmo curso, ou seja: a aposta no pensamento como precursor de mudanças e como possibilidade de existência no âmbito das práticas pedagógicas. Nos termos do autor,

O que significa fazer filosofia com crianças no espaço escolar? Que consequências pode trazer esta prática para o cotidiano de uma escola? Se apostar significa investir em algo, sem saber de seus resultados previamente, esperando, todavia, que sejam vantajosos para quem aposta, o que se pode esperar quando se aposta no pensamento? (SANTIAGO JÚNIOR, 2013, p. 18).

O autor em questão trabalha a filosofia como emancipação e modificação do pensamento e dos saberes. Nesse sentido, considere relevante incluir a seguinte citação, que caracteriza como as práticas de leitura e de escrita podem operar quando aliadas à filosofia:

O espaço que se gera para experimentar o pensamento com a filosofia não é de algo tão evidente ou engajado socialmente como a questão da alfabetização ou a evasão escolar. Porém, ao iniciar uma conversa a partir da problematização filosófica, um nó se pode notar e este se aperta ainda mais quando se compara o diferente impacto que uma pergunta desta natureza tem em espaços menos caracterizados como instrucionais, como a experiência do pensar, perante um contexto escolar mais marcado – como uma aula de matemática ou português (SANTIAGO JÚNIOR, 2013, p. 24).

No decorrer do tempo em que o projeto de Júnior Santiago (2018) foi desenvolvido na escola, o pesquisador dinamizou os encontros com os alunos de forma a se distanciar da hierarquia escolar, do disciplinamento em instituições. Isso, segundo ele, controlam os tempos e espaços, ofertando formatos mais livres de participação. Ademais, o autor apresenta importante consideração a esse respeito, pois, muitas vezes, a liberdade de escolha pode passar despercebida no momento da proposta de uma oficina ou de um projeto. Tal liberdade também pode ser opressora e interferir na criação e emancipação do pensamento, pois “trabalhar com o desejo, com o poder de decisão e de escolha [fortalece] o caráter libertário do projeto” (SANTIAGO JÚNIOR, 2013, p. 74 – adaptado).

Santiago Júnior (2013, p. 74) também faz uma analogia ao banquete ofertado por Galeano (2015) na casa das palavras, do sonho de Helena Villagra, a qual denominou a prática do seu projeto: *Cardápio Filosófico*, “pois, como um cardápio, elas escolheriam que prato gostariam de degustar e em que momento a refeição seria melhor apreciada”. Outrossim, o autor problematiza que, na instituição escolar disciplinar, não existe possibilidade de brechas e rupturas e que os mecanismos de subjetivação são sutis:

Os dispositivos através dos quais esta instituição exerce seu poder não apresentam brechas, pontos de fuga, quebres nesta lógica? Frente a esses aparentes determinismo e impossibilidade da eficiência das relações de poder em uma sociedade disciplinar, em uma escola que exerce seu poder através de dispositivos, que alternativas se apresentariam? (SANTIAGO JÚNIOR, 2013, p. 71).

Por fim, Santiago Júnior (2013) também comenta sobre o viés do utilitarismo de algumas práticas ao ler, escrever e pensar filosoficamente.

Se faz visível, neste processo, algo que rompe com uma lógica de causa e consequência e com um certo utilitarismo do conhecimento trabalhado no espaço escolar de uma maneira geral. As experiências de filosofia propunham uma outra relação com os saberes, pautada sobre um tempo/espaço bastante distinto do que normalmente se podia perceber na escola e uma prática que diferia bastante das aulas expositivas com as quais estava acostumado? (SANTIAGO JÚNIOR, 2013, p. 28).

Aqui comparo, o pensamento do autor ao de Jacotot, o pedagogo francês narrado por Rancière (2015, p. 19):

[...] a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência.

Distinguir o essencial do acessório, talvez seja essa a grande sacada para realizar esta pesquisa. Nesse percurso, ir desvelando realidades, operando alguns conceitos ferramentas, dando o tom para as problematizações, construindo caminhos, apresentando dados, suspeitando das novas autoridades educacionais, evidenciando as perspectivas educacionais e os impactos na escolarização contemporânea.

APÊNDICE B – PROCEDIMENTOS OFICINAS

PLANEJAMENTO SOB SUSPEIÇÃO

O planejamento detalhado de todos os encontros foi inteiramente elaborado pela autora, no ano de 2021, a partir de experiências enquanto docente.

Quadro 13 – Planejamento sob suspeição

<p>PLANEJAMENTO - 1º Encontro do grupo focal: 6 de abril de 2021</p> <p>Objetivo geral desse encontro:</p> <p>Apresentar o projeto de pesquisa Práticas de Leitura e Escrita na Escola como Possibilidade de Existência para o grupo participante e planejar sua continuidade.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir o contrato pedagógico com o grupo de participantes, com a finalidade de planejar de qual modo as ações do grupo focal serão desenvolvidas; - Realizar o grupo focal a fim de abrir uma conversação sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola e suas implicações nas vidas dos alunos. <p>Sugestão da metodologia dos encontros:</p> <p>Período dos encontros: 06/04 até 08/06 de 2021</p> <p>Horários: das 17h30 às 19h30</p> <p>Intervalo: das 18h às 18h30</p> <p>Local: Sala de ambiente virtual denominada <i>Microsoft Teams</i></p> <p>Alguns detalhes: O objetivo da lista de chamada, que precisa ser assinada por todos os presentes, é o acompanhamento dos professores que estão participando dos encontros, considerando a necessidade de certificação de curso de extensão de 40h para quem desejar. Os encontros serão realizados de forma virtual, de forma síncrona, com combinados de regularidades estabelecidas pelo grupo participante. Haverá a realização de 10 encontros durante os primeiros meses do ano de 2021. Cada encontro terá a duração de 2 horas, sendo que os quatro primeiros serão no formato de grupo focal e os seis últimos no formato de oficinas de escrita e leitura. Além disso, contaremos com 20h de leitura e produção escrita por parte dos professores. Tais momentos serão gravados no próprio espaço virtual em que acontecerá o grupo focal, a saber <i>Microsoft Teams</i>, que apresenta conexão com possibilidade de gravar os encontros, para posterior transcrição.</p>
--

As avaliações dos encontros serão realizadas de forma oral para que eu possa acompanhar as críticas, as sugestões e as reflexões ali produzidas e analisá-las na continuidade da pesquisa. Esse momento será denominado de *Considerações da experiência*.

Momentos iniciais:

Vitalização Literária Pedagógica: Será realizada a leitura do texto de autoria de Sabrina Lermen (2016), *O devir das vozes literárias*.

Apresentação da dinâmica do grupo focal. Tempo: 20 minutos

Apresentação, explicação e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Previamente será enviada uma cópia por e-mail para os participantes assinarem e encaminharem seu consentimento.

Solicitação para que os participantes escolham um nome, um codinome, um pseudônimo que será utilizado garantindo o anonimato da pesquisa. Esse nome poderá ter relação com algum personagem literário que diga respeito a sua vida, trajetória, escolhas e significado afetivo em sua caminhada.

Explicação e solicitação do consentimento para gravar os encontros no próprio espaço virtual que o grupo focal acontecerá.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

O contrato pedagógico é um acordo mútuo que vamos construir com a finalidade de explicitar os objetivos dessa formação e a forma como os encontros serão desenvolvidos. Esse contrato precisa responder a três questionamentos:

- A que viemos? Nesse primeiro encontro, viemos para ouvir a apresentação da pesquisa denominada *Práticas de leitura e escrita na escola como possibilidade de existência*, de autoria da professora Marli, e decidir se queremos participar e de que forma acontecerá essa participação.

- Para que viemos? A pesquisa em desenvolvimento pretende evidenciar “*Como as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas implicam nas vidas dos alunos e seus modos de subjetivação?*”

As participantes através do grupo focal, tentarão um espaço de conversação sobre o tema.

- Como será? Orientado por perguntas norteadoras e problematizadoras para o grupo focal.

1. Quais são as práticas de leitura e escrita que vocês fizeram com os alunos que acreditam que tenham implicações importantes para a vida deles, que modificaram seus

modos de ser e estar no mundo? Por quê? Dê exemplos. Quais livros utilizados foram esses que produziram tais modificações?

2. O que você entende por leitura e por escrita? E qual a importância para a formação dos alunos?

3. Em que medida a leitura e a escrita deixam de ser fruição para ser técnica ou atender aos interesses dos alunos no presente?

4. Nessa perspectiva, é possível relacionar a leitura como estratégias e modos de vida? De que forma podemos relacionar?

3º Momento: Sistematização do encontro

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas. Nesse espaço, poderá ser colocada uma música e servirá para um breve momento de descontração.

3º Momento: Continuação. Será solicitado que, no próximo encontro, os colegas apresentem para o grupo participante os livros que constam nas leituras que foram citadas por eles e que impactaram a vida dos alunos.

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência: explicitação das percepções em relação aos objetivos do encontro e suas concretizações e expectativas para o próximo. As avaliações podem ser entregues por escrito pelas professoras do grupo focal.

4º Momento: Para fins de complementação de carga horária de 2h, as participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do texto *Literatura, experiência e formação*, uma entrevista com Jorge Larrosa (2007), que servirá de referencial/suporte para o próximo encontro.

A ideia que eu trarei para o grupo será de complementar os encontros de formação através da leitura de um texto que trata do tema que interessa a todos, a saber: práticas de leitura e escrita. Essas leituras, além de comporem na carga horária, têm como objetivo central relacionar e aproximar as ideias apresentadas pelos autores com os conhecimentos já construídos pelo grupo e a prática desenvolvida pelos professores. Dessa maneira, haverá uma discussão permanente de problematização, reflexão e estudo no sentido de oportunizar a revisão das práticas, dos pressupostos teórico-práticos e de partilhar as experiências pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, problematizando o cotidiano escolar vivido por eles, de modo a privilegiar uma interação participativa entre os membros desse grupo.

Todas as oficinas de formação visam uma aproximação do problema colocado nesta pesquisa: *Como as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas em escolas públicas implicam nas vidas dos alunos e seus modos de subjetivação?*

Referências desse encontro:

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, julho de 1995. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LERMEN, Sabrina. **O dever das vozes literárias**. Exercício de pensamento: práticas de escrita, leitura e filosofia com crianças na escola, 2016.

O dever das vozes literárias

Sabrina Lermen

Uma concepção

Uma escrita

Uma leitura.

Há uma literatura

Lá dentro do livro.

Tem preservação

Tem penumbra

Tem aprisionamento.

Tem vontade de verdade

Tem paradigma

Tem silenciamento

Lá dentro do livro.

Tem murmúrio

Tem falta de frequência.

Tem a polifonia das múltiplas vozes

Que querem falar

Que precisam falar

Que se fazem ouvir.

Há um exercício silenciado

Lá dentro do livro.

Tem movimento contrário nascendo

Tem transformação

Tem baú que quer ser cristaleira
Tem territórios de produção de sentidos
Tem discussão semeadora
Tem pedagogia da imaginação
Tem potência de vida
De escrita
De pensamento
Lá dentro do livro.
Tem a arte de uma escrita
Tem a arte de uma leitura
Tem a arte de uma filosofia
Tem a arte das histórias serem narradas
Tem a arte das histórias serem subjetivadas
Lá dentro do livro.
Tem múltiplos sentidos
Tem alma ação
Tem cuidado com a subnutrição da imaginação
Tem espaços para estratégias de autocriação
Tem vozes que ressoam
Tem forças que operam
Lá dentro do livro.
Tem a expressão do pensar
Tem a exercitação do pensamento.
Tem o pensamento potencial
Tem o pensamento diferencial
Tem o pensamento
Lá dentro do livro.
Tem as linguagens propulsoras
Tem a singularização das imagens
Tem a constituição da indagação
Tem outros sentidos
Tem modos de subjetivação
Tem brechas
Tem inflexão

Tem o devir
 Lá dentro do livro.
 Tem criação de possibilidades
 Tem exercício de pensamento
 Tem escrita viva
 Tem potência
 Lá dentro do livro.
 Têm muitas forças querendo operar...
 Com a escrita de um livro.

PLANEJAMENTO - 2º Encontro do grupo focal: 13 de abril de 2021

Objetivo geral:

Realizar o grupo focal a fim de abrir uma conversação sobre as práticas de leitura e escrita na escola e suas implicações nas vidas dos alunos.

Objetivos específicos:

- Identificar os textos que produziram e favoreceram modificações na vida dos alunos;
- Identificar as práticas escolares de leitura e escrita que impactaram a vida dos alunos e seus modos de existência;
- Relacionar e aproximar as ideias apresentadas pelos autores dos textos com os conhecimentos já construídos pelo grupo e a prática desenvolvida pelos professores;
- Partilhar as experiências pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, problematizando o cotidiano escolar vivido e privilegiando uma interação participativa entre os membros desse grupo.

Sugestão da metodologia do encontro:

Dia do encontro: 13 de abril de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até às 18h15

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Microsoft Teams*

Momento iniciais:

Vitalização Literária Pedagógica:

Leitura do texto *Para 'ler' um 'texto didático'*, de Deniz Alcione Nicolay, do livro *Didaticário de criação: aula cheia*, de Sandra Corazza (2011, p. 36).

Logo após, será realizada a leitura de um texto de escolha de um dos participantes.

Considerações sobre o texto que foi entregue no encontro passado. A partir do texto, o grupo deve atribuir um significado para nossas problematizações, relacionando com outros textos e com vivências de práticas exercidas pelos participantes. Tempo de duração: 1h.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

- A que viemos? Viemos para continuar conversando a partir das perguntas do grupo focal e dar continuidade às oficinas de formação.

- Para que viemos? Viemos para conversar a partir das perguntas e partilhar as experiências pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, problematizando com o cotidiano escolar vivido.

- Como será? Orientado por perguntas norteadoras e problematizadoras para o grupo focal.

1. O que os nossos alunos estão lendo e escrevendo nas escolas? Para que servem essas leituras e escritas? Elas contribuem em alguma medida para transformar suas vidas e darem algum significado existencial?

2. Para que eles estão lendo e escrevendo? Por quê estão lendo e escrevendo?

3. Quais textos são esses utilizados na escola que podem operar mudanças e tornar potente a escrita e a leitura como exercício de pensamento e de vida?

4. Quais atividades de leitura e escrita foram importantes e operaram alguma modificação nos alunos?

3º Momento: Sistematização do encontro

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas.

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

4º Momento: Os participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do texto *A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais*, de Julio Groppa Aquino (2011, p. 641).

Referências desse encontro:

AQUINO, Julio Groppa. *A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais*. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, 2011, p. 641-656.

LARROSA, Jorge. *Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, julho de 1995*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NICOLAY, Deniz Alcione. Para “ler” um “texto didático”. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

PLANEJAMENTO - 3º Encontro do grupo focal: 20 de abril de 2021

Objetivo geral:

Realizar o grupo focal, a fim de abrir uma conversação sobre as práticas de leitura e escrita na escola e suas implicações com as vidas dos alunos.

Objetivos específicos:

- Identificar os textos que produziram e favoreceram modificações na vida dos alunos;
- Identificar as práticas escolares de leitura e escrita que impactaram a vida dos alunos e seus modos de existência.

Sugestão da metodologia do encontro:

Dia do encontro: 20 de abril de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até às 18h15

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Microsoft Teams*

Momento iniciais:

Vitalização Literária Pedagógica:

Leitura do texto: *Sabedoria na dor*, de Nietzsche (2017, p. 191) e *In media vita*, de Nietzsche (2017, p. 193) do livro *A gaia ciência*.

Logo após, será realizada também a leitura de um texto de escolha de um dos participantes.

Breves considerações sobre o texto que foi entregue no encontro passado e, a partir do texto, atribuir um significado para nossas problematizações, relacionando com outros textos e com vivências de práticas exercidas pelas participantes.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

- A que viemos? Viemos para continuar conversando a partir das perguntas do grupo focal e dar continuidade às oficinas de formação.

- Para que viemos? Viemos para conversar a partir das perguntas e partilhar as experiências pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, problematizando o cotidiano escolar vivido.

- Como será? Orientado por perguntas norteadoras e problematizadoras para o grupo focal.

1. Descrevam, com detalhes, essas experiências com a leitura e a escrita que produziram modificações na vida dos alunos.

2. Para que eles estão lendo e escrevendo? Por que estão lendo e escrevendo?

3. Como esses textos que foram utilizados operaram mudanças e tornaram potentes a escrita e a leitura como exercício de pensamento e de vida? Como perceberam isso? De que forma?

4. Por que vocês escolheram esses livros e esses procedimentos didáticos? Como realizaram a atividade proposta? Qual foi a atividade? Por que escolheram esses livros e não outros? Quais impactos e efeitos tiveram na vida dos alunos? Como isso pode ser percebido? Gostaria que vocês fossem bem descritivos nas respostas.

3º Momento: Sistematização do encontro

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas.

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

4º Momento: Os participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do mesmo texto do encontro anterior *A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais*, de Julio Groppa Aquino (2011, p. 641).

Referências desse encontro:

AQUINO, Julio Groppa. *A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais*. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, 2011, p. 641-656.

NIETZCHE, Friedrich. Sabedoria na dor. *In: A Gaia Ciência*. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017.

NIETZCHE, Friedrich. In Media Vita. *In: A Gaia Ciência*. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017.

PLANEJAMENTO – 4º Encontro do grupo focal: 27 de abril de 2021

Objetivo geral:

Realizar o grupo focal, a fim de abrir uma conversação sobre as práticas de leitura e escrita na escola e suas implicações com as vidas dos alunos.

Objetivos específicos:

- Planejar os encontros de formação de maneira flexível, considerando as sugestões dos que participaram de todos os encontros;

- Incentivar a participação de todos, favorecendo o posicionamento crítico do grupo;

- Ler pela fruição de ler;
 - Ler, analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pelos autores dos textos com os conhecimentos já construídos pelo grupo de formação.

Sugestão da metodologia do encontro:

Dia do encontro: 27 de abril de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até as 18h15

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Microsoft Teams*

Momento iniciais:

Vitalização Literária Pedagógica: Será realizada a apreciação do vídeo que Antonio Abujamra recita o trecho da crônica “Não Entendo!” (Clarice Lispector), no programa Provoações/TV Cultura, 22.10.2010 (Disponível em: <https://youtu.be/A6ekKiTXXmI>).

Breves considerações sobre o texto de AQUINO, Julio Groppa que foi entregue no encontro passado e, a partir dele, atribuir sentidos para nossas problematizações, relacionando com outros textos e com vivências de práticas exercidas pelas participantes.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

- A que viemos? Viemos para continuar conversando a partir das perguntas do grupo focal e na sequência dar continuidade às oficinas de formação.

- Para que viemos? Viemos para partilhar as experiências pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, problematizando com o cotidiano escolar vivido.

- Como será? Orientado por perguntas norteadoras e problematizadoras para o grupo focal.

3º Momento: Sistematização do encontro

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas.

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

4º Momento: Para fins de complementação de carga horária de 2h, os participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do texto *Filmar a escola: teoria da escola*, Maximiliano Valerio López (2017, p. 171).

Referências desse encontro:

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 171-178.

NÃO entender. Antonio Abujamra recita trecho de crônica “Não Entendo” (Clarice Lispector), no programa Provocações/TV Cultura, 22.10.2010. 1 vídeo (1 min 5 s). Disponível em: <https://youtu.be/A6ekKiTXXmI> Acesso em: 26 abr. 2021.

PLANEJAMENTO – 5º Encontro/Oficinas de Formação: 4 de maio de 2021

Objetivo geral:

Realizar a oficina de formação como um convite à leitura e à escrita, as quais desdobrarão em outras experimentações com a linguagem.

Objetivos específicos:

- Explorar e ampliar as diferentes possibilidades com a linguagem nos processos de criação de leitura e de escrita;
- Planejar os encontros de formação de maneira flexível, considerando as sugestões dos que participaram de todos os encontros;
- Incentivar a participação de todos, favorecendo o posicionamento crítico do grupo;
- Ler pela fruição de ler;
- Ler, analisar, discutir, problematizar e compreender o texto, relacionar as ideias apresentadas pelos autores dos textos com os conhecimentos já construídos pelo grupo de formação.

Sugestão da metodologia do encontro:

Período do encontro: 4 de maio de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até às 18h15

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Microsoft Teams*

Momento iniciais:

Vitalização Literária Pedagógica: Será realizada a leitura do texto Felicidade Clandestina, do livro Felicidade Clandestina, da Clarice Lispector.

Breves considerações sobre o texto que foi entregue no encontro passado e, a partir dele, atribuir sentidos para nossas problematizações, relacionando com outros textos e com vivências de práticas exercidas pelos participantes.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

- A que viemos? Viemos para continuar as oficinas de formação.

- Para que viemos? Viemos para partilhar as experiências pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, problematizando com o cotidiano escolar vivido.

- Como será? Começaremos as oficinas de formação tendo um filme sonoro como disparador da nossa produção literária.

3º Momento: Sistematização do encontro

O grupo participante será convidado a assistir uma filmagem de sons advindo de um ambiente escolar e pequenos lampejos de cenas de cotidianos com alunos, professores, que pertencem ao DVD (Missões Espanholas), do livro *Elogio da Escola*, de Jorge Larrosa (2018). Será proposto que os participantes comecem uma escrita tendo como conexão desencadeadora para ler e escrever esse filme sonoro, articulando com diferentes áreas do saber, pensando o lugar da escola, da leitura e da escrita com outros elementos. Será entregue o texto desse livro para posterior leitura do texto “Filmar a escola: teoria da escola”, de Maximiliano Valerio Lopez.

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas.

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

4º Momento: Para fins de complementação de carga horária de 2h, os participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do texto *Do ler e do escrever*, de Sêneca, que servirá de referencial/suporte para o próximo encontro.

Referências desse encontro:

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 171-178.

SÊNECA. Do ler e do escrever. *In*: SÊNECA. **Aprendendo a viver**. Tradução Lúcia Sá Rebello. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 80-83.

PLANEJAMENTO – 6º Encontro/Oficinas de Formação: 11 de maio de 2021

Objetivo geral:

Realizar a oficina de formação como um convite à leitura e à escrita, as quais desdobrarão em outras experimentações com a linguagem.

Objetivos específicos:

- Explorar e ampliar as diferentes possibilidades com a linguagem nos processos de criação de leitura e de escrita;
- Ler, analisar, discutir, problematizar e compreender o texto e relacionar as ideias apresentadas pelos autores com os conhecimentos já construídos pelo grupo de formação;
- Planejar os encontros de formação de uma maneira flexível, considerando as sugestões dos que participaram de todos os encontros;
- Incentivar a participação de todos, favorecendo o posicionamento crítico e criativo do grupo.

Sugestão da metodologia dos encontros:

Dia do encontro: 11 de maio de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até às 18h15

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Microsoft Teams*

Momento iniciais:

Vitalização Literária Pedagógica: Será realizada a leitura de um fragmento no texto no livro *A hermenêutica do Sujeito*, de Michel Foucault, na p. 237.

Breves considerações sobre o texto entregue no encontro passado e, a partir dele, atribuir sentidos para nossas problematizações, relacionando com outros textos e com vivências de práticas exercidas pelos participantes.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

- A que viemos? Viemos para participar das oficinas de formação e explorar outras possibilidades com diferentes linguagens.

- Para que viemos? Viemos para ampliar nossas possibilidades de trabalhar com a leitura e com a escrita.

- Como será? Vamos utilizar um texto como disparador de uma produção textual.

3º Momento: Sistematização do encontro

A atividade proposta para essa oficina de formação terá como inspiração inicial o texto “Tipologia de textos”, do livro *Didaticário de criação: aula cheia*, de Sandra Corazza, (2011, p. 82). A ideia é que os professores deem continuidade, partindo da provocação da autora sobre os tipos de texto, usando o hífen como o separador das ideias.

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas.

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

4º Momento: Para o próximo encontro, será ofertada a leitura do texto *Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver*, de Betina Schuler.

Referências desse encontro:

CORAZZA, Sandra Mara. Tipologia de textos. *In:* CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação:** aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 82-85.

SCHULER, Betina. Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver. *In:* MATOS, Rosângela da Luz et al. (Org.). **Gestão, Territórios e Redes práticas de pesquisa em educação.** Salvador: EDUFBA, 2018. p. 177-201.

FOUCAULT, Michel. Aula de 13 de janeiro de 1982. *In:* FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** Curso dado do Collège de France (1981-1982). 3. ed. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 41-60.

TIPOLOGIA DE TEXTOS

I. Textos-não

1) **Textos-logia:** não textos como entes de razão, de sentido pensamental, metafísico, esfera integral de idéias do espírito em oposição ao ente material ou à vida orgânica, em que as relações do seu pensamento são puramente mentais e oriundas do modo abstrato de pensar.

2) **Textos-Filon:** não textos como seres intermediários entre Deus e o Mundo.

3) **Textos-São-João-Evangelista:** não textos para quem o logos é Filho de Deus, essencialmente igual ao Pai, e não obstante feito Homem.

4) **Textos-Santo-Agostinho:** não textos para quem o Filho é gerado pelo Pai, por meio da via do conhecimento, o Filho é Verbo ou Palavra do Pai, e expressa sua essência e plenitude de idéias.

5) **Textos-razão-universal:** não textos que encontram no logos, como Heráclito e os estóicos, a razão universal que tudo penetra e tudo domina.

6) **Textos-estrutura:** não textos que acham que o mundo das idéias têm existência em algum ser real intelectual, numa estrutura inteligível, ou num pressuposto de um fundamento do universo.

7) **Textos-autobiográficos:** não textos que encontram similaridades entre vida e obra, como os críticos que, em *À la recherche du temps perdu*, defendem que Marcel Proust e o Narrador sejam a mesma pessoa.

II. Textos-caldeirão

1) **Texto-caldeirão-fervente:** a cor, as linhas, as posturas animais; ou a cor, o canto e a postura são as determinações da arte em estado puro.

2) **Texto-feltro**: anti-tecido, infinito de direito, sistema rizosférico cevando o acaso, 64 varetas do oráculo.

3) **Texto-epidêmico**: atômico e sub-atômico, destruidor, não pára de deslizar, de se enroscar, de se engalhar, de devorar.

4) **Texto-mediocridade**: escrito ou lido ou criticado por quem tem uma árvore na cabeça e duas nas mãos.

5) **Texto-imbecilidade**: escrito ou lido ou criticado por quem guarda muitas coisas, em gavetas e compartimentos, como se fosse um velho baú de viagem, amarrado, afivelado, atado com largas correias de couro e ainda por uma grossa corrente presa por um grande cadeado. (Se não por que classifica, adjetiva e julga tanto? Por que não foge de vez de Kant & Cia.?)

6) **Texto-bandidagem**: tem enxames na cabeça, noções anexatas nas mãos, ácidos nas membranas.

7) **Texto-de-puro-arrepio**: atíça brasas, fareja incêndios, promove êxodos, projeta tapetes voadores, abole escravidões, abre microfissuras, microfendas e malhas pluviais.

8) **Texto-bricoleur**: cata coisas que ninguém quer, por que catadores profissionais não pegam aquilo que nada tem de comum entre si.

9) **Texto-tigre**: tem farpas de pêlos na ponta dos membros, lacera as páginas, os olhos e o pensamento.

10) **Texto-feno-seco-com-toque-de-trevo-de-verão, texto-óleo-despejado-de-urnasantigas, texto-rachas-rajadas**: festas para a carne e para o espírito.

11) **Texto-aventureiro**: em cada momento, cai como folhas na floresta sem saber pra onde vai, sobe cristas de montanhas, salta de pontes, vive em bandos de refugiados que formigam e se dispersam.

12) **Texto-quadro-de-Goya**: não aqueles quadros sobre a guerra ou sobre a loucura, mas quadros-alegres-de-Goya. Quando se olha bem pra eles, há algo que nos perturba, mas, no princípio, não sabemos o que se passa ali. Aos poucos, nos damos conta que, em todo grupo de pessoas, sempre há uma que olha pra fora do grupo, pra fora da tela. Olha diretamente para os olhos que a contemplam: os nossos. Nós, que a olhamos, acabamos funcionando como o seu Fora, o qual destrói as convenções do quadro. É assim que esse *Texto-quadro-de-Goya*, calado, nos interpela e, então, somem a civilização, o ambiente pastoral, os babados das roupas, os heróis, os sorrisos encantadores. Porque o texto-artista que olha para o Fora mostra que sabe que aquilo que nele aparece é um monte de asneiras. E, chilreando um riso demoníaco, nos sussurra: – *Esperam tal coisa de mim, pois vou mostrar-lhes.*

13) **Texto-cavalo**: corcoveia e escoceia mais do que troteia.

O) **Texto-código**: detesta conta-gotas, pois é conhecido por suas etiquetas, treinamentos, comandos, ordem-unida.

14) **Texto-paciência**: exige estudo, leitura de um bom livro durante pelo menos uma hora todos os dias, escritura paciente durante pelo menos duas horas todos os dias e todas as noites. Pode chegar próximo a Flaubert, que vivia lembrando Buffon dizer: – *O gênio é apenas uma longa paciência*. Também pode chegar próximo a Valéry que dizia: – *Meu trabalho é um trabalho de paciência executado por um impaciente*. (Mas, digo eu: – *Cuidado! Há perigo desse Texto-paciência chegar perto demais do Texto-código!*)

15) **Texto-pirâmide**: lembra Flaubert afirmando que livros não se fazem como bebês, mas como pirâmides. Ou seja, há um plano, depois, colocam-se blocos de pedra um sobre o outro; de modo que se trata de um texto que requer um trabalho árduo, suado, de escravo, que consome tempo. (Em carta, de 1857, a Ernest Feydeau: – *Les livres ne se font pas comme les enfants, mais comme les pyramides, avec un dessin prémédité, et em apportant des grands blocs l'un par-dessus l'autre, à force de rein, de temps et de sueur.*)

16) **Texto-mijado**: segue o *Texto-pirâmide* de Gustave, pra se ver que, depois de erguido, fica ele lá, prodigiosamente destacado, nas areias estéreis e ondulantes do deserto. Só que, então, à noite, vêm os chacais e mijam em sua base; depois, quando o dia clareia, vêm os turistas burgueses, sobem em seu topo e, talvez, também urinem lá em cima.

III. Textos-tartaruginha

_ procuramos reprocuramos tresprocuramos

transprocuramos

textos estelados pulverizados desastrados

textos que se amassem e se amassassem no coreto da praça

atuassem sem rede no trapézio

tocassem trompa na banda violino na orquestra

pulassem fogueira descalços

soltassem fogo pelas ventas

andassem em brumas eternas

assobiassem um *ritornello* pra espantar o medo

_encontramos textos-marciais

textos-relogiais textos-métricos

textos-de-meia-idade

numa menopausa mal-cuidada

seca caidaça gordaça cansadaça de mau humor sem tesão

_a logia desses textos é nossa ilusão de poder lutar contra
a evanescência e o desaparecimento de O Texto
porque dele ainda temos idéias de
ambição desejo maldição obrigação
coisa proibida cobra sarapintada
_esse ponto de atração é voraz
refestela-se com os mortos e com os vivos
a arte da desistência aniquila e alimenta o seu eterno desaparecer
suspende em permanência a pulsação da escrileitura
a logia expressa a voragem de realizar de não desistir de escrever
ela nos vem do medo do erro do finito
e da vertigem do infinito
_na crítica-escrileitura
importa que cada texto seja impessoal
tenha a singularidade inesgotável de ser sozinho
(como o bebê-tartaruginha de Lawrence)
e ao mesmo tempo faça a repetição fatigada de todos os textos

IV. **tex-tinho**

textinho querido
quero morrer num dia em que tenhas me amado
quero ser bonita pra que me ames
quero ser forte ser jovem jovem pra que me ames
quero que nosso amor comece outra vez
quero te agarrar pra que me ames
quero te dar palmadas na bunda
quero te pisar pra que me ames
quero ficar sozinho num quarto contigo pra que me ames
quero que sejas meu irmão pra eu te amar incestuosamente
quero que sejas meu primo pra nos amarmos desde crianças
quero que sejas meu cavalo pra eu te montar por muito tempo
quero que sejas meu coração pra eu te sentir sempre dentro de mim
quero que sejas o paraíso ou o inferno conforme o lugar pra onde eu for
quero que sejas um menino e eu o teu preceptor perverso
quero que sejas a noite pra nos amarmos no escuro

quero que sejas a minha vida pra eu existir só por ti
 quero que sejas uma bomba pra me matares de súbito amor
 (De Appollinaire, que passou pra mim, que acabo de cantar pra alguém)

Do livro *Didaticário de criação: aula cheia*, de Sandra Corazza (2011, p. 82).

PLANEJAMENTO – 7º Encontro/Oficinas de Formação: 18 de maio de 2021

Objetivo geral:

Explorar e ampliar as diferentes possibilidades com a linguagem nos processos de criação de leitura e de escrita.

Objetivos específicos:

- Realizar um convite à leitura e à escrita que desdobraram em pequenas fissuras na prática pedagógica das participantes.

Sugestão da metodologia do encontro:

Dia do encontro: 18 de maio de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até às 18h15

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Microsoft Teams*

Momento iniciais:

Vitalização Literária Pedagógica:

Breves considerações sobre o texto entregue no encontro passado e, a partir dele, atribuir sentidos para nossas problematizações, relacionando com outros textos e com vivências de práticas exercidas pelos participantes.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

- A que viemos? Viemos para revitalizar nosso pensamento e para participar das oficinas de formação e explorar outras possibilidades com diferentes linguagens

- Para que viemos? Viemos para realizar a Oficina proposta pela Professora Betina.

- Como será? A oficina será intitulada *Invenção de procedimentos escolares fabulativos* e será aplicada pela Profa. Betina Schuler. A oficina consistirá em realizar três exercícios: um exercício de diagnóstico, um exercício de montagem de uma escrita e o exercício de uma invenção escolar, leia-se planejamento. Serão apresentados dois vídeos: um documentário chamado *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, do Marcelo Mazagão, outro vídeo sobre o reconhecimento facial na China. No movimento *dois* será apresentado o texto *Cartas de Sêneca a Lucílio*.

3º Momento: Sistematização do encontro.

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas.

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

4º Momento: Para fins de complementação de carga horária de 2h, os participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do texto *A dimensão oculta*, de Philippe Meirieu (2006, p. 11), do livro *Carta a um jovem professor*.

Referências desse encontro:

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHULER, Betina. Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver. *In*: MATOS, Rosângela da Luz et al. (Org.). **Gestão, Territórios e Redes práticas de pesquisa em educação**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 177-201.

PLANEJAMENTO – 8º Encontro/Oficinas de Formação: 25 de maio de 2021

Objetivo geral:

Explorar e ampliar as diferentes possibilidades com a linguagem nos processos de criação de leitura e de escrita.

Objetivos específicos:

- Promover o desejo de arriscar, experimentar novos arranjos com a leitura e com a escrita;
- Ampliar, no que se refere às práticas de leitura e de escrita, o trabalho com a literatura, arte e outras formas de expressão.

Sugestão da metodologia do encontro:

Dia do encontro: 25 de maio de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até às 18h15

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Microsoft Teams*

Momento iniciais:

Apresentação do colega responsável pela oficina de formação de hoje, Elisandro Rodrigues.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

- A que viemos? Viemos para participar das oficinas de formação do colega Elisandro, denominada *Margem da Palavra* e explorar outras possibilidades com diferentes linguagens

- Para que viemos? Para participar dessa formação.

- Como será? A Oficina será construída com diferentes procedimentos de trabalho.

3º Momento: Sistematização do encontro

O encontro será organizado pelo Elisandro Rodrigues. A oficina será denominada “Margem da Palavra”. Para sua realização, serão utilizados vídeos, sons, textos, livros, remontagens e colagens.

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas.

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

4º Momento: Para fins de complementação de carga horária de 2h, os participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do texto, *Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola*, da Marcia Lopes Duarte e Sabrina Vier (2020), que servirá de referencial/suporte para o próximo encontro.

Referências desse encontro:

DUARTE, Marcia Lopes; VIER, Sabrina. Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 15, n. 4, p. 01-11, 29 fev. 2020.

PLANEJAMENTO - 9º Encontro/Oficinas de Formação: 1 de junho de 2021

Objetivo geral desse encontro:

Explorar e ampliar as diferentes possibilidades com a linguagem nos processos de criação de leitura e de escrita.

Objetivos específicos:

- Realizar um convite à leitura e à escrita que desdobrem em pequenas fissuras na prática pedagógica das participantes.

Sugestão da metodologia dos encontros:

Dia do encontro: 1 de junho de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até às 18h15min

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Microsoft Teams*

Momento iniciais:

2º Momento: Construção do contrato pedagógico:

- A que viemos? Viemos para participar das oficinas de formação da colega Maria Alice Campesato, denominada *Uma escrita a quatro tempos* e explorar outras possibilidades com diferentes linguagens.

- Para que viemos? Para participar dessa formação.

- Como será? Maria Alice utilizará diferentes procedimentos para a realização da Oficina, como vídeos, fragmentos de textos, áudios, música e poemas.

3º Momento: Sistematização do encontro

Partindo dos elementos citados, serão construídos diferentes elementos para a construção de uma escrita inventiva.

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

PLANEJAMENTO - 10º Encontro/Oficinas de Formação: 8 de junho de 2021

Objetivo geral:

Realizar uma avaliação dos encontros de formação. Serão ouvidas as avaliações que os participantes realizaram após os encontros de formação para que possam observar e comparar, tendo como base o conhecimento construído ao longo dos encontros de estudos. E também será solicitado que os participantes entreguem uma produção final escrita, podendo misturar com as artes visuais, literatura, cinema etc.

Objetivos específicos:

- Realizar uma confraternização online.

Sugestão da metodologia do encontro:

Dia do encontro: 7 de junho de 2021

Horário: das 17h30 às 19h30

Intervalo: das 18h até às 18h15

Local: Sala de ambiente virtual denominada *Google Meet*

Momento iniciais:

Vitalização Literária Pedagógica: Será realizada a leitura do texto *A casa das palavras*, do Eduardo Galeano (2020).

Breves considerações sobre o texto entregue no encontro passado e, a partir dele, atribuir sentidos para nossas problematizações, relacionando com outros textos e com vivências de práticas exercidas pelos participantes.

2º Momento: Construção do contrato pedagógico

- A que viemos? Viemos participar do nosso último encontro de formação.

- Para que viemos? Viemos realizar uma avaliação das oficinas de formação.

- Como será? Realizar uma leitura ou uma exposição oral acerca do relicário em que anotamos toda a nossa participação a partir das afetações das oficinas.

3º Momento: Sistematização do encontro

Intervalo: Merenda pedagógica virtual com os colegas

3º Momento: Continuação

Instrumento para monitorar a avaliação do encontro:

Considerações da experiência.

Referências desse encontro:

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2020.

Fonte: Planejamentos integralmente elaborados pela autora (2021).

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa *Práticas de leitura e escrita na escola como possibilidade de existência*, desenvolvida por mim, Marli Pardo Legemann Oliveira, aluna do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Betina Schuler.

O objetivo do estudo é examinar, junto aos professores de redes públicas de ensino, como as práticas pedagógicas de leituras e escritas, desenvolvidas nas escolas, impactam as vidas dos alunos e seus modos de existência; identificar essas práticas escolares de leituras e escritas; alargar a compreensão conceitual em relação a leitura e a escrita; provocar transformações nos professores que possam ser operadas através de práticas de leitura e de escrita; e experimentar uma nova relação com os conteúdos de leitura e escrita. Sua participação é justificada pela necessidade de produzirmos, juntos e juntas, material de análise condizente ao objetivo exposto.

Para participar, você é convidado(a) a fazer parte do curso de extensão denominado de **“Oficina de Formação: Práticas de leitura e escrita na escola”**.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.
2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos(as) participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
3. Que mesmo o sigilo será mantido, mesmo havendo a gravação (áudio) dos encontros.

4. De que as informações reunidas, serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

5. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

6. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase dos encontros, sem penalização alguma.

7. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do meu e-mail marlilegemann@gmail.com e/ou telefone (53) 999817704, ou ainda por meio do e-mail da orientadora beschuler@unisinos.br.

8. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. De que os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos.

10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

São Leopoldo, 15 de março de 2021.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

