



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**

CÍCERO LEÃO DA CUNHA

**O TEXTO COMO PRODUÇÃO DO DESEJO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

VITÓRIA – ES

2024

CÍCERO LEÃO DA CUNHA

**O TEXTO COMO PRODUÇÃO DO DESEJO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, a ser conferido pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

**VITÓRIA – ES
2024**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C972t Cunha, Cícero Leão da, 1964-
O texto como produção do desejo nos anos finais do Ensino Fundamental / Cícero Leão da Cunha. - 2024.
171 f. : il.

Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Produção de texto. 2. Leitura. 3. Currículo. 4. Ensino Fundamental. 5. Cartografia. 6. Desejo. I. Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CÍCERO LEÃO DA CUNHA

**O TEXTO COMO PRODUÇÃO DO DESEJO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 09/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES
Data: 10/07/2024 11:18:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Vitória, 09 de julho de 2024.

Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Orientadora

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes
Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Documento assinado digitalmente
KEZIA RODRIGUES NUNES
Data: 10/07/2024 15:42:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Soler Gonzalez
Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Documento assinado digitalmente
SOLER GONZALEZ
Data: 10/07/2024 14:48:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Membro Externo (Universidade Federal de Per)

Documento assinado digitalmente
CARLOS EDUARDO FERRAÇO
Data: 10/07/2024 11:23:33-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: pos.ppgmpe@ufes.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Profa. Dra. Danielle Piontkovsky
Membro Externo (Instituto Federal de Educação do Espírito Santo)

Documento assinado digitalmente
DANIELLE PIONTKOVSKY
Data: 10/07/2024 12:36:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Ao Cristo, que sempre estende sua mão em meus tropeços e dificuldades.

À minha mãe, que me amou quando nem mesmo eu sabia de minha existência e jamais esqueceu de me lembrar que é preciso acreditar, sempre, porque Deus é grande e o mundo é largo.

A meu pai, por sua incansável dedicação à família e pelo exemplo.

A José Leão da Cunha Filho, meu irmão mais velho e mentor desde que éramos crianças, por tudo que tenho aprendido com ele.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, por suas sábias provocações e orientações precisas, sempre entregues com respeito e dedicação. Por sua capacidade de se envolver intensamente em nossos escritos, instigando-nos a pensar um pouco mais, a ir mais adiante, a ousar mais.

Aos professores e professoras membros da Banca examinadora (Prof.^a Dra. Kezia Rodrigues Nunes, Prof.^a Dra. Danielle Piontkovsky, Prof. Dr. Soler Gonzales e Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo), pelas valiosas e imprescindíveis contribuições.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional, pela dedicação e compromisso.

À Elizabeth Mendel Sobreira Ramos, Diretora da Escola Campo da pesquisa, pelo envolvimento.

À Prof.^a Cláudia Júlio Alves Caetano, ao Professor Alexandre Marcelo Matos e aos estudantes dos sextos e nonos anos.

A José Francisco Sant'Anna Nunes e João Leão de Lacerda, crianças curiosas, pela contribuição à nossa pesquisa.

Aos meus filhos, Leila Leão de Lacerda e Guilherme do Nascimento Leão Martins, pela vida partilhada.

À Aline Dias de Oliveira Cochetto, Rayra Sarmiento Ferreira Subtil, Jannaina Calixto de Lima e Jaconias Dias Rodrigues, por aceitarem o convite para partilhar conosco um depoimento sobre o produto educacional de suas pesquisas.

Ao meu amigo, Izaque Moura de Faria, por também aceitar o convite para partilhar conosco um depoimento sobre seu produto educacional, mas sobretudo pelas importantes discussões que tivemos sobre o projeto de pesquisa e pelo apoio durante o mestrado.

À Coordenação/Secretaria do Programa, pela organização e presteza no atendimento.

À Secretaria de Educação do Município de Serra, pelo reconhecimento da importância e da necessidade de concessão de licença remunerada para o mestrado e o doutorado aos seus servidores.

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa: Docência e Gestão de Processos Educativos. Sua temática aborda um estudo do intermezzo entre o desejo, a leitura e a produção de texto de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, em uma escola do município de Serra – ES. Sua intencionalidade central busca compreender como os estudantes são afetados pela ação do desejo e como o desejo é produzido com eles/elas. Uma segunda intencionalidade busca compreender o que aproxima e o que distancia o currículo escolar da produção do desejo de estudantes e docentes e como estudantes e docentes, sensibilizados/as com o que aproxima, podem juntos assumir o enfrentamento daquilo que o distancia em prol da produção do desejo coletivo. Sua terceira e última intencionalidade é produzir um álbum de narrativas com os sujeitos envolvidos, destacando possíveis encontros/movimentos que, no percurso da pesquisa, impulsionam a produção do desejo de ler e produzir texto. Seu referencial teórico dialoga ora com Deleuze, ora com Freire, mediados pelo campo problemático da pesquisa, sem tentativa alguma de aproximação ou comparações entre os dois, fazendo uso de suas teorias a partir da discussão que Deleuze faz da teoria como uma “caixa de ferramentas”. Sua metodologia é uma cartografia dos processos envolvidos nos encontros tecidos no cotidiano escolar de seus praticantes pensantes relacionados ao intermezzo entre o desejo, a leitura e a produção de texto, produzindo dados a partir das conversações nos encontros quinzenais – fevereiro a maio/2024 – na disciplina de língua portuguesa e no cotidiano escolar. Como Produto Educacional, aposta em Álbum de Narrativas dos estudantes, com destaque para os Contos de Recreio, que surgem por acaso no decorrer da pesquisa. Conscientes da imprevisibilidade dos resultados de uma pesquisa, espera-se que ela contribua para o desenvolvimento da leitura e da produção de texto no Ensino Fundamental; que oportunize à docência uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes e que estimule a criação de novos possíveis.

Palavras-chave: desejo; agenciamento; cotidiano escolar; leitura; produção de texto.

ABSTRACT

This research is linked to the Professional Postgraduate Program in Education - PPGPE, from the Federal University of Espírito Santo, in the research line: Teaching and Management of Educational Processes. Its theme addresses a study of the intermezzo between desire, reading and text production of students in the ninth year of Elementary School, in a school in the municipality of Serra – ES. Its central intentionality seeks to understand how students are affected by the action of desire and how desire is produced within them. A second intention seeks to understand what brings the school curriculum closer and what distances it from the production of the desire of students and teachers and how students and teachers, sensitized by what it brings together, can together take on the confrontation of what distances it in favor of the production of collective desire. Its third and final intention is to produce an album of narratives with the subjects involved, highlighting possible encounters/movements that, in the course of the research, drive the production of the desire to read and produce text. His theoretical framework dialogues sometimes with Deleuze, sometimes with Freire, mediated by the problematic field of research, without any attempt at approximation or comparisons between the two, making use of their theories based on Deleuze's discussion of theory as a “toolbox”. Its methodology is a cartography of the processes involved in the meetings woven into the daily school life of its thinking practitioners related to the intermezzo between desire, reading and text production, producing data from conversations in fortnightly meetings – February to May/2024 – in the discipline Portuguese language and in everyday school life. As an Educational Product, it focuses on student Narrative Albums, with emphasis on Recreational Tales, which appear by chance during the research. Aware of the unpredictability of research results, it is expected that it will contribute to the development of reading and text production in Elementary Education; that provides teaching with a better understanding of the challenges faced by students and that encourages the creation of new possibilities.

Keywords: desire; agency; daily school life; reading; Text production.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Colégio Normal Nossa Senhora das Brotas – Atalaia/AL.....	21
Imagem 2: Ruínas da Usina Ouricuri.....	22
Imagem 3: Rua onde vivi parte da minha infância.....	23
Imagem 4: Dinâmica com estudantes.....	31
Imagem 5: Ondas do mar.....	33
Imagem 6: Dinâmica com estudantes.....	37
Imagem 7: Recreio da escola.....	40
Imagem 8: Refeitório.....	47
Imagem 9: Resgate de crianças indígenas.....	67
Imagem 10: Menino brincando.....	73
Imagem 11: Conto de experiência.....	74
Imagem 12: Conto de experiência.....	75
Imagem 13: Conto de experiência.....	76
Imagem 14: A ideia que virou brinquedo – a cidadezinha.....	80
Imagem 15: A ideia que virou brinquedo – crianças brincando com carrinhos.....	81
Imagem 16: A ideia que virou brinquedo – a professorinha.....	81
Imagem 17: A invenção de Guilherme e Allan.....	83
Imagem 18: Construindo a invenção.....	83
Imagem 19: Conversando com estudantes.....	88
Imagem 20: Conversando com estudantes.....	88
Imagem 21: Conversando com estudantes.....	89
Imagem 22: Cesto de lixo virado.....	99
Imagem 23: Cesto de Lixo virado com o lixo sobre ele.....	99
Imagem 24: José Francisco e a moça	113
Imagem 25: Veto dos Estados Unidos no Conselho de Segurança da ONU.....	116
Imagem 26: Bombardeio à Faixa de Gaza.....	117
Imagem 27: Dinâmica com estudantes.....	146
Imagem 28: Leitura em grupo do texto de Paulo Freire.....	147
Imagem 29: Poema sobre Paulo Freire.....	148
Imagem 30: QUIZ sobre o ato de escrever.....	148
Imagem 31: Conversando com Deleuze.....	149
Imagem 32: Whiplash: em busca da perfeição – filme.....	150

Imagem 33: Leitura de poemas.....	151
Imagem 34: Leitura de poemas.....	151
Imagem 35: Leitura de poemas.....	151
Imagem 36: Leitura de poemas.....	152
Imagem 37: Poema – Leão.....	152
Imagem 38: Socialização da leitura dos poemas.....	153
Imagem 39: Estudante falando sobre o poema lido.....	153
Imagem 40: Conto de recreio – cartinhas	154
Imagem 41: Conto de recreio – cartinhas.....	155

SUMÁRIO

1.0	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Uma releitura do mundo de minha infância entre perguntas e reflexões, encontros, experiências, acontecimentos.....	21
1.2	A mudança para a cidade.....	27
1.3	O encontro com a docência, a pedagogia e a pesquisa cartográfica.....	31
2.0	O ACONTECER DE UMA PESQUISA.....	34
2.1	O que o movimento da pesquisa produziu em mim.....	35
2.2	Uma cartografia é como uma roupa que nos veste bem, é aconchegante, nos acompanha sem nos constranger, sem nos sufocar, possibilitando ao corpo movimentos livres e ao pensamento um devir-caminhar.....	36
2.3	O que pode o cartógrafo?.....	41
2.4	Cartografando <i>com</i> o cotidiano, sim.....	45
2.5	Cotidiano: <i>espaçotempo</i> onde o imaginável e o inimaginável acontecem.....	46
3.0	CONVERSAS AMOROSAS COM PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE LEITURA e TEXTO e.....	52
4.0	UM CONVERSAR SOBRE EXPERIÊNCIAS: O QUE PODEM NO EXERCÍCIO DE SI E DO MUNDO?.....	66
4.1	Que dizer do acontecimento?.....	71
4.2	Crianças, desejos, experiências e acontecimentos em suas <i>históriasbrincadeiras</i>	73
4.3	Linhas de experiências que reverberam na composição de um corpo desejante de pesquisa.....	74
5.0	O TEXTO COMO PRODUÇÃO DO DESEJO.....	87
5.1	Conversando com os adolescentes sobre importantes questões inerentes ao cotidiano da escola e à vida como um todo.....	88
5.2	Afinal, tudo é texto?.....	111
5.3	Será que a moça mentiu ou terá sido engano do menino?.....	113
5.4	Quando narrativas do cotidiano de uma pesquisa nos convidam a pensar nos agenciamentos do desejo e como estudantes e docentes produzem com eles seus textos.....	117

6.0	CURRÍCULOS QUE NOS ACONTECEM COMO AFIRMAÇÃO DA VIDA NA DIFERENÇA E NA DIVERSIDADE.....	131
7.0	O MESTRADO PROFISSIONAL E O PRODUTO EDUCACIONAL.....	141
7.1	Considerações de pesquisadores/as mestres sobre o produto educacional	142
7.2	O produto educacional de nossa pesquisa-intervenção.....	145
8.0	DEPOIS DAQUELE NOSSO ENCONTRO.....	160
9.0	REFERÊNCIAS.....	164

Se não se admira alguma coisa, se não se ama alguma coisa, não há razão alguma para se escrever sobre ela.

(Gilles Deleuze)

1.0 – INTRODUÇÃO

Devemos dizer que não começamos a partir de lugar algum determinado, mas no intermeio do emaranhado de múltiplas conexões rizomáticas a produzir realidades diferentes e conectantes. O rizoma, termo originado da botânica, é utilizado por Deleuze e Guattari (1995) para designar um modo de produção do conhecimento em contraposição ao modelo arbóreo. Ele rompe com a ideia de hierarquia concebida nesse modelo; não apresenta raiz ou eixo, ou centro de comandos, mas fluxos, multiplicidade de conexões.

Não existem pontos de referência em um rizoma. Ele “não começa nem conclui, se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança [...]” (Ibid, p. 48). Nesse intermeio, não há possibilidade alguma de medição, portanto, não é possível dizer de onde se parte, nem em que ponto se chega, bem como estabelecer grau nenhum de hierarquia entre os conhecimentos aqui tecidos.

Nesse intermeio, nasce esta pesquisa¹, que embasada pela filosofia da diferença e dela partindo, abre-se ao empreendimento do desejo, seus agenciamentos, arranjos e conexões rizomáticas a produzir encontros; encontros que, por sua própria natureza, nunca se sabe de antemão o que deles pode emergir. Uma pesquisa é produção de encontros; encontros de corpos, signos, afetos, intensidades, *pensamentoforça* de seus *praticantespensantes* envolvidos/as; encontros, como já dito, que se dão pelos agenciamentos do desejo, encontros que se dão até por obra do acaso.

A utilização de expressões como “*pensamentoforça*”, “*praticantespensantes*” e outras, assim grafadas, que aparecerão no decorrer deste texto, tem como propósito explorar um outro estilo de escrita, cada vez mais utilizada em grupos de pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Carvalho; Silva; Delboni (2022, p. 345) esclarecem que se trata de um “modo de perceber essas ideias que circundam os processos educativos no cotidiano, como algo fluido, híbrido, não dicotomizado. [...] entendendo os seus significados como uma relação de confluência.

Então, Sabe-se que em uma pesquisa há uma profusão de encontros com temporalidades diversas. Mas há também aqueles cuja temporalidade perfaz todo o tempo da pesquisa. Sobre estes últimos é imprescindível destacar o encontro com dois importantes pensadores do século XX: Gilles Deleuze e Paulo Freire. Por que, então, o convite a Deleuze e Freire?

¹ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. CAAE:6961616230.000.5542 – Parecer n.º 6276807

Diremos que de modo algum intencionamos fazer aproximação ou comparações entre os dois. Sabemos que há profundas divergências entre o pensamento de ambos. O que nos fez convidá-los está relacionado com o quanto fomos e somos afetados por seus pensamentos no percurso de nossas vidas; com as nossas vivências profissionais e como elas deles nos aproximam aqui e acolá e neles encontram eco; enfim, tem que ver, sobretudo, com as intencionalidades de nossa pesquisa, sobre as quais Deleuze e Freire muito podem contribuir.

Nesta pesquisa-intervenção, estar acompanhado, ora com Deleuze, ora com Freire, pode ser comparado àquela tão esperada viagem de férias dos nossos sonhos; uma jornada emocionante, especialmente por envolver dois renomados pensadores com profunda sensibilidade em relação à prática docente. Apesar das diferenças teóricas, consideramos ser possível e interessante dialogar, ora com um, ora com o outro, mediados pelo campo problemático de nossa pesquisa, a partir da discussão que Deleuze faz da teoria como uma “caixa de ferramentas”, em que ele em um diálogo com Michel Foucault diz o seguinte:

É isso, uma teoria é exatamente como uma caixa de ferramentas. Nada tem que ver com o significante. O que ela quer, é ser funcional. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela nada vale ou o que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. O que - deve-se esperar - não é uma ruptura na história, mas um aumento de velocidade" (Deleuze, 2006, p. 267).

Nesse sentido, faremos uso das contribuições teóricas desses dois autores sempre atentos à utilização da teoria mais adequada possível para problematizar determinada questão dentro do contexto analisado. Desse modo, quando uma questão qualquer suscitar em seu limiar o emprego de algum conceito de Deleuze, o faremos até que se possa esgaçar ao máximo sua zona de conforto; isso vale também para as contribuições teóricas de Freire.

Inspirados em Deleuze, interessa-nos saber como os/as estudantes são afetados/as pela ação do desejo e como o desejo é produzido com eles e elas, no sentido de buscar cartografar o intermezzo, o que se passa entre o desejo e a leitura, e o desejo e a produção de texto. Vê-se assim que o conceito de desejo, em Deleuze, é central em nossa pesquisa. Deleuze diz que

[...] O desejo não é da ordem da fantasia, do sonho ou da representação, mas da produção. Desejar sempre significa construir um agenciamento; desejar sempre significa agir em e para um coletivo em multiplicidade. O desejo não é uma questão de indivíduos e não resulta da simples interação de pulsões individuais ou conatus (intersubjetividade). O desejo não vem de dentro do sujeito. Ele sempre emana de um fora, de um encontro, de um acoplamento, de um agenciamento (Lazzarato, 2014, p. 49).

Diferentemente de concepções que o associam à falta, o desejo não comporta falta alguma, nem espontaneidade; ele é produção, força criadora de realidades; implica agenciamento e a construção do plano de imanência², sem os quais não é possível sua efetivação.

Para Deleuze (1998, p. 77), “[...] O desejo nunca deve ser interpretado, é ele que experimenta. [...] o processo do desejo é chamado de ‘alegria’, e não falta ou procura. Tudo é permitido, com exceção do que vier interromper o processo completo do desejo, o agenciamento”. Diz, ainda, (Ibid, p. 127) que “Não é a carência nem a privação que cria desejo: só há carência relativamente a um agenciamento de que se está excluído, mas só há desejo em função de um agenciamento em que se está incluído”.

Ao ingressar na escola, professores/as, estudantes e demais profissionais trazem consigo uma diversidade de expectativas, planos, desejos, ansiedades e problemas típicos da condição humana. Envoltos em sua individualidade, compreendem que nesse ambiente encontrarão situações comuns e imprevisíveis, originadas tanto de suas próprias características quanto das interações estabelecidas. Essas situações podem ter um papel fundamental na formação dos agenciamentos de seus desejos, podendo contribuir ou não para sua composição como força do aprendizado.

Assim, em um ambiente repleto de multiplicidades, signos e afetos, o *pensamentoforça* de professores/as e estudantes é constantemente impulsionado a criar; nesse processo de criação, a leitura, a produção de textos são, entre outros, elementos fundamentais e capazes de gerar resultados inimagináveis.

Como veremos, um pouco mais adiante, o campo problemático de nossa pesquisa está intimamente relacionado ao conceito de desejo, mas vai também ao encontro de outras importantes dimensões *vividaspraticadas* por estudantes no cotidiano escolar, sobre as quais Freire dedicou boa parte de seus estudos.

Com Freire, somos instigados/as a *viverpraticar* uma pedagogia dos sonhos possíveis, que vê na educação, fundamentalmente preocupada com o exercício democrático, a possibilidade do

² “O plano não consiste num programa, num projeto, num fim ou num meio, é mais um solo absoluto da filosofia, sua Terra, ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 52).

“inédito viável”³; uma pedagogia absorvida pela ética do cuidado que faz com que a palavra pronunciada seja autenticamente assumida pelo exemplo; uma pedagogia que cutuque nossa curiosidade e nos faça perguntar e pesquisar, sempre; uma pedagogia que jamais se canse de enamorar o diálogo, o exercício da crítica e a discussão dos problemas, ferramentas tão necessárias, neste caso, aos/às nossos/as estudantes, passageiros/as de um mundo que enfrenta desafios sociais e ecológicos sem precedentes.

Sua amorosidade transbordante experimentada em seus primeiros anos de vida certamente o influenciou na criação de uma pedagogia que nos leva a refletir de forma crítica sobre as raízes da desigualdade social, da opressão, possibilitando-nos desenvolver estratégias de enfrentamento (Freire, 2017).

Seu compromisso ético com a palavra dita e autenticamente assumida pelo exemplo e sua convicção de que o mundo não é, pode vir a ser, sempre, faz de si um fidedigno companheiro não apenas no percurso da pesquisa mas na vida como um todo. Seu legado é um convite à mudança, que começa em nós mesmos, em nosso modo de “ser e estar no mundo e com o mundo” (Freire, 1979, p. 30), mas especialmente na escola e com a escola sempre em busca de uma pedagogia prima-irmã de crianças e adolescentes.

Ora com Deleuze, ora com Freire, nos movemos com atenção, à espreita, para perceber o *pensamentoforça* dos/das *praticantespensantes* do cotidiano escolar que, como ondas em um eterno ir e vir, não para de movimentar-se e de produzir realidades que os impulsionam a ler como quem escreve e a produzir textos como quem ama.

Uma pesquisa investiga, problematiza, produz conhecimento, transforma, cria realidades. O acontecer de uma pesquisa é sempre surpreendente e tudo isso acontece por forças de conexões e fluxos rizomáticos resultantes do encontro de corpos e da ação dos signos e afetos sobre o *pensamentoforça* de seus *praticantespensantes* ou, até mesmo, por obra do acaso. São processos complexos e simultâneos, possíveis de serem acompanhados, mapeados, mas não enquadrados nos padrões prescritivos dos métodos de uma racionalidade moderna hegemônica que estabelecem metas para alcançar determinados fins como se a realidade fosse estática; como se os fins estivessem parados e esperando de braços abertos para nos receber e que dependêssemos

³ Termo utilizado por Freire em "Pedagogia do oprimido" para expressar o sonho e o compromisso de produzir uma nova realidade que seja possível, justa e igualitária.

apenas de descobrir o caminho até ele; como se de fato existisse um fim na realidade que dispensasse a continuidade da pesquisa. Segundo Passos; Barros (2015, p. 17),

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. [...] A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.

Nossa pesquisa-intervenção se compromete com adolescentes na faixa-etária entre quatorze e quinze anos, estudantes de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e docentes de língua portuguesa, em uma escola pública do município de Serra – ES, no período de fevereiro a abril/2024.

É importante destacar que a escola pesquisada é, também, resultante desse processo de produção do desejo, envolvendo pesquisador, docentes e estudantes, *praticantespensantes* e produtores de currículo no cotidiano escolar. Os agenciamentos, conexões rizomáticas e fluxos de *pensamentoforça* resultantes dessa composição foram produzindo relações de interesses recíprocos.

O início da pesquisa se dá no meio, tecendo momentos de conversações sobre seu campo problemático e os conceitos que a embasam. Se a intenção é que os/as adolescentes componham conosco na condição de *praticantespensantes*, faz-se obviamente necessário que além disso também conheçam as intencionalidades da pesquisa.

Nossa intencionalidade central é cartografar o que se passa entre o desejo dos estudantes e a leitura, entre o desejo dos estudantes e a produção de texto; e como eles produzem com o desejo.

Uma segunda intencionalidade busca compreender o que aproxima e o que distancia o currículo escolar da produção do desejo de estudantes e docentes e como estudantes e docentes, sensibilizados/as com o que aproxima, podem juntos assumir o enfrentamento daquilo que o distancia em prol da produção do desejo coletivo.

Uma terceira e última intencionalidade, relacionada ao produto educacional, é produzir um Álbum de Narrativas com os sujeitos envolvidos, destacando possíveis encontros/movimentos que no percurso da pesquisa impulsionaram a produção do desejo de ler, de produzir texto. Falaremos sobre isso um pouco mais adiante.

Nesta pesquisa-intervenção, buscamos explorar processos de leitura, processos de produção de textos, baseando-nos nas teorias de Deleuze, Freire e outros pensadores. Juntos, problematizamos, transformamos e fomos transformados. Utilizando conceitos como desejo, rizoma, experiência, acontecimento, diálogo, amorosidade, conscientização e muitos outros, estivemos atentos àquilo que nos atrai, desperta nossa curiosidade e estimula nossa criatividade. Nosso foco foi compreender como as leituras que realizamos, como os textos que produzimos nos conectam com outras pessoas e expandem nosso conhecimento. Dessa forma, buscamos entender como esses processos promovem mudanças em nossas vidas, tornando-nos mais abertos e sensíveis aos outros, reconhecendo as influências que eles exercem sobre nós.

Nas pesquisas com as quais dialogamos e que mais adiante trataremos disso, podemos constatar a imprescindibilidade da leitura, da produção de texto na formação dos estudantes, melhor dizendo, na formação também da própria docência. Elas apontam dificuldades, mas também avanços nos processos constituintes da leitura, nos processos de produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental. Parecem demonstrar que os adolescentes estão lendo mais do que escrevendo, mas isso pode ser contestado uma vez que as conversas escritas nas redes sociais também são textos e exigem, muitas vezes, habilidades com a escrita como as utilizadas na produção de textos formais.

Essas pesquisas apontam percalços enfrentados pela docência como a falta do tempo necessário para planejar atividades de leitura e produção de textos, acompanhar e orientar os estudantes; trazem à tona a necessidade de formação continuada capaz de responder às demandas do cotidiano escolar; denunciam a falta de estrutura das bibliotecas, o acervo reduzido e a ausência de bibliotecários/as para organização do trabalho; mas sobretudo reconhecem a incansável disposição dos estudantes em ler, em escrever sobre coisas que lhes afetam, que lhes interessam. Acreditamos na importância do diálogo contínuo entre estudantes e docentes, na escuta sensível, na discussão dos problemas e na busca de alternativas que possam aprimorar os processos de leitura, os processos de produção de textos.

Não devemos subestimar o poder transformador do cotidiano escolar, pois é nesse ambiente que mudanças significativas ocorrem. E mesmo diante de questões que estejam além de nossa capacidade de ação direta, é válido utilizar o texto como forma de expressar nossas necessidades, denunciar e encaminhar as demandas às autoridades competentes.

Nossa pesquisa-intervenção, assim entendemos, lidando com os conceitos aqui abordados, possibilita-nos pensar no texto como produção do desejo e no importante papel que pode cumprir a docência na promoção dos encontros, agenciamentos e visibilidade dos signos artísticos da leitura, da escrita; perceber no texto a obra de arte do pensamento dos estudantes, o que nos leva a pensar sobre a formação docente como uma aposta diante dos desafios atuais e futuros.

Nos subtópicos (1.1, 1.2 e 1.3), abordamos um pouco da trajetória do pesquisador, aspectos de sua infância, sua juventude e sua trajetória profissional, sempre trazendo contribuições de Deleuze e Freire que possibilitam a reflexão por outros ângulos, finalizando assim este primeiro capítulo introdutório.

No segundo capítulo, tecemos considerações sobre a pesquisa, apresentamos a cartografia como metodologia da pesquisa e discorremos sobre o papel do/da cartógrafo/a, bem como sobre o cotidiano escolar como *espaçotempo* de possibilidades.

No terceiro capítulo, são apresentadas outras pesquisas que, assim como a nossa, buscam investigar os processos de leitura, de produção de texto nos anos finais do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, aprofundamos nosso conhecimento sobre a experiência com base nos estudos de Larrosa. Durante nossa conversa, exploramos as diversas nuances desse processo, discutimos seus impactos e os afetos envolvidos, reconhecendo, principalmente, o seu poder de transformação tanto em nós mesmos quanto no mundo ao nosso redor.

No capítulo quinto, temos um encontro com o texto, com pessoas, com a vida e com o desejo. Com Deleuze, exploramos o texto como produção do desejo buscando compreender como os/as estudantes são afetados/as por ele e como com ele leem, produzem textos.

O sexto capítulo discorre sobre o currículo *vividopraticado*, que invariavelmente influencia a trajetória acadêmica dos/das estudantes. Com uma abordagem simples e concisa, este ensaio busca também compreender os impactos do currículo na formação desses/dessas estudantes.

No sétimo capítulo, tecemos considerações sobre o produto educacional do mestrado profissional.

O oitavo capítulo trata de considerações sobre a pesquisa e seus resultados.

1.1 – Uma releitura do mundo de minha infância entre perguntas e reflexões, encontros, experiências, acontecimentos

Nasci em um lugar “duro” de se viver: usina de açúcar no nordeste do Brasil, mais especificamente, na zona rural do município de Atalaia, estado de Alagoas, onde a cultura da cana-de-açúcar, sob o poder de mando dos coronéis nordestinos, oprimiu, produziu riqueza para meia dúzia de pessoas, empresários da indústria do açúcar, à custa da miséria dos trabalhadores.

A amorosidade de meu pai e de minha mãe amenizava um pouco a dureza da vida nesse lugar. Mamãe – sempre a nos lembrar que as tarefas da escola deveriam ser realizadas imediatamente à chegada a casa para que aproveitássemos ao máximo a memória das aulas –, cuidava com absoluta dedicação das coisas de casa, mas sempre atenta ao que se passava conosco. Já papai, nos encantava com seu gesto raro e amoroso: todas as noites, momentos antes de sua chegada, eu e meus irmãos ficávamos na sala com os olhos fitados na fresta inferior da porta por onde ele jogava balas para anunciar que havia chegado. Todas as noites, mesmo cansado do trabalho, ele jamais deixou de atender ao nosso pedido para que tocasse em sua sanfona as músicas de Luiz Gonzaga.

Nesse lugar, até o fim dos anos 70, a única escola que havia atendia apenas a crianças que cursavam até a quarta série do antigo primário. A partir da quinta série, um caminhão com cobertura de lona levava os estudantes para a cidade, distante 26 km. Nenhum dos trabalhadores mais antigos que já residiam na própria usina cursaram as séries finais do antigo ginásio.

Esses trabalhadores, assim como o meu pai, estudaram apenas até a quarta série do antigo primário. E por que não continuaram seus estudos? A resposta é curta, mas reveladora das injustiças praticadas contra operários/as produtores/as de riqueza nessa usina tirânica: o caminhão de lona só transportava estudantes que concluíam o antigo primário e, diga-se de passagem, somente aqueles que passavam no exame de admissão para a 5ª série na única escola da CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade) existente no município de Atalaia – Alagoas.



(Fonte: Jornal Folha Atalaiense, década de 90)

Freire (2017, p. 71) diz que

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor.

É fato inegável que os/as trabalhadores/as dessa indústria reconheciam sua situação de sofrimento, mas não se consideravam oprimidos no sentido proposto por Freire. No entanto, devido à extrema vulnerabilidade em que se encontravam, poucos ousavam enfrentar o poder opressor dos proprietários. O risco era alto demais. Aqueles que se opunham eram imediatamente demitidos e tinham apenas 24 horas para deixar suas casas.

Para que tenhamos uma ideia da situação, as usinas de açúcar em Alagoas costumavam consultar os empregadores anteriores na contratação de novos funcionários. Além disso, mulheres e crianças também eram afetadas, já que a maioria das esposas trabalhava cuidando dos filhos e da casa. A Usina Ouricuri encerrou suas atividades definitivamente no início dos anos 90, e desde então os/as trabalhadores/as têm lutado por seus direitos na justiça. É difícil acreditar que tenham sucesso nessa empreitada.⁴



(Ruínas do que sobrou da extinta Usina Ouricuri)
Fonte: arquivo pessoal

⁴ Segundo informações do Jornal Alagoas 24 horas, A Fazenda Ouricuri era o último imóvel rural que restava da massa falida para garantir o pagamento de débitos trabalhistas deixados pela indústria. Quando fechou as portas, há 12 anos, a Ouricuri deixou como ativos as ferragens da usina e seis propriedades rurais, mas cinco delas foram alienadas irregularmente ao INSS para quitar dívidas previdenciárias, deixando os trabalhadores sem nada. (Disponível em: <https://www.alagoas24horas.com.br/842689/trabalhadores-da-usina-ouricuri-reivindicam-repasse-de-dinheiro/> Acesso em: 08 set. 2023.

Aprendi a ler e escrever aos cinco anos. Quando ia à mercearia onde meu pai trabalhava – pertencente a um dos proprietários da usina –, seus amigos, admirados, pediam-me para que lesse rótulos de embalagens e escrevesse frases por eles ditadas. Sobre a ponta dos dedos dos pés, pois somente assim minha visão alcançava o balcão da loja, suas solicitações eram prontamente atendidas. Eles, enfim, admirados; eu, pensativo: naquele lugar, não fazia a menor ideia do porquê de toda aquela admiração. A única utilidade que percebia no ato de ler e escrever era quando fazia as tarefas da escola.

Infelizmente, a leitura e a escrita que eu aprendi na escola desse lugar pouco tinham a ver com a minha vida cotidiana. O conteúdo das atividades, na maioria das vezes, era baseado nos textos de cartilhas desvinculados da realidade por mim vivenciada. Entre as poucas ações que aproximavam a escola da minha vivência estavam as brincadeiras ensinadas, o teatro, as festinhas da escola e as comemorações do dia 07 de setembro, quando desfilávamos pelas dependências da fábrica de açúcar, próxima da casa onde morávamos.

Esse lugar também não era bom para as crianças! Não havia uma única praça para brincar. Certa vez, nos meus quase cinco anos, assim falava meu pai, disse para a diretora da escola que se soubesse que nasceria naquele lugar, naquele “buraco”, sem nada para fazer, para brincar, preferiria não ter nascido. No decorrer de um instante, os proprietários da usina já estavam sabendo do que eu havia dito. A diretora, esposa de um dos sócios da usina fez questão de divulgar meu primeiro ato de protesto. Não era admissível que o filho de um trabalhador chamasse aquele lugar de buraco. Foi possivelmente isso o que a deixou escandalizada.



Casa onde nasci e vivi meus primeiros sete anos (seta vermelha indicando).

Fonte: arquivo pessoal

Segundo Freire (2011), a compreensão do mundo vem antes da habilidade de ler palavras. Durante minha infância, eu sempre busquei entender o ambiente ao meu redor, mas nem sempre encontrava as respostas que buscava. Não entendia por que meu pai tinha que trabalhar tanto – de segunda a meio-dia do domingo. Da fábrica, que ficava apenas alguns metros da minha casa, a única coisa que eu sabia é que produzia açúcar. Hoje, penso que minhas professoras, assim como meu pai, também eram vítimas dessa realidade opressora e alienante.

Durante minha infância nesse lugar, foram poucas as ações da escola que produziram afetos alegres e significativos em minha vida. Para mim, havia pouco interesse da escola em saber das coisas que habitavam o imaginário das crianças e que mantinham estreita conexão com o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Freire diz que

Os educadores se esquecem, por vezes, de reconhecer que ninguém passa de um lado da rua para o outro sem atravessá-la! Ninguém atinge o outro lado partindo desse mesmo lado. Não se pode chegar lá partindo de lá, mas de cá. O nível atual de meu conhecimento é o outro lado para meus alunos. Tenho de começar pelo lado oposto, o de meus alunos. Meu conhecimento é uma realidade minha, não deles. Então, tenho de começar a partir da realidade deles para trazê-los para dentro de minha realidade (Freire; Macedo, 2011, p.228).

Um dia, aos seis anos, decidi levar para a escola uma lanterninha que ganhara de meu pai. Não era uma lanterninha comum, era diferente. Um representante de produtos de São Paulo a deu para o meu pai como presente enquanto visitava a mercearia onde ele trabalhava. Quando ligada, projetava um bonito desenho na parede. Fiquei tão feliz e impressionado com aquilo que nem dormi direito naquela noite. Só conseguia pensar em levá-la para a escola, apresentá-la aos meus colegas e perguntar à professora como aquele desenho aparecia na parede. No entanto, minha professora tinha um ponto de vista diferente. Ela tomou minha lanterninha e, enquanto eu, angustiado, fazia a tarefa, ela a observava curiosamente e até brincava com ela. Aquela tarde me deixou triste e desapontado. Quando Freire (2017, p. 98) diz,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 2017, p. 98),

penso na curiosidade que nos conduz à pergunta e na denúncia de Freire sobre o que chamou de castração da curiosidade. “[...] o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem

perguntado nada” (Freire; Faundez, 1985, p. 46). Nada é mais rotineiro na escola do que o ciclo de perguntas/respostas promovido pelos/as professores/as a partir de um currículo preestabelecido, sem possibilitar que os alunos tenham a oportunidade de levantar suas próprias questões sobre o conteúdo. É paradoxal que a própria escola, muitas vezes, não estimule os questionamentos dos estudantes, visto que, no meu caso, por exemplo, foi por meio da observação dos animais que minha mãe criava em nosso quintal e dos encontros com pessoas interessantes, que tive inspiração para fazer minhas próprias perguntas.

Certo dia, minha mãe me levou para cortar o cabelo com o único barbeiro que havia naquele lugar. Ele era uma figura engraçada e também nosso vizinho. Por ser o único barbeiro da região, sua barbearia estava sempre cheia. Durante o corte, eu permaneci imóvel e em silêncio, refletindo sobre os conhecimentos necessários para realizar tal tarefa. Então, decidi perguntar como ele havia aprendido a cortar cabelos e por que não ensinava sua arte aos outros, da mesma forma que nós compartilhávamos nossas brincadeiras. Surpreso e sorridente ele respondeu: — Menininho, do que você está falando? Você acha que eu iria ensinar meu ofício para os outros? Em pouco tempo teríamos uma multidão de barbeiros aqui. E quem sustentaria minha família? Isso aqui é o meu trabalho, meu sustento, minha profissão e não uma brincadeira de criança. Dito isso, despejou sobre o meu pescoço aquele pó cheiroso, um jeito elegantemente humano de brindar o término do serviço.

Do barbeiro ao pedreiro mais famoso que havia nesse lugar

Enquanto rebocava uma parte da parede da casa onde morávamos, propriedade da usina, eu lhe perguntava: era o cimento uma espécie de cola? Por que era necessário molhar a parede antes de rebocá-la? Por que a argamassa, tão pesada, lançada contra a parede, não caía? Ele sorria, mas sempre tinha algo a dizer sobre minhas perguntas. Um dia ele me disse:

— Cícero, todos os pedreiros rebocam, levantam paredes, constroem casas. Fazer isso não é fácil, mas ainda não é o essencial.

Perguntei-lhe então sobre o que seria essencial ao trabalho de um pedreiro.

— Fazer o serviço bem feito, de forma organizada, sem desperdício de material e, principalmente, fazer as coisas ficarem bonitas com a colher (ferramenta de trabalho).

Do pedreiro ao marceneiro

Da solicitação do serviço: era sempre um momento importante. De um lado, havia alguém que solicitava o serviço, descrevia o objeto a ser construído e o fazia impregnando de sentimentos cada detalhe da descrição com uma expectativa enorme no que o marceneiro teria a dizer. Do outro lado, estava ele, o marceneiro, em estado de escuta, olhar compenetrado, atento a tudo. Ao final da descrição, sorria e costumava dizer: farei tudo o que estiver ao meu alcance para deixar-lhe feliz.

A satisfação diante do objeto feito: impossível era conter o prazer, a alegria, o encantamento. O que sempre chamava a atenção era o design. Havia sempre um toque de beleza espalhado sobre o objeto inteiro. Um detalhe aqui, outro ali, e assim deixava traços de sua alma no objeto. Naquele lugar, todos sabiam que ele fazia as coisas do amanhã.

O humor, a alegria e a simplicidade de sua pessoa: ele não era apenas dono de uma competência técnica admirável. Era, antes de tudo, uma pessoa formidável e divertida. Mesmo no exercício de seu trabalho, sabia combinar muito bem humor e ação. Vê-lo trabalhando era sempre um prazer. Perdíamos completamente a noção do tempo.

Gostar de inventar: por fim, ele era alguém que estava sempre criando, inventando, fazendo algo novo, diferente. Penso que havia em si uma certa inquietude; um olhar curioso, sensível e pensante; uma imensa vontade de surpreender as pessoas com o seu trabalho. Anos mais tarde, lembrando meu encontro com esse marceneiro, escrevi um texto intitulado Sobre educadores e marceneiros, tentando fazer um paralelo entre o trabalho da docência e o do marceneiro em uma perspectiva freireana.

Do marceneiro ao balconista

Zé Anjo, apelido dado a meu pai, o único a se opor à decisão absurda do dono da mercearia e também sócio-proprietário da usina:

Era comum às usinas a terceirização do corte da cana-de-açúcar. A contratação dos trabalhadores utilizados nesse processo era feita por empreiteiros que os recrutavam por meio de contratos clandestinos para atuarem nas fazendas pertencentes à usina. Esses empreiteiros também não eram funcionários dela.

Ocorre que no primeiro mês de trabalho do corte da cana era comum haver um pequeno atraso no pagamento dos trabalhadores, feito pelos empreiteiros, que recebiam da usina e os repassavam. Em uma dessas situações, um grupo de cinco cortadores de cana de uma dessas

fazendas foi à mercearia, única e de propriedade de um dos usineiros, para comprar alimentos, mediante vale assinado pelo empreiteiro. Esses vales eram encaminhados para o setor de pessoal da usina, que efetuava o desconto no pagamento ao empreiteiro.

Ao ser informado pelo proprietário da mercearia, que também era usineiro, de que a venda para os cortadores de cana dessa fazenda ainda não estava liberada, Zé Anjo ficou indignado. Ele questionou o atraso na liberação que, de acordo com informações do empreiteiro, já durava quase dois meses em que esses trabalhadores estavam atuando no corte da cana. Mamãe nos contou que papai perguntou ao seu patrão como era possível que aquilo estivesse acontecendo. Ele achava inadmissível que aqueles trabalhadores, estando ali para produzir riqueza para os usineiros, saíssem de mãos abanando. Além disso, papai acrescentou que se seu patrão não autorizasse a venda, ele despacharia a mercadoria e assumiria o débito. Por fim, mamãe disse que o que mais a impressionou nessa história foi o completo silêncio do patrão de papai.

Ao lembrar desses famosos, talentosos e oprimidos trabalhadores, revivo com Freire o sonho de libertação como possibilidade histórica. Ele diz: “[...] Na verdade, uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis” (Freire, 1991, p. 126). No entanto, pergunto-me: o que esses trabalhadores/as sonhavam? Eles tinham conhecimento sobre sua condição de oprimidos/as? Estavam conscientes dos mecanismos que perpetuavam a opressão? Reconheciam a manipulação enganosa dos usineiros – a que Freire (2017, p. 41) chamou de “falsa generosidade”, que se nutria das próprias injustiças por eles praticadas?

1.2 – A mudança para a cidade

No início dos anos setenta, mudamos para a cidade. Foi nessa época que tive um encontro marcante com a professora Ivanilda Xavier de Amorim, na terceira série do antigo primário. Lembro-me claramente de quando ela conheceu nossa turma pela primeira vez. A diretora a apresentou, dizendo: — Meninos e meninas, esta é a nossa nova professora de estudos sociais. Seja muito bem-vinda, professora Ivanilda! Nesse momento, meu olhar se fixou naquela mulher com os cabelos impecavelmente arrumados, vestindo uma blusa branca de mangas compridas, saia longa, na cor vinho, e uma sandália de salto médio e fino com um detalhe elegante de rede metálica dourada que cobria os pés. Até então, nunca tinha visto uma professora tão bem vestida como ela na minha escola.

Ivanilda adentrou a sala, apresentou-se e colocou sua bolsa e um pequeno armário de madeira em sua mesa. Em seguida, começou a andar entre as fileiras de bancas, observando-nos atentamente e passando suas mãos sobre nossas cabeças enquanto perguntava nossos nomes, sempre sorrindo. Depois de percorrer toda a sala, ela disse: — Meninos e meninas, posso ajudá-los a ficarem ainda mais bonitos!

Fiquei surpreso ao ver que em seu pequeno armário havia um kit de beleza. Durante a primeira semana, ela ofereceu serviços de manicure para meninos e meninas que estavam interessados, além de sugerir cortes de cabelo e penteados diferentes para as meninas. E nós nos perguntávamos quando ela iria de fato começar a dar aula. Para nós, crianças, aquilo não parecia uma aula; e não era necessário escrever nada no caderno.

Na semana seguinte, finalmente, sentimos um alívio. Ivanilda começou a dar aula e suas aulas eram completamente diferentes das que estávamos acostumados. Embora lecionasse estudos sociais, foi com ela que descobri o prazer de ler e escrever sobre assuntos que faziam parte do meu tempo livre; assuntos que despertavam minha curiosidade e faziam parte da minha vida, do meu desenvolvimento, da minha constante transformação, do meu devir. Nietzsche (apud Gallo, 2012, p. 52) diz que “[...] O que é grande no homem é que ele é uma ponte e não um fim: aquilo que se pode gostar no homem é uma travessia e um fundamento”; Larrosa (2017, p. 275) nos adverte: “Não sejas nunca de forma que não possas ser de outra maneira”; e Deleuze (1998, p. 3) nos diz que

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos.

O efeito que o encontro com Ivanilda produziu transformou completamente o meu modo de caminhar, dando um novo fôlego e significado em minha jornada. Foi por meio dela que descobri um outro mundo, tão cativante quanto o nosso: o mundo da leitura e da escrita. A partir de suas palavras e ensinamentos, aprendi que a leitura e a escrita são caminhos para uma constante reinvenção pessoal. O devir, afinal, consiste em se reinventar a todo momento.

Pergunto-me: o que me faz lembrar da roupa que ela usava em seu primeiro dia de aula em nossa turma, em 1974, cinco décadas depois? Certamente não foi a roupa em si, mas a associação com os afetos transmitidos pelos sinais de sua pedagogia. Os sinais de seu modo

diferenciado de se relacionar conosco, aprender sobre nós e conosco e nos ensinar. Nossa professora de língua portuguesa nunca utilizou nenhum outro livro além do didático em sala de aula. Já a professora Ivanilda trazia livros diferentes para a escola e sua forma de leitura era totalmente distinta das outras professoras. Ela se colocava no lugar dos personagens, nos falava sobre o cenário e nos mostrava como era importante nos imaginar lá dentro. Era tudo muito engraçado, parecia que estávamos assistindo a um filme.

Nenhuma outra professora havia nos questionado sobre o nosso amor pela cidade em que vivíamos, quais eram os aspectos positivos que encontrávamos nela e o que faltava para torná-la ainda melhor. Também nunca antes havíamos recebido o pedido para escrever sobre a história de nossas vidas, descrever como era nossa residência, com quem compartilhávamos o lar e onde nossos pais trabalhavam. Além disso, nunca tínhamos nos permitido sonhar em conhecer outras cidades e explicar o motivo de nosso interesse nelas. Acredito que esses foram os indícios de sua abordagem pedagógica que tornaram aquele encontro um momento único em minha trajetória como estudante.

Uma vez por quinzena, ela selecionava cinco textos que havíamos produzido e os analisava em sala de aula, fornecendo observações que ultrapassavam nossas próprias expectativas. Eu, Priscila e outros três colegas havíamos fundado o clube da escrita. Dessa forma, os textos escolhidos por Ivanilda eram cuidadosamente transcritos por Priscila em um caderno com uma caligrafia extraordinariamente bela. Mantive este caderno por anos, porém, infelizmente, ele foi destruído por uma enchente que ocorreu em julho de 1989, causando danos significativos em nossa cidade.

O que pode um encontro? A palavra em si já nos adianta algo: é que um encontro é sempre encontro de corpos, não necessariamente orgânicos e de pessoas; corpos que emitem signos, produzem afetos e são afetados; corpos constituídos de intensidades diferenciadas que podem se conectar e produzir acontecimentos. Nesse campo de forças e conexões, estabelecem-se relações singulares, criativas e transformadoras. Um encontro é *espaçotempo* de atuação do desejo. Um encontro pode ser breve ou durar uma vida inteira, mas o que importa é a intensidade com que se vive e se apreende a cada instante.

O acontecimento se define pela coexistência instantânea de duas dimensões heterogêneas num tempo vazio, no qual futuro e passado não param de coincidir e até de meter-se um no outro, distintos, mas indiscerníveis. O acontecimento propriamente dito é o que vem, o que ocorre, dimensão emergente não ainda separada da antiga [...] (Zourabichvili, 2016, p. 142-143).

O encontro com Ivanilda foi um momento de profunda transformação e me proporcionou uma nova visão sobre a nobre arte de ensinar. Em um curto período de tempo, ela irrompeu em nossas vidas com um entusiasmo contagiante e generosamente compartilhou conosco o melhor de si. Contudo, seu destino a conduziu para uma nova cidade, deixando-nos inundados de saudades. Embora o tempo tenha distanciado nossos caminhos, hoje, anos depois, anseio expressar minha eterna gratidão por meio de um texto que escrevi dedicado a ela, “Uma gota d'água perfumada”.

Foi graças à Ivanilda que comecei a compreender a origem da admiração dos amigos do meu pai, que ficavam impressionados ao observar a minha desenvoltura na leitura e na escrita, mesmo sendo apenas uma criança. Os encontros que tive ao longo da minha vida, carregados de significados e afetividade, despertaram em mim o fascínio pela palavra e pelo texto.

Deleuze (2006, p. 107), reverenciando Sartre, disse:

Gerações sem ‘mestre’ são uma tristeza. [...] No momento em que atingimos a idade adulta, nossos mestres são aqueles que nos tocam com uma novidade radical, [...]. Quem, na época, soube dizer algo de novo além de Sartre? Quem nos ensinou novas maneiras de pensar?

Novidade radical que, além de Sartre, ocorreu também no encontro com seu professor de filosofia, Viale, no Liceu Carnot, em 1943. Deleuze (1988) diz: “[...] Eu também me liguei muito a ele. Ficamos muito ligados e, como morávamos perto um do outro, voltávamos sempre juntos. Nós falávamos sem parar. Sabia que eu fazia Filosofia ou não fazia nada”.

Utilizando uma expressão emprestada de Deleuze – “novidade radical” –, posso afirmar que essa expressão descreve de forma clara e precisa o impacto positivo que o encontro com a professora Ivanilda teve em minha vida acadêmica. Ao abrir aquele pequeno armário de madeira e observar tudo o que estava lá dentro, pude constatar que aquilo era a materialização do seu imenso carinho e cuidado por nós. Além disso, em suas práticas de ensino ela incentivava a leitura e a produção de textos, o que resultou em uma novidade radical no processo de criação do meu primeiro texto. Nada pode ser mais significativo em um encontro do que a oportunidade de experimentar uma novidade radical e conseqüentemente vivenciar um acontecimento transformador.

1.3 – O encontro com a docência, a pedagogia e a pesquisa cartográfica

No meio do caminho, decidi deixar a indústria para me dedicar à educação. Optei por lidar com pessoas em vez de máquinas. Embora tenha perdido dinheiro com essa decisão, não me arrependo. Com certeza, não teria aprendido tanto com as crianças e adolescentes na escola se tivesse continuado na indústria. Da pedagogia, hoje, carrego comigo uma pergunta: que escola ecoa no imaginário dos/das⁵ estudantes? E de minha prática pedagógica, uma intenção: não perder conexão com as necessidades da docência e da discência.

(Cícero Leão da Cunha)



Fonte: arquivo da pesquisa

Iniciei minha carreira profissional na indústria após concluir o curso Técnico em Química Industrial, no Centro Federal Tecnológico, em Maceió, hoje Instituto Federal de Alagoas, no ano de 1983. De 1984 a 1996, atuei como técnico em indústrias de produção de açúcar e álcool e de produção de aço – siderurgia. Em 1996, por obra dos agenciamentos do desejo, iniciei

⁵ Em conformidade com Abranches (2009, p. 18), quando necessário, o uso da barra fará “[...] referência explícita a ambos os sexos de forma igual e paralela, o que implica tornar visível na linguagem o sexo invisível – na grande maioria dos casos, as mulheres – através da marcação sistemática e simétrica do gênero gramatical”.

minha graduação em pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, concluindo-o em 1999.

No período de 2000 a 2012, trabalhei como pedagogo na educação popular e educação de adultos; como docente, em escolas da rede pública estadual de Alagoas, e em escolas particulares de Maceió, como pedagogo. Em dezembro de 2011, troquei as belíssimas praias de Alagoas pelas montanhas capixabas. Desde 2013, sou servidor público da Prefeitura Municipal de Serra, atualmente exercendo os cargo de pedagogo e professor em uma escola da rede pública municipal de ensino.

No início de 2014, atuando como pedagogo dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Serra, tive a oportunidade de desenvolver com docentes e estudantes uma proposta de trabalho com foco na leitura e na escrita. Buscávamos algo diferente das experiências anteriormente *vividaspraticadas* inerentes ao ato de ler e produzir textos.

De modo sintético assim a descrevo: no início de cada trimestre é formada uma comissão representativa de estudantes, que, junto com docentes e pedagogos(as) discutem problemas do cotidiano que envolvem direta ou indiretamente crianças e adolescentes. Após a discussão, dois problemas são selecionados e transformados em temáticas: um para estudantes dos 6º e 7º anos; outro, para estudantes dos 8º e 9º anos.

Durante o decorrer do trimestre, professores/as de todas as disciplinas dedicam um tempo⁶ de suas aulas à problematização das temáticas definidas; problematização, aqui entendida como exploração conjunta e progressiva que professor e estudantes fazem da temática proposta. O objetivo é orientar sistematicamente os/as estudantes em seus ensaios textuais, problematizando, indicando livros, filmes, vídeos, obras de arte e outros, de modo que cada estudante vá melhorando seu ensaio até o fim do trimestre.

Ao final do trimestre, conforme cronograma definido, durante um período de 4 horas, os estudantes recebem uma sistematização apresentando o tema e orientações para que elaborem a versão final de seus ensaios textuais. Cada docente que acompanhou a elaboração final dos estudantes em sala de aula, independentemente da disciplina que leciona, recolhe os ensaios e os avalia sob o prisma da organização e desenvolvimento das ideias e da capacidade de

⁶ A escola foi orientada a dividir o turno em seis tempos de aula, em dias alternados da semana, sem aumento da carga horária, de modo que o último tempo de aula seja dedicado à orientação dos ensaios textuais por todos os docentes.

proposição, cabendo-lhe, portanto, a atribuição de um conceito ao texto: insatisfatório, ótimo e excelente.

Cada um desses conceitos equivale a uma nota: insatisfatório, 5,0; bom, 7,0; ótimo, 10,0. Os/as estudantes cujos textos sejam considerados insatisfatórios têm o direito de refazê-los na recuperação paralela. Concluído o processo, todos os ensaios finalizados são entregues aos/às docentes de língua portuguesa de cada turma, diga-se, produções encharcadas de sentidos e pistas referentes aos limites e potencialidades da escrita dos/as estudantes, possibilitando intervenções mais assertivas nas práticas educativas com foco nos usos da língua portuguesa. Os ensaios finais dos estudantes são considerados como um dos instrumentos de produção de dados de cada trimestre.

Em maio de 2014, fui convidado a compor a equipe da Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município de Serra. Até o fim desse mesmo ano, tive o prazer de acompanhar a experiência em exercício. Li alguns dos ensaios finais dos estudantes, relacionados aos dois primeiros trimestres e ouvi relatos interessantes das pedagogas e docentes sobre os primeiros resultados da experiência. Nos anos subsequentes, perdi contato com a escola. Restou-me a memória desses relatos e uma profunda convicção de que a leitura e a escrita podem nos levar muito além do que as circunstâncias sugerem. Finda-se assim uma importante experiência, mas não os conhecimentos nela adquiridos. Eles permanecem disponíveis. O conhecimento é um fluxo em constante movimento que se conecta com outros conhecimentos resultantes de novas experiências. Esses saberes acumulados serviram de base para a construção desta dissertação.

2.0 – O ACONTECER DE UMA PESQUISA

A pesquisa é condição *sine qua non*⁷ para a produção do conhecimento e, portanto, para o exercício da docência. Professores/as comprometidos/as com seu ofício pesquisam em benefício de si mesmos, de seus estudantes e da humanidade como um todo. Segundo Freire (2019, p.30), "faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador".

Aqui, buscamos fazer uma analogia com base no *insight* que tivemos: embora não sendo a causa individual do desejo, produzimos com ele. Além disso, não conseguimos determinar precisamente quando as ondas desse desejo começam a se formar. Na verdade, ninguém sabe, pois elas não possuem um começo ou fim definidos. Quando nos damos conta, já estamos profundamente envolvidos e sem a mínima noção de aonde isso nos levará.



Fonte: Freekip

As ondas do desejo estão sempre em constante movimento. Elas nunca se repetem, nunca são iguais e nunca serão completamente compreendidas. Elas combinam prazer e risco e podem nos surpreender a qualquer momento. No entanto, exige que se esteja atento e vigilante para se harmonizar com, estar sensível aos seus signos e produzir movimentos de grande beleza e aprendizado.

⁷ Expressão originada do latim jurídico – algo indispensável ou essencial para que outra coisa aconteça.

Assim acontece nessa pesquisa-intervenção, imersa em movimento de incessante ondas do desejo, irrepetíveis, produtores de possíveis, composta com adolescentes na faixa-etária entre quatorze e quinze anos, estudantes das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, e os/as professores/as de língua portuguesa, em uma escola pública do Município de Serra – ES, durante os meses de fevereiro, março e abril de 2024, tendo, como campo problemático, saber como esses estudantes são afetados/as pela ação do desejo e como o desejo é produzido com eles/elas, no sentido de buscar cartografar o intermezzo, o que se passa entre o desejo e a leitura, entre o desejo e a produção de texto.

2.1 – O que o movimento da pesquisa produziu em mim

Se tivesse que dizer em apenas uma palavra o que o movimento da pesquisa produziu em mim – pesquisador –, diria, desejos. Digo isso porque não se termina uma pesquisa, abandona-se. E assim o fazemos repletos de novos desejos a serem produzidos, e produzidos ainda no calor dos afetos que nos envolvem e nos impulsionam a continuar investigando e descobrindo.

Não refiro-me apenas a tudo o que se passa e ao que nos passa na pesquisa de campo, falo de tudo o que nos acontece desde o ingresso no mestrado profissional; do envolvimento com as professoras e os colegas de turma; das conversações durante as aulas e das contribuições da orientação. Tudo isso vai metamorfoseando nosso desejo de pesquisa.

Falo sobre a experiência enriquecedora de trabalhar em conjunto com nossa orientadora/orientador na produção de um artigo. Aprendi muito com essa experiência e meu desejo é que os estudantes da educação básica possam vivenciá-la no futuro. Além disso, destaco o processo de qualificação, que imagino como a apresentação de um prato para ser avaliado por mestres da culinária a fim de aferir seu sabor. Enfim, falo dos acasos que ocorreram durante a pesquisa e me fizeram repensar meu entendimento sobre isso.

Como se pode ver, até este momento o texto desta pesquisa utilizou uma linguagem na primeira pessoa do singular buscando descrever minha trajetória de vida, desde a infância até o ingresso no mestrado profissional. A partir daqui, essa escrita busca assumir o uso do “nós” (os vários de mim) em detrimento do “eu”, evidentemente, sabendo de antemão que em muitos momentos o uso do plural escapará ao controle autocentrado e individualista e a escrita em primeira pessoa

indicará uma forma de transcrever a experiência vivida. Assim, recorreremos à ideia exposta por Deleuze e Guattari (1995, p. 10): “cada um de nós já era vários, já era muita gente”.

2.2 – Uma cartografia é como uma roupa que nos veste bem, é aconchegante, nos acompanha sem nos constranger, sem nos sufocar, possibilitando ao corpo movimentos livres e ao pensamento um devir-caminhar

Sou daqueles que se maravilham com o universo, mas não dos que lhe atribuem um sentido ou o racionalizam.

(Edgar Morin)

No ambiente escolar cotidiano, assim como em qualquer outro lugar, nossos estudantes são impactados pela multiplicidade de fluxos, conexões e arranjos rizomáticos produtores de realidades. Inspirados pela filosofia da diferença, nossa aposta se elaborou no acompanhar como nossos estudantes se envolvem com o desejo de ler, com o desejo de produzir textos, compreendendo o que acontece durante esse processo – as inspirações, influências, acasos, conexões, símbolos –, e como lidam com os afetos alegres ou tristes e tudo aquilo que impulsiona seus pensamentos a produzir no âmbito do desejo. Em resumo, buscamos entender como os estudantes utilizam a leitura e a escrita como ferramentas para pensar e tomar decisões, questionando e explorando o desconhecido.

Deleuze (apud Gallo, 2017, p. 90) diz que

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle.

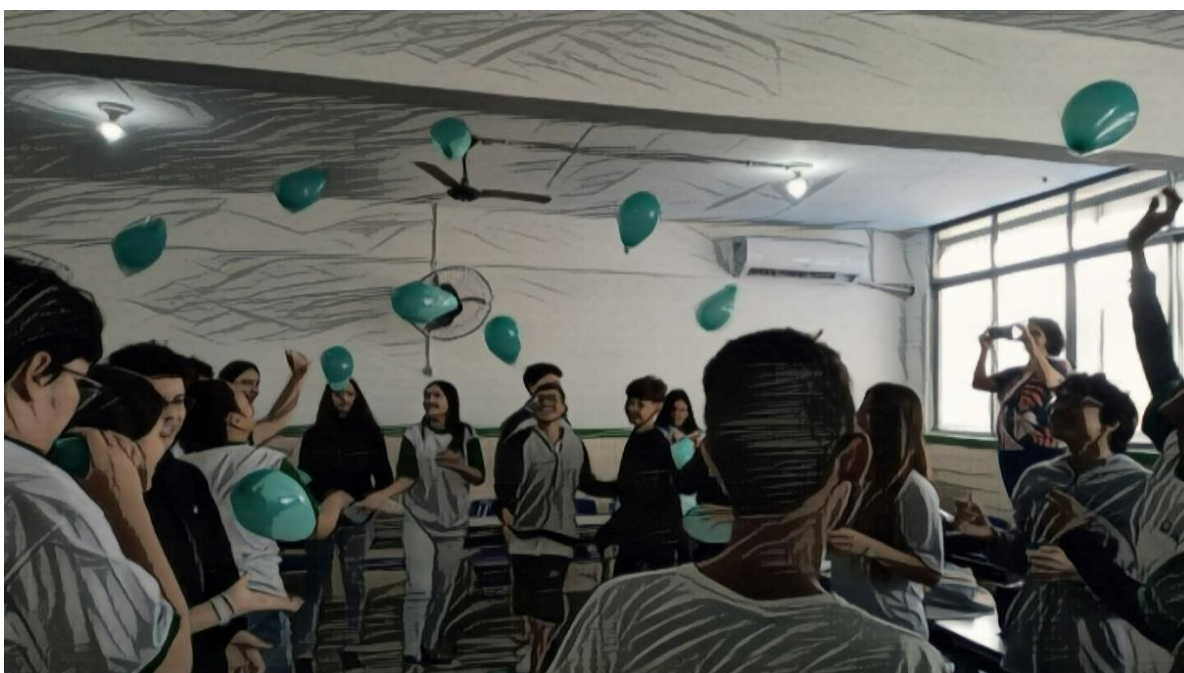
Nossa pesquisa-intervenção visa ancorar ainda mais nos estudantes adolescentes a vontade de desenvolver formas de resistência contra os mecanismos de controle presentes no ambiente escolar. Assim, é importante considerar a produção de textos como forma de resistir, pois tanto os estudantes como os/as professores/as são vítimas desses mecanismos criados pelo mundo capitalista, que não valorizam o seu bem-estar e a liberdade do pensamento.

Inspirando-nos em Freire, perguntemo-nos: o que instiga a participação dos nossos estudantes nas aulas? Ela acontece apenas sob a forma de perguntas ou vai além? O que os motivam a

perguntar? O que significa, de fato, perguntar? Como são as aulas no seu cotidiano? O foco durante as aulas acontece de forma espontânea ou por exigência docente? Quando a aula termina qual é o sentimento que fica?

Freire (2017) desenvolveu uma abordagem educativa problematizadora que se baseia no diálogo como princípio fundamental, abrangendo suas dimensões política, ética e epistemológica. Por meio do diálogo, pessoas de todas as faixas etárias – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – têm a oportunidade de aprender sobre si mesmas e sobre o mundo, reelaborando o conhecimento existente e criando novos possíveis.

Freire (2019, p. 139), movido por sua amorosidade política, ética e epistemológica, afirma que “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. [...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.



Fonte: Arquivo da pesquisa

A opção pela cartografia, conceito apresentado por Deleuze e Guattari (1995), mantém estreita relação com a intenção de acompanhar a produção do desejo, seus agenciamentos, conexões e arranjos ativados nos processos rizomáticos constituintes das experiências produtoras de possíveis, *vividaspraticadas* pelos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, inerentes aos processos de leitura, aos processos produção de textos.

Optamos por uma metodologia suscetível às sutilezas da realidade do cotidiano escolar; que “dançasse” com ela, sentisse os movimentos de seu corpo, sempre atenta aos direcionamentos de seus passos, acompanhando-os no mesmo compasso, sem jamais perder conexão com a música, seus acordes, suas conexões e a performance de sua melodia. E, ainda, sempre que necessário e possível, dando passos diferentes e observando possíveis novas reações e movimentos produtores de diferenças e suas implicações.

Nesse sentido, a postura arrogante da ciência hegemônica, com suas dicotomias e seus métodos de pesquisa, não são bem recebidos nos tempos atuais. A realidade não é uma entidade estática, mas sim um processo contínuo e dinâmico influenciado pela produção do desejo, pelas complexas interações e arranjos sociais e pelas inúmeras conexões que estabelecemos com o mundo à nossa volta, com os diferentes discursos e a luta de poder por assim determiná-los. Além disso, há que se ter o cuidado de reconhecer as influências do sistema capitalista na forma como percebemos e interpretamos a realidade.

O que buscamos com os nossos estudantes adolescentes nessa pesquisa foi produzir com o desejo, vivenciar seus processos, sempre abertos a contribuir. Produzir com o desejo, com a mesma expertise de quem é sensível aos signos das ondas do mar. É isso que nos inspira, é possivelmente isso que nossos adolescentes mais desejam no âmbito dos estudos: produzir conhecimento de maneira leve e prazerosa.

Quanto aos tradicionais métodos de pesquisa, embasados nos paradigmas da ciência hegemônica, nossos/as estudantes já conhecem por outras vias seus efeitos danosos, que o digam as avaliações internas e de larga escala: criam mecanismos frios, rígidos, padronizados e extraem deles, sob condições adversas e dolorosas, os dados de que precisam. Se quisermos saber da simpatia de nossos/as estudantes adolescentes por esse tipo de método, basta perguntá-los/las sobre o que pensam dessas formas de avaliação.

Costa (2007, p. 14), criticando o “formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna”, diz que para muitas pesquisadoras e pesquisadores

[...] já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimento é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual (Ibid, p. 14).

Coadunamo-nos com o entendimento de Passos; Barros (2015, p. 17-18) de que a pesquisa implica necessariamente intervenção, mas que isso somente é possível mergulhando-se na experiência. É ela que

[...] agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.

A cartografia é uma ruptura com o modelo de pesquisa da racionalidade hegemônica que tanto dominou a ciência moderna, embasado na representação do real. Representar pressupõe a prévia existência de dados que precisariam apenas ser identificados, coletados, analisados, compreendidos e sistematizados. Contrariando a tudo isso,

[...] a realidade se apresenta como plano de composição de elementos heterogêneos e de função heterogenética: plano de diferenças e plano do diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10).

Deleuze e Guattari desmontam esse modelo a partir do conceito de rizoma desenvolvido em *Mil platôs* (1995), expondo seus equívocos e suas contradições face à realidade. Para eles, a realidade é uma profusão de conexões rizomáticas a produzir diferenças, sem ponto de partida, sem centro, sem eixo e sem hierarquia. O rizoma rompe com a genealogia do modelo arbóreo, passível de decalque. Não há decalque no rizoma.

O imprevisível, aquilo que é permanentemente novo, que é devir, não se decalca, “[...] não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como um mapa móvel [...]” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10).

A cartografia atesta a incompatibilidade da hegemonia do método moderno frente à realidade, que não se decalca, não pode ser representada. Em seu lugar, propõe o mapa,

[...] porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (Ibid, p. 10).

A produção cartográfica, diferentemente do modelo metodológico ancorado “num sujeito cognitivo prévio” e “num suposto mundo dado”, sugere “pistas”. São elas que impulsionam o

movimento do cartógrafo, sempre à espreita para captar diferenças que transformam a si e a própria realidade (Ibid, p. 13).

Um claro exemplo disso são os contos de recreio, que surgem por acaso no decorrer da pesquisa. Durante o recreio, cartógrafo e estudantes estão juntos movidos pela força apaixonante da pesquisa. Conversam aqui, conversam acolá, passeiam, observam, escutam, inquietam-se, sentam-se, levantam-se e continuam a conversar até que, em um piscar de olhos, o pensamento do cartógrafo é bombardeado por um signo qualquer do recreio e, de repente, no clarão da explosão, ofuscado pelo brilho, surge a pergunta: Por que não produzirmos contos de recreio? Isso mesmo! Poderíamos escrever sobre o recreio. O que acham? Alguém diz: — Pode ser miniconto? — Se for miniconto acho que vai ter gente escrevendo uma linha apenas (risos), diz o cartógrafo. — Só não pode ser um contão, né?, diz uma menina.

Assim, surgem os Contos de Recreio que incorporam o Álbum de Narrativas Cartográficas, produto educacional de nossa pesquisa.



Fonte: arquivo da pesquisa

Podemos dizer ainda que o desejo do cartógrafo é por natureza desejo de coletividade. É desejo que nasce das entranhas do coletivo, forjado nas conversações, nas relações tecidas no percurso da pesquisa, nos agenciamentos coletivos de enunciação e maquínicos. Um cartógrafo, a menos que haja razões inaceitáveis, incorpora a pesquisa como sua própria, porque na cartografia não existe a mínima possibilidade de separar a pesquisa da coletividade.

O pressuposto de que “objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 18), implica um outro modo de conceber o percurso, pois a realidade é devir. Assim, é imprescindível cartografar como modo de pensar/viver/praticar o devir das coisas, atento a tudo. “Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, [...]. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas*” (Rolnik, 2016, p. 65). Todo e qualquer detalhe que, nas condições ordinárias, muitas vezes escapam à nossa percepção e, conseqüentemente, ao nosso entendimento.

Vale ressaltar que, do ponto de vista do cartógrafo, o entendimento não mantém relação alguma com tentativas de aclarar ou revelar algo. O que ele intenciona é “mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (Ibid, p. 65-66).

Segundo Barros; Kastrup (2009), a ciência hegemônica compreende as etapas da pesquisa como momentos separados e sucessivos. Concluído o primeiro, passa-se ao segundo e assim por diante. Já com a pesquisa cartográfica o que se passa é diferente: o caminho é constituído de sucessivos passos, inseparáveis, como em uma caminhada, e em contínuo movimento. Cada passo da pesquisa entrelaça-se com o anterior e o seguinte. Ou seja, a processualidade está contemplada em todos os passos: produção e análise dos dados, assim como na produção do texto. Nesse sentido, o ato de analisar acompanha todo o processo, o que permite que a compreensão de cada passo sofra transformações.

2.3 – O que pode o cartógrafo?

A pergunta acima nos remete a uma outra feita por Espinosa: o que pode um corpo? Um cartógrafo é um corpo, estudantes, professores/as, livros, equipamentos, tudo são corpos, emitem signos, afetam e são afetados. Uma pesquisa é um encontro de corpos interagindo entre si. A depender dos afetos nossa potência de agir pode aumentar ou diminuir com possíveis implicações para a pesquisa. Esta é a realidade do cartógrafo. Deleuze (1998, p. 50) diz que “Do mesmo modo que você não sabe o que pode um corpo, há muitas coisas no corpo que você não conhece, que vão além de sua consciência”.

Segundo Machado (2009, p. 75),

Para Espinosa, não existe bem e mal; o que existe é bom e mau encontro. O mal, por exemplo, é na realidade um encontro de um corpo com outro corpo que se mistura mal com ele, no sentido em que o afeta, o modifica de tal maneira que destrói ou ameaça destruir a relação de movimento e repouso que o caracteriza.

O que podemos deduzir é que, estando suscetível às implicações dos bons ou maus encontros entre os corpos – o que influencia o processo e os resultados da pesquisa –, o cartógrafo pode exercer um importante papel mapeando as subjetividades emergentes desses encontros, os afetos, as emoções e reações dos envolvidos dando à pesquisa um caráter muito mais humanizante.

Em Pedagogia da autonomia, Freire fala da importância da pesquisa, condição *sine qua non* para o ensino. Ele diz: “Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2019, p. 30-31). No conjunto da obra, acena para outras importantes dimensões que fazem da pesquisa *espaçotempo* democrático de produção de conhecimento; de respeito aos saberes com que educandos/as iniciam sua travessia e por meio da pesquisa vão deles se distanciando, vivendo a experiência da passagem de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, condição *sine qua non* para intervir e transformar a realidade.

Uma pesquisa é uma composição com o devir-realidade, com as linhas de formas e forças que elaboram um plano de imanência. A realidade é profusão de fluxos de forças rizomáticas a produzir diferenças. Neste intermeio, sem genealogia alguma, sem eixo e sem hierarquia, não há começo, não há fim, tudo é meio, tudo é processo, tudo é fluxo, tudo pede passagem, nada é, tudo está em possibilidade de devir. Sua atenção à espreita não busca, não procura, apenas está sensível aos encontros, inclinando-se mais ou menos a depender da força do sentido dos signos que lhe afetam. A captura pelo pensamento do inesperado-devir não é uma escolha da atenção. A escolha pressupõe preexistência. O que ocorre é que

[...] A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso (Kastrup, 2015, p. 39).

O cartógrafo pode, não é determinante nem determinado. Age impulsionado pelas forças dos signos, mas age pensando, intervindo, produzindo novas conexões, sem a menor previsibilidade do que virá. Ainda que, no campo da imaginação e das intencionalidades, haja alguma ideia do que seja o inesperado, quando ele acontece nunca é aquilo que foi imaginado. O cartógrafo

acompanha processos intervindo, modificando e sendo modificado. Ele também é devir. Kastrup (Ibid, p. 42) diz que

[...] Como uma antena parabólica, a atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias. Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo.

Kastrup (2015), referindo-se ao funcionamento da atenção do cartógrafo diz parecer ser possível estabelecer quatro variedades dessa atenção: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Assim ela as descreve:

O rastreio é uma espécie de varredura do campo, exigindo atenção à espreita do cartógrafo, que entra em campo sabendo que o alvo a ser investigado surgirá de modo quase imprevisível. No início, a atenção do cartógrafo é aberta e sem foco, e sua concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. É uma etapa de sensibilização, na qual o pesquisador deve estar aberto e receptivo a captar sinais e pistas que possam direcionar sua pesquisa.

O toque possibilita uma aproximação sensível com os elementos percebidos e identificados no rastreio. Através da atenção ao toque, a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento. Não é possível prever o tempo que o toque leva para acontecer e nem seu grau de intensidade. Sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que ela possui múltiplas entradas sem um caminho unidirecional para chegar a um determinado fim.

O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura, mudando de escala a atenção. Já o reconhecimento atento requer do cartógrafo uma atenção cuidadosa ao que está acontecendo, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão.

Nos meses de outubro e novembro de 2023, tivemos dois encontros com a professora de língua portuguesa dos 9º anos e a direção da escola para conversarmos sobre algumas questões relacionadas à pesquisa, tais como: intencionalidades, campo problemático, público-alvo, período e cronograma dos encontros.

No início da pesquisa de campo – segunda quinzena de fevereiro/2024 –, conforme acordado nos dois encontros citados, organizamos um momento com os estudantes de cada uma das três turmas dos 9º anos para conversar sobre a pesquisa. Em um bate-papo inicial, tomamos conhecimento de suas expectativas e questionamentos; conversamos sobre isso e a importância de uma pesquisa acadêmica para a escola como um todo. Em seguida foram explicados e entregues aos estudantes os seguintes documentos: Termo de assentimento livre e esclarecido – TALE e o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.

Em um segundo momento, ainda no mês de fevereiro, apresentamos aos estudantes a proposta de nossa pesquisa: suas intencionalidades, metodologia a ser utilizada em todo o seu percurso, os teóricos que a embasam e seus conceitos. Se queremos que os estudantes componham conosco na condição de *praticantes-pensantes* da pesquisa é necessário que se familiarizem com essas questões e que produzam suas próprias indagações.

Como mencionado anteriormente, nossa intencionalidade central busca cartografar o que se passa entre o desejo dos estudantes e a leitura, entre o desejo dos estudantes e a produção de texto, e como eles produzem com o desejo.

Uma segunda intencionalidade é compreender o que aproxima e o que distancia o currículo escolar da produção do desejo por estudantes e docentes; e como estudantes e docentes, sensibilizados/as com o que aproxima o currículo da produção desse desejo, poderiam juntos assumir o enfrentamento daquilo que o distancia em prol da produção do desejo coletivo.

Uma terceira e última intencionalidade é produzir um álbum de narrativas com os sujeitos envolvidos, destacando possíveis encontros/movimentos que no percurso da pesquisa impulsionaram a produção do desejo de ler e/ou do desejo de produzir texto.

As conversações, por meio das quais os dados são produzidos, aconteceram uma vez por semana em sala de aula, de acordo com o planejamento com docentes de língua portuguesa, com tempo de cinquenta minutos e no horário das referidas aulas e no turno em que estudam. Segundo Warschauer (2001, p. 179), “Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças [...]”.

Iniciamos a pesquisa de campo em fevereiro com estudantes das três turmas dos 9º anos e findamos em meados de maio de 2024. Nos *espaçostempos* do cotidiano escolar, desejos e

textos – e tantas outras coisas importantes que a eles se conectam – foram conversações nossas. Melhor dizendo, fomos conversações, expressões e sentimentos sucedidos na horizontalidade dos *espaçostempos* do cotidiano, sem pretensão nenhuma de chegar a lugar qualquer, sem aceleradores nem freios.

Os dados produzidos pelos *praticantespensantes* da pesquisa, em cada encontro realizado, foram sistematizados e problematizados nas conversações entre os/as *praticantespensantes* no início de cada encontro seguinte.

Carvalho (2006, p. 282) diz que

Na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo-se, assim, um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro. Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada, conversação recriadamente aberta e inacabada.

Larrosa (2003, p. 212) fala da imprevisibilidade dos rumos de uma conversa e é isso que encanta. Nela, tudo é possível: “pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...]”. O acordo não está previsto ao final, assim como as diferenças. “A arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças [...] mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante [...]” (Ibid, p. 2012).

Nunca sabemos de antemão aonde nossas conversas nos levarão ou que rumo tomará nossa pesquisa. O que acreditamos é que leitura e escrita são processos que permitem que pessoas se reinventem. Assim, nossas conversas sobre leitura, produção de textos e outras foram questões que mobilizaram nossos pensamentos; foram leves, instigantes e prazerosas, como devem ser as relações tecidas no cotidiano da escola.

2.4 – Cartografando *com* o cotidiano, sim.

Pesquisar sobre exclui-nos das relações tecidas. Não somos catalisadores que aceleram as reações químicas sem reagir com as substâncias. “[...] Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro” (Ferraço, 2003, p. 162). Assim, foi nossa intenção produzir conexões com o cotidiano

escolar e o que nele se passa, sabendo que isso exige abertura, sensibilidade e envolvimento com tudo aquilo que nos acontece no emaranhado das relações de produção de *saberesfazeres* tecidas entre nós *praticantespensantes* nos *espaçotempos* do cotidiano.

Nesse sentido, se estamos incluídos, atravessados, se estamos compondo com o cotidiano, “somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação” (Ferraço, 2021, p. 166). Assim considerando, é sempre importante e coerente que, “no lugar de perguntas como: que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras ‘eu’ faço desse cartaz, texto ou fala?” (Ibid, p. 166).

Em uma pesquisa cartográfica, “[...] Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. [...] Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado dos muitos encontros” (Barros; Kastrup, 2009, p. 73-74).

Se queremos compor com o cotidiano, com ele entrelaçar-se, saber, fazer e poder com ele e, num certo sentido, com ele até confundir-se, há que haver diálogo. O diálogo é sem sombra de dúvidas a expressão maior da potência do cotidiano escolar. É desse cotidiano de que fala Rodrigues (2015, p. 28), quando diz:

Deslocar o olhar e forçar o pensamento a constituir novas apostas éticas, estéticas e políticas para o campo da pesquisa em educação é algo possível de se efetivar, pois os movimentos cotidianos escapam das totalizações, da simples descrição e dos ordenamentos morais. Exigem do pesquisador o abandono dos métodos arborizantes, hierárquicos de pesquisa e dão pistas de que é preciso criar outras maneiras de pensar e viver a produção de subjetividades nos cotidianos.

2.5 – Cotidiano: *espaçotempo* onde o imaginável e o inimaginável acontecem

Eu penso o cotidiano enquanto me penso...

Eu faço parte deste cotidiano que eu penso...

Eu também sou este cotidiano...

Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano...

Estes momento, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me

pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros...

Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão...

Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje...

Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão...⁸

(Carlos Eduardo Ferração)



Fonte: arquivo da pesquisa

Entre encontros e desencontros o imprevisível, como diz Ferração, acontece e a vida nos surpreende. Diríamos que o próprio desejo se instala nesse intermeio. Possivelmente, efeito da multiplicidade de agenciamentos entrelaçados, produzidos no emaranhado das relações tecidas, fruto de desejos, que nos impulsionam ao devir-ser.

O cotidiano escolar é *espaçotempo* de desejo, agenciamentos, conexões; lugar do inesperado, por isso nunca se sabe de antemão o que nele acontece. Assim foi com Deleuze, assim é e sempre será, de um jeito ou de outro, com aqueles e aquelas que dele participam.

⁸ (Ferração, 2021, p. 105).

Pais (2003, p. 78) diz que “Do cotidiano fazem parte não só os aspectos rotineiros, mas também o excepcional, o inesperado, a aventura, o sonho”. Assim, podemos imaginar o cotidiano escolar como *espaçotempo* aberto, onde as pessoas que o frequentam, imersas em redes de conexões e arranjos, influenciam e são influenciadas, afetam e são afetadas. E nesse emaranhado de relações, não apenas repetem, mas criam o que desejam, porque nelas, reafirmando Ferrazo (2021, p. 12), “o imprevisível” acontece.

Pesquisar com o cotidiano escolar, no nosso caso, tem relação com a produção de desejos de docentes e estudantes. Desejos que agenciam encontros e desencadeiam leituras, desejos que desencadeiam a produção de textos; é expressar como esses encontros revelam traços, movimentos e posicionamentos nossos –, coisas do nosso devir-ser que dão pistas de como os desejos são agenciados e de como acontecem. “Verdadeiramente difícil é desejar, porque desejar implica a própria construção do desejo: formular o agenciamento que se deseja, que mundo se deseja para que seja o mundo que lhe convenha, o mundo que aumente sua potência, o mundo no qual seu desejo flua” (Larrauri, 2009, p. 82).

Desejo é construção. Desejar é sempre um desafio. Desafiador é também o desejo de produzir os primeiros registros da experiência em processo *vividapraticada* por nós *praticantespensantes* do cotidiano escolar. *Viverpraticar* o cotidiano é tão desafiador quanto narrar o que se percebe que nele se passa, mesmo sabendo que o que nele se passa, o que nos acontece, se confunde conosco.

É preciso humildade para reconhecer que não sabemos tudo de nós; que nossa capacidade de percepção das coisas não capta tudo o que se passa no cotidiano; e que mesmo o que é percebido e até certo ponto compreendido está sujeito às limitações de nossa linguagem. Por isso, é preciso olhar atento, escuta sensível e, sem pressa alguma, escolher com sutileza as palavras que terão a difícil missão de compor um discurso novo, talvez possível, que fale da exuberância do cotidiano escolar.

“[...] Os cotidianos estão pulsando muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos ‘com’ eles”. Nossos discursos ainda estão recheados de “vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer [...]” (Ferrazo, 2007, p. 87-88). Assim, comungando com a percepção e sentimento de Ferrazo, estivemos envolvidos de corpo e alma no percurso dessa pesquisa, com a atenção à espreita para perceber o que se passava entre os estudantes e o desejo de ler, entre os estudantes e o

desejo de produzir textos. Estivemos também atentos aos detalhes de cada instante *vividopraticado* no desenrolar dessa experiência, entendendo com Larrosa (2002, p. 24) que “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [...] requer 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 [...]”.

É sempre importante lembrar que a escola de Ensino Fundamental é lugar onde crianças e adolescentes, respeitados no seu jeito ser, aprendem que estudar é quesito pertinente ao embelezamento humano. Nos *espaçostempos* do cotidiano escolar, crianças e adolescentes vivenciam, possivelmente, seus melhores encontros. Aqueles que marcam percursos, que dão sentido ao caminhar.

Em uma escola assim, pressupõe-se, crianças e adolescentes enamoram as perguntas num intenso e amoroso desejo de conhecer; enroscam-se com as palavras: de casa, das ruas, dos livros, da própria escola; palavras que, quase como casulos, vão metamorfoseando-as em seu movimento de existir, de dizer e de escrever palavras suas, de ler e de escutar palavras de outrem, e de, pela palavra, não somente sua, sentir o mundo e as pessoas, viver intensamente sua infância, sua adolescência.

Em uma escola assim, vive-se a experiência da pergunta, que pode se dar dentro ou fora da sala de aula, a qualquer instante, nos mais diversos contextos possíveis, pelos mais inusitados motivos e por diferentes sujeitos. Diríamos, parafraseando Larrosa, que no cotidiano escolar muitas perguntas se passam, acontecem, tocam; porém, nem todas nos passam, nos acontecem, nos tocam. Essas perguntas que nos passam, que nos acontecem, que nos tocam, ainda que não tenham sido feitas por nós, podem abrir caminhos para a vivência de experiências do pensamento.

A pergunta ocupou boa parte do pensamento de Freire. Em Educação como prática da liberdade, ela é condição para o desenvolvimento da criticidade e da transformação da sociedade. Freire (1967, p. 90) diz: “Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”.

Em Pedagogia do oprimido, Freire dedica um capítulo inteiro à crítica de uma educação a que chamou de bancária, que negando o diálogo nega também a pergunta; e negando a pergunta, nada mais serve senão para adaptação do sujeito à realidade. É a pergunta que faz o educando

questioná-la. Assim, diz Freire (2017, p. 106): “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”.

Movido pela imprescindibilidade da pergunta e a curiosidade que ela expressa, Freire (1985, p. 51) diz que “o educando inserido num permanente processo de educação, tem que ser um grande perguntador de si mesmo. Quer dizer, não é possível passar de segunda a terça-feira sem se perguntar constantemente”.

Assim, no cotidiano da escola de Ensino Fundamental, crianças e adolescentes, afetados/as pela multiplicidade de signos, perguntam, questionam, provocam, silenciam, decidem, hesitam, aprendem, ignoram, abraçam, renegam, apaixonam-se, ressignificam, reinventam-se, enfim, produzem desejos que agenciam processos constituintes da leitura, da escrita como busca inquieta e amorosa, expressões características do espírito humano; como atitude de ousadia, porque consciente do risco de conhecer; como partilha da intimidade que aprende e ensina.

Leitura e escrita são dimensões intrínsecas ao desenvolvimento do pensamento. Pode-se assim dizer que são processos históricos constituintes das culturas da humanidade. A parição das palavras faladas e escritas é algo assombrosamente extraordinário. Elas, as palavras, não apenas possibilitam que pessoas se reinventem, como se permitem a reinvenção pelas pessoas.

Assombrosamente extraordinário é também o encontro histórico que se dá em cada criança quando profere pela primeira vez a sua palavra e posteriormente a escreve. E assim, de certo modo, repete-se em cada criança o processo histórico *vividopraticado* pela humanidade, que assim vai compondo sua existência nos seus *espaçostempos*, reinventando sua linguagem, sua comunicação, sua cultura, sua própria existência, abrindo-a à diferença.

Se a existência humana é movida pela permanente busca de superação de desafios comuns a todos/as, e se isso implica conhecer e intervir, a leitura e a escrita de crianças e adolescentes, estudantes da educação básica, movidas por suas necessidades, apresentam-se coengendradas como importantes atos produtores de novos possíveis. Uma escola diferente, pensada com os estudantes, parceira no enfrentamento de suas necessidades, de suas buscas, de seus desafios.

Que essa pesquisa tenha oportunizado o entrelaçamento de olhares, gestos, percepções, desejos, pensamentos e atitudes num intenso e amoroso devir-ser; que tenha instigado os estudantes a ler mais, a produzir textos; que os tenha feito enxergar a potência das relações que se dão no cotidiano escolar e fora dele; enfim, que os tenha provocado a continuar investindo nos estudos.

Compreendendo que não estamos sozinhos nesta empreitada, que partimos de algum ponto no intermeio de fluxos de pensamentos resultantes das leituras que fizemos, com humildade e sensibilidade para perceber e reconhecer possíveis contribuições à nossa pesquisa-intervenção, fomos ao encontro de outras pesquisas.

3.0 – CONVERSAS AMOROSAS COM PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE LEITURA e TEXTO e...

Compreendendo que toda e qualquer pesquisa é campo aberto ao devir-conhecer, sentimo-nos convidados/as pela amorosidade de Freire a estarmos abertos ao encontro com outras pessoas, pesquisadores/as e demais *praticantespensantes* de pesquisas que dialogam com a nossa problemática de investigação. Sabendo-nos inacabados, nada mais coerente e salutar que a “abertura respeitosa aos outros” (Freire, 2019, p. 133), condição fundante da relação dialógica tão necessária ao nosso devir-coletivo.

Assim, desejando e agenciando, deparamo-nos com estudos outros que tratam da leitura e da produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente nos 9º anos. São pesquisas que mesmo diferenciando-se em relação ao nosso campo problemático, nos afetam, nos dão pistas sobre condicionantes necessárias ao desenvolvimento de um currículo que melhor possibilite seguirmos na investigação do nosso campo problemático, diferenciando-nos em nosso propósito de investigar a escrita de textos como produção do desejo nos anos finais do Ensino Fundamental.

Na consulta realizada ao banco de pesquisas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos 2009 a 2020 – período selecionado por se tratar de uma década mais recente –, utilizando-se o descritor: leitura e produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental, foram identificadas trinta e seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Dessas trinta e sete pesquisas, identificamos nove (uma tese e oito dissertações) que mantêm proximidade com a nossa problemática de estudo.

Na esteira das discussões tecidas nessas pesquisas (Conti, 2020; Costa, 2018; Fernandes, 2020; Moraes, 2016; Nascimento, 2015; Rocha, 2016; Silva, 2010; Silva, 2017; Fiorelli, 2009), percebe-se movimentos diversos que problematizam e buscam potencializar as práticas de leitura e produção de textos nesse segmento de ensino. A saber:

Conti (2020) reconhece que a prática de atividades relacionadas à leitura e reflexão sobre a língua materna, na maioria das aulas, é algo ainda deficitário. Eis, por isso, a motivação para investigar e compreender as dificuldades dos estudantes em produzir textos argumentativos, bem como definir quais práticas didáticas são necessárias a fim de levá-los/as a vencê-las. Diz que tais atividades oportunizam ao estudante pensar sobre o processo de (re)elaboração de seu

texto. Ressalta a importância de práticas que considerem a interação e a autoria na produção do texto em suas diferentes modalidades e contextos comunicativos.

Embasada nos estudos de Bakhtin sobre a linguagem, sua pesquisa investiga o papel da (re)elaboração de textos argumentativos no 9º ano do Ensino Fundamental e propõe a inserção de práticas de produção escrita que utilizem a tecnologia (ferramentas de áudio, vídeo, etc.), visto que esta é tão comum no cotidiano da maioria dos estudantes. Entretanto, considerando a precariedade das condições de infraestrutura da maioria das escolas do país, sobretudo no que diz respeito ao uso da tecnologia, aponta a enorme dificuldade de se trabalhar com gêneros textuais sem fazer uso dessa tecnologia.

Durante a pesquisa, foram elaboradas atividades relacionadas ao desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, embasada numa concepção sociointeracionista de linguagem, o que implica a participação efetiva docente, desenvolvendo processos dialógicos que possibilitem aos estudantes exercer a autoria. Nesse sentido, a intervenção docente por meio do diálogo possibilitou melhorias significativas nos textos dos estudantes a partir das problematizações feitas a cada (re)elaboração.

Considerando ser a interlocução – docente-estudantes/estudantes-estudantes – processo fundamental na produção de textos pelos estudantes, a pesquisadora acrescenta que é preciso que o/a docente saiba mediar o processo de (re)elaboração do texto pelo/a aluno/a, problematizando, em vez de assumir a postura, como ela mesmo diz, de caçadores de erros.

A interlocução descrita é um ponto de aproximação com a nossa pesquisa. Essa interlocução – docente-estudantes/estudantes-estudantes – produz afetos, movimenta o pensamento, abre portas ao desconhecido, induz à pergunta. Schopke (2012, p. 191), nas considerações finais de sua pesquisa – Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade –, diz algo muito bonito sobre o afeto:

No fundo, desejaríamos poder dizer tudo sobre aquilo que nos afeta. Não falo aqui de um afeto banal, falo de algo profundo – um afeto que altera as nossas certezas, que nos desorienta (senão não seria um afeto), que nos lança em outros caminhos. Caminhos que não são nossos, caminhos que cruzam a nossa própria travessia, que abrem mil outras possibilidades e que nos fazem girar, descentrados sobre nós mesmos. Não é isso um afeto? Há, por acaso, algo mais “descentrador” do que esse sentimento que nos retira de nós mesmos e nos lança em outros devires?

As questões abordadas em sua pesquisa desafiam o pensar e o agir docente; compõem um conjunto de variáveis passíveis e possíveis de intervenção, o que implica o reposicionamento

da prática docente possibilitando-lhe uma melhor visão do processo e uma intervenção qualificada.

Costa (2018), trabalhando com sequências didáticas no estudo do gênero crônica literária, no 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como aporte teórico Bakhtin (2011), Bazerman (2009), Miller (2011) e Marcuschi (2015), sinaliza a necessidade do desenvolvimento de um trabalho com eficácia, de modo que os alunos possam terminar o ano letivo escrevendo textos claros, sempre fazendo uso do planejamento, da revisão e da reescrita na sua produção. A opção pelo uso da crônica literária se deu pela fluidez de seu formato e por associar a fala pessoal à coletiva. A crônica possibilita a aproximação de diferentes espaços, íntimos e públicos, e aproxima autor e leitor.

Afirma que uma escrita nos parâmetros desejados implica escrita e reescrita, ou seja, trata-se de um processo em que o estudante vai gradativamente melhorando a qualidade de seu texto, bem como vai se apropriando das marcas do gênero utilizado, dos elementos que compõem uma escrita culta, além do desenvolvimento de habilidades na elaboração de argumentos sustentáveis.

Outro fator de extrema importância abordado em sua pesquisa diz respeito ao ato de ler e produzir textos como um modo de exercer um diálogo com o contexto social, com leituras que produziram afetos e com as experiências vivenciadas. Nesse sentido, produzir texto é dialogar com o mundo, com pessoas, com diferentes autores lidos, conosco mesmo e com as coisas que nos acontecem no dia a dia.

Ao propor a produção de textos como exercício do diálogo com o contexto social, sua pesquisa, embasada nos estudos de Bakhtin e Marcuschi, contribui com a nossa, que busca nos estudos de Freire uma melhor compreensão da dialogicidade como condição para o processo de construção do conhecimento e transformação social.

Fernandes (2020), embasada na concepção bakhtiniana de linguagem como evento enunciativo e no conceito de educação libertadora, em Freire, analisa a eficácia do ensino com o propósito de desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes, importante atributo na utilização da leitura e produção de textos argumentativos, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa assume a concepção de língua como evento enunciativo resultante da interação de sujeitos, reconhecendo que o ensino de uma língua implica conhecer o contexto social em que ela se dá. Fora da escola, os estudantes estão também imersos em contextos de interação social onde a língua exerce papel predominante na realização de suas ações e isso precisa ser reconhecido pela escola.

Para a pesquisadora, os problemas resultantes da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio desencadearam o interesse em investigar a habilidade dos estudantes com a argumentação a partir de suas leituras e textos produzidos. Nesse sentido, diz a pesquisadora, foi perguntado aos estudantes se alguma vez haviam conseguido influenciar alguém a fazer ou a deixar de fazer algo por meio de um texto escrito. Mais da metade dos estudantes disse que não. Para a pesquisadora, os praticantes da língua escrevem movidos por intencionalidades específicas que muitas vezes exercem algum tipo de influência sobre o outro. Segundo ela, as respostas da maioria dos estudantes revelam desconhecimento da própria capacidade de argumentação e, provavelmente, parece que nunca foram instigados a pensar sobre isso.

Observou-se durante a pesquisa que a maioria dos estudantes não refletia sobre as características argumentativas das leituras que fazia. Em função disso, os estudantes foram orientados a diversificar os gêneros textuais em suas leituras, segundo a pesquisadora, porque sempre que lemos somos provocados por argumentos, seduzidos, persuadidos a fazer algo ou a pensar de um certo jeito.

A pesquisadora ressalta a importância de os estudantes adolescentes desenvolverem capacidade de crítica. Assim, estarão cada vez mais preparados para enfrentar uma realidade em que saber pensar é condição imprescindível para não se deixar ser manipulado, e diz que é responsabilidade, sobretudo, dos professores de língua portuguesa, contribuir para que desenvolvam sua capacidade argumentativa.

A pesquisa é intrigante, pois nos faz refletir sobre a importância de desenvolver a habilidade argumentativa desde cedo. Assim como a pesquisadora, entendemos que a transição do Ensino Fundamental para o Médio não é o único fator que desencadeia essa necessidade, pois a argumentação é algo que deve ser cultivado desde a educação infantil. Na verdade, são os signos e afetos presentes no caminhar das crianças que despertam suas perguntas e a partir delas é que se inicia a construção da argumentação e contra-argumentação.

Viver demanda perguntar, argumentar, contra-argumentar... fugir da ignorância. Nós, educadores/as, precisamos estar sensíveis às perguntas e aos argumentos de nossos/as estudantes, da educação infantil à pós-graduação. Perguntar e argumentar são agenciamentos do desejo. Nessa perspectiva, a pesquisa nos ajuda a pensar em como os nossos adolescentes estudantes lidam com a pergunta e a argumentação nos processos de leitura e escrita como modo de existir e de resistir; como modo de transbordar os muros da escola.

Fiorelli (2009) desenvolve uma pesquisa com base em duas vertentes teóricas: a sócio-nteracionista e a sócio-retórica. Diz que “[...] o meio virtual pode contribuir para a emergência de novas possibilidades de trabalho com gêneros, propiciando que se estabeleçam, na sala de aula e fora dela, outras instâncias de interação entre alunos e professor [...]” (Fiorelli, 2009, p. 4). Enfatiza que estamos vivenciando novos tempos na comunicação, sobretudo com o advento da internet, com expressivas alterações no mundo da leitura e da escrita. Sua pesquisa busca conhecer de forma mais aprofundada como o meio virtual potencializa a leitura e a produção de textos; suas características próprias e suas possíveis contribuições aos variados processos de letramento.

É fato que o mundo passa por transformações sem precedentes em todos os sentidos. O advento da Internet é também responsável por essas transformações. A pesquisa mostra avanços citando por exemplo a chamada Web 2.0 que oportunizou novas ferramentas digitais possibilitando aos usuários ir além do papel de meros leitores, colaborando com a escrita digital.

Segundo a pesquisadora, mais do que analisar em que medida tais dispositivos aprimoram a produção escrita dos estudantes, verificou-se a potência da aprendizagem colaborativa oportunizada. A partir disso, buscou-se analisar as possíveis situações de letramento observadas nesse espaço, sobretudo, um trabalho de produção de textos em um novo ambiente e uma nova possibilidade de interação docente-estudantes.

Sua pesquisa considera que os diferentes suportes (voz humana, papel e meios eletrônicos) se complementam naturalmente numa feliz convivência entre o oral e o escrito, o fixo e o móvel, o concreto e o virtual. Reconhece o quão potente é esse novo suporte, possibilitando uma diversidade de participação letrada jamais imaginada. Mas vê como risco a chamada exclusão digital e o perigo de acessar informações na rede sem criticidade alguma.

A pesquisa demonstra que estamos diante de novos desafios e que cabe à escola não apenas a incorporação dessas práticas mas, sobretudo, abrir-se ao diálogo com as possíveis novas

tecnologias que certamente virão e que precisam ser incorporadas ao currículo, amplificando a compreensão de *ensinoaprendizagem*, assim como outras possibilidades de lidar com as palavras, sons e imagens resultando possíveis outras práticas de letramento.

Um diferencial nos estudos de Fiorelli é a otimização da tecnologia nos processos de produção e comunicação da escrita. É inegável a revolução que as tecnologias da informação e da comunicação têm feito em todos os segmentos da sociedade, sobretudo nas duas últimas décadas.

No que diz respeito à escola, é preciso compreender como essa tecnologia potencializa a prática docente e discente; e, sobretudo, como professores/as e estudantes fazem tessituras curriculares por meio dela. Nesse sentido, duas importantes perguntas podem contribuir com a nossa pesquisa: as tecnologias da informação e da comunicação podem produzir agenciamentos outros que alimentem o desejo de compor com os signos artísticos da leitura/escrita? Como a escola pode contribuir com os adolescentes na produção do desejo da leitura e da produção de textos?

Moraes (2016), com base nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, buscou investigar concepções de linguagem e leitura em correlação com práticas dos professores atinentes à leitura. Tomando como referência a própria escola onde cursou o Ensino Fundamental, aponta limites nos processos de desenvolvimento da leitura e diz: “seguia minha vida escolar sem interromper minha vida de leitora. Apesar de as escolas, nestas modalidades de ensino, não desenvolverem um trabalho marcante com a leitura [...]” (Moraes, 2016, p. 22).

Em seu percurso escolar como professora de língua portuguesa observou diversos conflitos relacionados ao envolvimento dos estudantes com a leitura. Entre os colegas de profissão havia um consenso de que os estudantes não demonstravam interesse pela leitura. Isso jamais a desanimou nem a fez endossar tal discurso. Ao contrário, pôs-se a investigar as concepções de linguagem e leitura que embasavam o trabalho de seus colegas, buscando compreender a procedência do discurso.

Nesse processo investigativo, foi descobrindo, a partir das contribuições de autores que embasam teoricamente sua pesquisa, que o diálogo entre docentes e estudantes mediatizado pela leitura é imprescindível à formação de sujeitos leitores; e que, também, é necessário que a leitura do texto de algum modo afete o sujeito leitor, estabelecendo conexões com sua

experiência de vida, produzindo sentidos. E para isso é também preciso investir na formação continuada dos/as docentes e nas condições de trabalho.

Outra questão importante observada no desenvolvimento da pesquisa é a escassez de trabalhos que têm como problemática de investigação a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal situação, para a pesquisadora, revela um problema de dimensões complexas a exigir grande investimento em pesquisas para que possamos avançar na superação dessa condição.

Sua pesquisa tem como foco a dimensão da leitura; diferentemente da nossa, não aborda a produção de textos, tampouco a leitura e o texto como produção do desejo, como faz a nossa. Mas aponta questões que se aproximam da nossa pesquisa, como: o diálogo entre docentes e estudantes mediatizado pela leitura na formação de sujeitos leitores; e a necessidade de investimentos na formação continuada de professores/as e nas condições de trabalho. As condições do trabalho docente, diga-se de passagem, não apenas na educação básica, mas também no ensino superior, é um poderoso adversário da educação que desejamos.

Uma Pesquisa divulgada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – SEMESP⁹, em 29/09/2022, mostra que até 2040 o Brasil poderá ter uma carência de 235 mil professores de educação básica. Entre os motivos estão a baixa remuneração, condições de infraestrutura de algumas escolas, falta de equipamentos, violência nas escolas e adoecimento .

Nascimento (2015), embasando-se nas concepções de Solé (1998), Martins (1994), Gotlib (2006), Lajolo e Zilberman (2007), Koch (1994), Gancho (2010), Antunes (2009) e Marcuschi (2008), dentre outros, diz que a escola de Ensino Fundamental tem falhado em seu processo de formação de leitores proficientes e no desenvolvimento da competência discursiva e linguística dos estudantes, contribuindo assim para o insucesso na formação de bons produtores de textos escritos. Observa que muitos estudantes concluem o Ensino Fundamental com uma série de dificuldades tais como: entonação na leitura, uso correto dos sinais de pontuação, pouca familiaridade com as palavras, muitas vezes tentando decifrá-las, o que prejudica sensivelmente a compreensão do texto.

⁹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-2040-brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-diz-estudo> Acesso em: 10 out. 2023.

Sua pesquisa buscou analisar as práticas de leitura utilizando-se o gênero “conto” no 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha do gênero se deu por ser muito utilizado socialmente e está de certa forma muito presente no contexto de vida dos estudantes.

Uma importante consideração que faz a pesquisa é que leitura e escrita devem ser trabalhadas em todas as disciplinas. Nunca foi atribuição apenas da disciplina de língua portuguesa, devendo ser desenvolvida de forma integrada.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito ao ato de escrever. Há um distanciamento de natureza da escrita entre o que se escreve e o que é utilizado na sociedade. Infelizmente, na escola, muitas vezes os estudantes escrevem a partir de temas definidos pelos docentes, sem que haja necessariamente conexão com seus interesses e apenas para o professor ler, corrigir e dar nota. Ou seja, não há mediação docente nem muito menos coautoria da parte do professor.

Do ponto de vista da interação verbal (escritor/leitor), cita Antunes (2009a, p. 36), para dizer que “Nem o leitor está presente no momento da escrita, nem o escritor no momento da leitura, porém este ao escrever tem em mente aquele e, dependendo da finalidade do seu texto, tenta informá-lo, convencê-lo, persuadi-lo, diverti-lo, emocioná-lo, etc.”.

Se há algo potente e esperançoso e que tem resistido ao longo do tempo no cotidiano escolar é a coletividade dos estudantes; coletividade que mistura diferenças e faz da parte o todo, como diz a frase atribuída à filosofia africana: *eu sou porque nós somos*. Assim pensando e tomando como referência as argumentações de Deleuze e Guattari, em *Kafka: por uma literatura menor* (2015), interessa-nos em nossa pesquisa investigar os processos de produção do desejo que não afirmem a individualidade do estudante que escreve bem ou mal, mas que enfatizem a produção coletiva que apaga o sujeito que escreve e evidencia a enunciação produzida pelo grupo. Assim,

[...] não há mais sujeito de enunciação nem sujeito de enunciado: não é mais o sujeito de enunciado que é um cão, o sujeito de enunciação permanecendo “como” um homem; não é mais o sujeito de enunciação que é “como” um besouro, o sujeito de enunciado permanecendo um homem. Mas um circuito de estados que forma um devir mútuo, no seio de um agenciamento necessariamente múltiplo ou coletivo (Deleuze; Guattari, 2015, p. 45).

Rocha (2016) diz que as competências de leitura e escrita são imprescindíveis na dita sociedade do conhecimento e alerta que sem elas corre-se o risco do insucesso escolar e da exclusão social. Reconhece o quão distante ainda está, daquilo que se espera, o trabalho de formação de leitores e produtores de textos desenvolvido pela escola, e aponta como uma das possíveis causas o equívoco de que estudar língua é estudar gramática.

Argumenta que a experiência textual das crianças é muitas vezes subestimada pelos docentes; que estes deveriam valorizar mais essa familiaridade com o texto que têm as crianças e oportunizar mais tempo para que elas possam compreender como funciona a linguagem escrita e sua comunicação. Alega que é papel da docência mediar esse processo, motivando-as e construindo parceria com elas na escrita, para que percebam as diferenciações entre fala e escrita.

Sua pesquisa aposta no trabalho com textos autobiográficos, por sua relação com a história de vida dos/as adolescentes, acreditando na possibilidade de uma maior interação social entre alunos/as e professores/as a partir da própria vivência, bem como propõe a aplicação da sequência didática como procedimento eficaz na melhoria da qualidade dos textos produzidos pelos estudantes.

De certa forma, diz a pesquisadora, “é possível afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (Rocha, 2016, p. 62). Nesse sentido, coloca leitura e produção de texto como possibilidade de exercer cidadania, melhor dizendo, de constituir-se membro de uma rede de cidadãos e cidadãs leitores/as e produtores/as de textos, pessoas dispostas a dar sua parcela de contribuição em prol de um mundo melhor.

Pensando sobre os estudos de Rocha (2016) e inspirados em Deleuze e Guattari (2015), podemos dizer que o texto, muitas vezes, são vozes que ecoam rebatidas por obstáculos com enorme poder de oprimir minorias; quanto mais duros os obstáculos, mais nítidos são os ecos; e os ecos são como vozes a dizer com ar de desdém: são apenas estudantes adolescentes. Essas minorias estão a produzir *textosresistência*, uma escrita “menor” que denuncia os mecanismos opressores de uma sociedade que insiste em ignorá-los ou até dificultar a produção de seus desejos.

Silva (2010) ressalta que, mesmo após anos de permanência na escola, há ainda um significativo número de estudantes com dificuldades na compreensão de leituras, limitada capacidade de análise crítica e baixa qualidade de suas produções escritas. Diz que os textos dos estudantes são narrativas comuns sobre o cotidiano; que não problematizam; que são respostas a questionamentos da professora, quando da orientação de suas escritas; que não há intertextualidade nas leituras realizadas em sala de aula.

Destaca que é unânime entre os educadores a visão de que os estudantes concluintes do Ensino Fundamental não leem e nem escrevem de forma desejável. Seus textos carecem de

conhecimentos básicos que caracterizam os gêneros textuais, suas ideias expostas são fragmentadas e seus argumentos são frágeis, e que, por isso, faz-se necessário o desenvolvimento pela escola de um trabalho focado no ensino da língua materna e sua utilização nos diversos contextos sociais.

Diz que a leitura e a produção de textos têm sido alvos da investigação de muitos pesquisadores nos últimos anos, pelo fato do grande número de estudantes que após nove anos de Ensino Fundamental ainda apresentam inúmeras dificuldades inerentes. Nesse sentido, questiona por que razão as atividades relacionadas à leitura e a produção de textos na escola não têm apresentado resultados satisfatórios.

Para a pesquisadora, o maior incentivo à leitura e à produção de textos pelos estudantes é perceber que pessoas próximas a eles também leem e produzem textos. Melhor ainda, se seus docentes estiverem entre essas pessoas. Por isso, alerta para a necessidade de que os docentes, não apenas da disciplina de língua portuguesa, mas dos demais componentes curriculares façam uso disso.

Sobre as observações dos estudos de Silva (2010) quanto às fragilidades dos textos de estudantes adolescentes, é papel da escola identificá-las e ajudar a melhorar sua textualidade. E isto se faz, entre outras coisas, com muita leitura, diálogo e problematização. No entanto, não dizer que, ainda assim, são *textosresistência*, é cometer equívoco semelhante; é negar uma característica comum à adolescência.

Os estudantes, tão logo se apropriam da leitura e da escrita, passam anos no Ensino Fundamental tendo suas ideias textualizadas ignoradas devido à ênfase excessiva na correção dos erros gramaticais, como se estudar a língua fosse apenas estudar gramática. O que mais interessa em seus textos é a caçada aos erros de ortografia.

Em oposição a isso, Freire, vai às origens do processo de apropriação da leitura e da escrita – a alfabetização, e propõe uma outra concepção epistemológica que concebe a aprendizagem da escrita não como mero processo de codificação/decodificação das palavras, mas como ferramenta para a leitura e escrita do mundo, como compreensão crítica da realidade e para transformação social. Betto (2018, p. 175-177) expressou muito bem essa compreensão de Freire no texto, Em memória de Paulo Freire, ao dizer:

“Ivo viu a uva”, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças [...]

descobrirem que Ivo não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura. [...] Ivo viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Ivo vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam.

Silva (2017) Ressalta que sua pesquisa se justifica pelo insucesso do trabalho de instituições que lidam com a educação em nosso país, bem como das políticas públicas de sucessivos governos; e busca investigar como estudantes da periferia do Município de Serra se constituíram leitores sob condições muitas vezes desfavoráveis do ponto de vista da condição familiar, social, cultural e econômico.

Assim, aponta que é preciso conhecer a realidade em questão, condição fundamental para entender como outros movimentos de aproximação da leitura se dão longe da escola; que a intenção da pesquisa foi, sobretudo, compreender como os estudantes se reconhecem como sujeitos leitores e como analisam seu próprio processo formativo.

Entende que a onda de consumo produzida pela mídia e o mundo virtual podem distanciar da literatura os nossos estudantes; que é preciso desenvolver mecanismos que os aproximem do mundo da leitura, sobretudo, de leituras que possibilitem refletir criticamente a realidade e entender por que razões as condições de vida na periferia são tão difíceis.

Demonstra grande preocupação com a escassez de pesquisas com foco na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, enfatizando que é preciso investir nos processos de formação continuada de professores para que estes possam mediar de forma eficaz o envolvimento dos adolescentes com a leitura, e que sejam seus maiores incentivadores, o que, infelizmente, ainda não acontece, segundo dados da própria pesquisa.

A pesquisa de Silva (2017) aborda aspectos de extrema importância social, especialmente por se tratar de um estudo realizado com um público que representa a maioria dos estudantes das escolas públicas nas regiões periféricas do país, mesmo que concentrado na periferia de Serra/ES. Sua pesquisa é uma contribuição inestimável para a educação, tanto pela profundidade de sua análise, quanto pela importância da temática abordada e dos dados produzidos.

As pesquisas aqui abordadas apontam para os processos de leitura e produção de textos como imprescindíveis à formação dos/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental;

problematizam esses processos, apontam limites, mas, sobretudo, propõem melhorias experimentadas no desenvolvimento de novas e potentes experiências.

Mergulhar na leitura dessas pesquisas foi um verdadeiro exercício de inspiração para o desenvolvimento da nossa. São escolas que nos vão sendo apresentadas pelo olhar caminhante, sensível e pensante de pesquisadores/as, docentes e estudantes que se debruçaram antes de nós a investigar questões muito próximas, em alguns casos, daquilo que pretendemos.

Quantas coisas foram possíveis conhecer a partir desses olhares! Coisas que nos falam de escolas de gente que desafia, que luta, que insiste avançando e resistindo; coisas que nos alegram, animam, amplificam nossa potência de agir e nos fazem reconhecer que há desejo produzindo no cotidiano da escola; mas há também coisas que já deveriam ter sido abandonadas, elas nos entristecem, mas são também produtos do desejo.

Desejo agencia, impulsiona, movimenta o pensamento, produz. Mas o que ele produz não é necessariamente o que melhor nos serve, e mesmo nos servindo, servirá por algum tempo, porque o que ele produz é sempre passível de questionamento e mudança. Isto nos diz que – embora Deleuze pense o sujeito como “efeito e não causa, resíduo e não origem, e que a ilusão começa quando ele é tido justamente como a origem – dos pensamentos, dos desejos etc.” (Zourabichvili, 2016, p. 135) –, somos “resíduos” pensantes, produzimos com ele, questionamos, inferimos no curso de sua produção.

Na esteira das significativas questões problematizadas por nossos/as colegas pesquisadores/as há importantes avanços observados, mas há também situações ainda não superadas. Vejamos:

- É fato comprovado que há escassez de pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental;
- É unânime o posicionamento de que experiências bem-sucedidas relacionadas à leitura e à produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental são ainda em número bem reduzido face ao volume de atividades que acumulam resultados insatisfatórios;
- Apesar de nove anos de estudos, são muitos os estudantes concluintes do Ensino Fundamental com dificuldades em argumentar, desenvolver suas ideias, questionar, propor;
- Há experiências bastante exitosas, embora ainda muito incipientes, de mediação (docente-estudante/estudante-estudante) relacionadas à leitura e à produção de textos;

- Há trabalhos sendo desenvolvidos na perspectiva da leitura e produção de textos como um modo de exercer um diálogo com o contexto social dos estudantes, com as leituras que produziram afetos e com as experiências por eles/elas vivenciadas;
- A escola tem dificuldades de lidar com as tecnologias que estão surgindo, sobretudo, em sua otimização na leitura e produção de textos;
- Há sobrecarga de trabalho gerando estresse, desânimo com a profissão e prejuízo significativo nos resultados alcançados;
- Leitura e produção de textos, infelizmente, acontecem apenas na disciplina de língua portuguesa e com as devidas considerações;
- Há iniciativas muito interessantes com foco na autoria dos estudantes;
- Como estudantes da periferia do Município de Serra se constituíram leitores sob condições muitas vezes desfavoráveis do ponto de vista familiar, social, cultural e econômico é uma das intencionalidades de uma importante pesquisa citada;
- É unânime entre os/as pesquisadores/as a necessidade de investimento não apenas na formação continuada dos professores e professoras, mas, também, nas condições em que o trabalho docente acontece.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que esses estudos põem a escola de Ensino Fundamental na berlinda: embora escola alguma desse segmento ignore em seu discurso que leitura e produção de textos são processos essenciais à formação dos/das estudantes, as pesquisas aqui utilizadas indicam que a realidade em questão ainda está muito distante da escola necessária e possível.

Que bom saber que experiências de mediação (docente-estudante/estudante-estudante) inerentes à leitura e à produção de textos estão em curso nas escolas pesquisadas. Esse tipo de experiência tem produzido excelentes resultados. No início desse texto citamos um trabalho dessa natureza desenvolvido em uma escola do Município de Serra – ES.

Reconhecemos a diversidade de atividades diárias na escola em que os estudantes têm a oportunidade de produzir textos em colaboração com seus pares. Essas experiências são enriquecedoras e instigam os estudantes a investir muito mais nesse processo, sobretudo, quando os/as professores/as valorizam suas produções. Freire (2019, p. 43) rememorando sua

passagem pela escola na adolescência diz que “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora [...]”.

Compreendemos que uma das razões pelas quais as pesquisas não abordaram a produção de texto no Ensino Fundamental como uma realização conjunta entre professores e estudantes está relacionada à sobrecarga de trabalho docente frequentemente mencionada nos estudos. É consenso entre os/as pesquisadores/as citados/as que apenas investir em formação continuada não é suficiente. É necessário e urgente repensar as condições de trabalho dos professores e professoras da educação básica para que tenham melhores condições de orientar os processos de leitura e de produção de texto pelos estudantes. É também muito importante que os/as professores/as tenham condições de produzir textos em parceria com os estudantes, mas isso demanda tempo, o que torna quase impossível nas atuais condições do trabalho docente.

Em nossa pesquisa, percebe-se elementos comuns, conexões e aproximações com as pesquisas citadas. A leitura dessas pesquisas possibilitou-nos em certa medida uma ampliação dos sentidos, já fazendo uma correlação com o campo problemático da nossa, que é saber como estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental são afetados/as pela ação do desejo e como o desejo é produzido com eles/elas, no sentido de buscar cartografar o intermezzo, o que se passa entre o desejo e a leitura, e o desejo e a produção de texto.

Como a escola lida com isso é objeto de problematização dessa pesquisa, que influenciada pelos estudos de pensadores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Paulo Freire e outros, e embasada nos conceitos por eles criados, acompanhou cartografando o desejo e seus agenciamentos produzidos nos *espaçotempos* do cotidiano escolar, nas relações tecidas por docentes e estudantes.

Escrever a partir da própria vivência é algo fundamental e imprescindível. As experiências pessoais que compartilhamos com o mundo possuem um valor único e relevante, assim como as palavras e mensagens que recebemos dos outros. A diversidade de experiências e vivências que cada indivíduo carrega consigo é o que torna a humanidade rica e complexa. Neste próximo capítulo, nos dedicamos a explorar experiências que nos convidam a refletir e acreditar na possibilidade de transformar a realidade em que vivemos.

4.0 – UM CONVERSAR SOBRE EXPERIÊNCIAS: O QUE PODEM NO EXERCÍCIO DE SI E DO MUNDO?

As reflexões aqui apresentadas têm como objetivo compreender, a partir dos estudos de Larrosa, o conceito de experiência. Desse modo, vamos nos aprofundar no passado para entender como nossos antepassados lidaram com suas experiências e analisar o legado que eles nos deixaram, trazendo consigo o conhecimento adquirido a partir delas. Seguindo essa linha de pensamento, Deleuze e também Freire nos auxiliam a refletir sobre as experiências que nos movem e nos motivam a abertura do pensamento para um aprendizado inventivo.

Os círculos de cultura iniciados no Recife-PE, no começo da década de sessenta, e o projeto de alfabetização de adultos, em Angicos-RN, em 1963, são dois importantes marcos na vida de Paulo Freire. Nelas, Freire desenvolveu os princípios de seu pensamento pedagógico e as bases de sua teoria. Conceitos como diálogo, conscientização, práxis e educação libertadora foram desenvolvidos e os resultados dessas experiências influenciaram sua mais importante obra, a Pedagogia do oprimido. Acontecimentos que poderiam apenas ter sido vistos como experimentação de ideias pedagógicas, transformaram-se em importantes experiências vivenciadas por Freire.

Larrosa (2002, p. 21) diz que “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”. Nesse texto, ele aborda quatro importantes aspectos da experiência que nos dão uma melhor compreensão tema e que nos faz não confundir experiência com experimento. O recorte abaixo é, sobretudo, um convite a uma leitura aprofundada sobre o tema abordado em seus ensaios:

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas [...]. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação [...]. Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera [...]. Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho [...] (Ibid, p. 22-23).

Na história da humanidade, desde os tempos mais remotos, diferentes grupos étnicos e culturais povoaram o planeta e vivenciaram diferentes experiências. Os conhecimentos delas resultantes tornaram a vida menos difícil para esses povos e inspiraram diferentes gerações. Nas culturas dos povos indígenas, por exemplo, as crianças se apropriam desses conhecimentos resultantes das experiências de seus ancestrais e os utilizam nas mais diversas situações de vida.

Recentemente, um fato de repercussão internacional chamou-nos a atenção sobre a grandeza dessas experiências e o imenso valor dos conhecimentos apreendidos. A foto abaixo registra o encontro de militares com as crianças que estavam desaparecidas na Amazônia colombiana há quarenta dias, vítimas da queda do avião em que estavam¹⁰. Durante esse tempo, as crianças: Lesly Mucutuy, de 13 anos; Soleiny Mucutuy, de 9 anos; Tien Mucutuy, de 4 anos e Cristin Mucutuy, de 1 ano. O presidente colombiano disse que o aprendizado de viver na selva ajudou as crianças indígenas.



Fonte: Forças Militares da Colômbia/Divulgação

As experiências de nossos povos ancestrais estão a nos lembrar que a vida só é possível em conformidade com as leis da natureza. Ignorá-las – algo somente possível aos seres humanos e, infelizmente, uma prática comum –, é decidir contra a vida de todas as espécies. As três citações trazidas a seguir nos dão uma dimensão do quanto estamos nos distanciando, melhor dizendo,

¹⁰ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/06/09/criancas-que-sofreram-acidente-aereo-na-colombia-sao-encontradas-com-vida-apos-40-dias.ghtml> Acesso em 11 nov. 2023.

contrariando princípios fundamentais à manutenção da vida no planeta Terra. Oxalá tenhamos ainda tempo de reverter este cenário caótico. Vejamos:

Krenak (2022, p. 38) nos diz que

[...] Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra. Os Orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência [...]. Tem um poeta do povo Kuna, do Panamá, que se chama Cebaldo Inawinapi [...]. Ele conta que o nascimento de uma criança Kuna implica em identificar aquele corpo que chega com uma árvore – assim como os Krenak, eles relacionam o umbigo da criança a uma planta. [...] Então criança e planta compartilham o mesmo espírito. Quando João Paulo Barreto fala da concepção do corpo feito de barro na tradição do povo Tukano, do alto rio Negro, também está dizendo que não existe fronteira entre o corpo humano e os outros organismos que estão ao seu redor.

Ribeiro (2022, p. 67-68) afirma:

Quando diz que “o futuro é ancestral”, Ailton Krenak exprime que não teremos futuro sem o resgate das cosmovisões sustentáveis do passado. Privado de natureza, sono, alimentação, exercício físico e relações humanas de qualidade, o homem branco se enfiou num beco existencial e ecológico que parece não ter saída. Entre as capacidades ancestrais que precisam ser superadas, o sonho tem lugar central. A sociedade dos brancos desaprendeu a arte de sonhar, que exige memória, interpretação e coletivização das imagens oníricas pela narrativa ao despertar. Segundo o Xamã Yanomami Davi Kopenawa, “os brancos não sonham tão longe quanto nós”. Dormem muito, mas só sonham com eles mesmos”. A atrofia da capacidade de sonhar reflete o sequestro do desejo pela relação desmedida com as mercadorias [...] (Ribeiro, 2022, p. 67-68).

Um pouco diferente, trazendo a discussão para o campo da educação, Serres (2021, p. 13) diz:

Esse novo aluno, essa jovem estudante, nunca viu um bezerro, uma vaca, um porco, uma ninhada. Em 1900, a maioria das pessoas no planeta trabalhava na lavoura ou com gado; em 2011, a França, assim como países semelhantes não têm mais de 1% de camponeses entre os seus habitantes. Deve-se ver nisso uma das mais fortes rupturas na história, desde o neolítico. Nossas culturas, que antigamente se remetiam às práticas geográficas apenas, mudaram de forma repentina. Entretanto, em todo o planeta, é ainda graças à terra que comemos. Aqueles que aqui apresentam não vivem mais na companhia de animais, não habitam mais a mesma Terra, não têm mais a mesma relação com o mundo. Ela ou ele admira apenas a natureza arcadiana, aquela do lazer e do turismo.

As experiências a que estamos nos referindo nada têm que ver com o sentido atribuído ao termo pelo capitalismo predatório que, sistematicamente, opera influenciando gerações inteiras de pessoas de diferentes faixas-etárias e padrões econômico e cultural, vendendo a falsa ideia de que experiência é produto de consumo, que pode ser vendido como se vende um pacote de viagem turística, e que seu uso faz a diferença entre pessoas, estimulando assim a competitividade e ampliando exponencialmente os lucros.

Este capitalismo predatório captura, agencia o futuro de crianças e adolescentes, corroendo o que elas e eles têm de melhor: a coletividade. Nesse sentido, dificulta a produção do desejo coletivo. Não há vida sem coletividade, não há educação, não há escola. Sem coletividade não há sequer humanos. Falando em coletividade, quem melhor do que professores e professoras conhece a expressão da coletividade estampada no rosto de crianças e adolescentes no cotidiano escolar? Quem melhor do que eles e elas conhece a alegria, a angústia, a tristeza e o sonho dessa meninada? Quem, exceto os familiares, passa pouco mais de quatro horas por dia, durante duzentos dias letivos, olhando-os/as nos olhos? Quem melhor do que eles e elas sabe da potência dessa coletividade?

Nossa pesquisa não prescinde da experiência da coletividade, porque não há leitura ou produção de texto individuais. Quando lemos ou escrevemos fazemos isso em coletividade. Leitura ou produção de texto são, portanto, processos forjados no desejo coletivo e não na individualidade competitiva influenciada pelo sonho de consumo de pacotes de “experiências” vendido pelo capitalismo predatório.

Experiências são produções do desejo movidas por fluxos de forças rizomáticas a produzir acontecimentos de grandezas diversas, impulsionando o *pensamento*força a criar. São passíveis de acontecimentos, porque nelas misturam-se corpos, signos, afetos, linguagens e sentidos. Nelas, o acontecimento marca sua singularidade porque “resulta dos corpos, de suas misturas, de suas ações e paixões. Mas difere em natureza daquilo de que resulta. Assim ele se atribui aos corpos, aos estados de coisas, mas não como uma qualidade física: somente como um atributo [...] incorporal” (Deleuze, 2015, p. 188).

Quem vive como quem deseja, sabe que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (Larrosa, 2002, p. 28).

Quem vive como quem deseja, está aberto à experiência, disposto a com ela dançar, acompanhar seus passos, sentir seus movimentos, seus fluxos, seus afetos, suas intensidades, seu frio, seu calor, suas nuances. E isso exige atenção à espreita para perceber o possível nas condições humanas.

Assim, coadunando-nos com Deleuze e pensando sobre as experiências e acontecimentos produzidos pela força do desejo no cotidiano escolar, impulsionando adolescentes estudantes à leitura e a produção de textos, somos instigados pela própria pesquisa a nos perguntar: seriam

as experiências textos que nos acontecem? Seriam os textos manifestações legítimas das experiências que nos passam, que nos acontecem, que nos tocam?

No intermeio de experiências, textos e acontecimentos, estamos nós à espreita para cuidar, segundo o pensamento deleuziano, “da heterogeneidade no que acontece, e isso implica uma forçada abertura do sensível às ressonâncias de encontros vitais [...]” (Zourabichvili, 2016, p. 18), porque experiências não são acontecimentos em si, e nem o acontecimento é o que acontece, “ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (Deleuze, 2015, p. 152), sequestrando o pensamento-devir, desestabilizando-o, confrontando-o com sua ignorância e pondo-o em movimento de criação. “[...] Pensar nasce de um acaso, pensar é sempre circunstancial, relativo a um acontecimento que sobrevém ao pensamento” (Zourabichvili, 2016, p. 52).

Estar então suscetível ao acontecimento é condição imprescindível ao pensamento, que, desestabilizado pela força dos afetos emitidos pelos signos – “O signo é essa instância positiva que não somente remete o pensamento à sua ignorância, mas que o orienta, o conduz consigo, o empenha; o pensamento tem certamente um guia, mas um guia estranho, inapreensível e fugaz, e que vem sempre do fora” (Zourabichvili, 2016, p. 65) –, age para com ele compor, criando, a depender da natureza desses afetos, pois afetos são devires que aumentam ou diminuem a nossa potência de agir (Deleuze; Parnet, 2004).

A realidade é uma profusão de acontecimentos. Que seria do pensamento sem a potência impulsionadora dos afetos produzidos pelos signos nos acontecimentos? “[...] O signo força o pensamento, contacta-o com novas forças. Enquanto pensa, o pensamento está afetado: ‘Pensar depende das forças que se apoderam do pensamento’” (Zourabichvili, 2016, p. 71). E que seria da realidade em devir sem a potência criadora do pensamento? Que seria do próprio conhecimento não fosse essa multiplicidade de conexões rizomáticas, intrínsecas, que revelam ao pensamento sua ignorância, impulsionando-o a produção de novos conhecimentos?

Todas essas questões evidenciam como o acontecimento desempenha papel fundamental na filosofia de Deleuze. Disse ele: “Em todos os meus livros busquei a natureza do acontecimento, passei meu tempo escrevendo sobre essa noção de acontecimento” (Zourabichvili, 2016, p. 35). Se é papel da filosofia a criação de conceitos, o próprio conceito é o acontecimento. “[...] É um conceito que apreende o acontecimento, seu devir, suas variações inseparáveis [...]” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 204).

4.1 – Que dizer do acontecimento?

Fazer de um acontecimento, por pequeno que seja, a coisa mais delicada do mundo...

(Gilles Deleuze)

Uma frase delicadamente poética! Nela, Deleuze dá ao acontecimento a dimensão que ocupa em sua filosofia, diga-se, uma filosofia sensível aos acontecimentos independentemente de sua grandeza. Acontecimentos que se dão no intermeio de conexões rizomáticas de uma realidade complexa, sobretudo, por sua intensidade e multiplicidade. Acontecimentos de grandezas diferenciadas, criados por forças rizomáticas da realidade. Deleuze (2015, p. 152) diz que

O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo as três determinações precedentes, ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece.

Sobre o que deve ser compreendido, Deleuze (2015) diz que o acontecimento é incorpóreo, é efeito, é inerente à natureza do sentido e, portanto, objeto do pensamento. Schopke (2012, p.182) diz que

[...] O sentido é um acontecimento puro, uma relação (uma vez que pressupõe um encontro de corpos), e, por esta mesma razão, ele só pode ser objeto do nosso pensamento. A ‘estrela da manhã’ e a ‘estrela da tarde’ têm o mesmo referente, mas, como efeito de suas relações com os outros corpos, elas se apresentam diferenciadas.

Sobre o que deve ser querido, Deleuze (2015, p.152) refere-se a “alguma coisa no que acontece, alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece”. Sobre o que deve ser representado no que acontece, Deleuze diz que os acontecimentos se encarnam nos corpos. “o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (Ibid, p. 152).

A importância dos acontecimentos históricos na formação das culturas é indiscutível, assim como seus potenciais efeitos devastadores. Krenak (2020, p. 28) destaca o impacto desastroso da invasão portuguesa nos povos indígenas ancestrais e ressalta as estratégias utilizadas por eles para sobreviver e resistir, mesmo diante da implacável guerra promovida pela civilização, que chamava nossos ancestrais de “bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade”.

Esses eventos históricos nos convidam a refletir sobre a maneira como a escola tem contribuído para a convivência das crianças, adolescentes e jovens com a diversidade étnica, cultural e

religiosa em nosso país. Qual é o espaço dedicado a essas questões no currículo? Como esses temas são abordados nas leituras e produções textuais de crianças, adolescentes e jovens?

Acontecimentos se dão nos encontros entre corpos. Neles e por eles o pensamento é ativado no instante preciso para percebê-lo, compreendê-lo, pensar, criar. Luiz Fuganti diz que “No acontecimento tem sempre algo que não para de começar, de começar a acontecer [...]. Esse algo que não para de começar, que não para de acabar é a dimensão inesgotável do acontecimento [...]”.¹¹

Do Big Bang ao surgimento das moléculas e, posteriormente, a vida dos primeiros seres unicelulares, espetáculos do acontecimento, misto de monstruosidade, delicadeza e tempo, passando pelos grandes acontecimentos da história da humanidade, pode-se dizer que eles compõem uma profusão de conexões rizomáticas produtoras de realidades, processo similar aos pequeninos acontecimentos que se dão no nosso cotidiano.

O tempo é absolutamente generoso com certas experiências. Num intervalo de milésimos de segundo, quase no nada, um raio corta o céu iluminando-o e produzindo êxtase e acontecimento. Deleuze (2015, p. 65-66) diz que

[...] Na medida mesma em que o presente mede a efetuação temporal do acontecimento, isto é, sua encarnação na profundidade dos corpos agentes, sua incorporação em um estado de coisas, na mesma medida o acontecimento por si mesmo e na sua impassibilidade, sua impenetrabilidade, não tem presente mais recua e avança em dois sentidos ao mesmo tempo, perpétuo objeto de uma dupla questão: o que é que vai se passar? O que é que acabou de passar? E o angustiante do acontecimento puro está, justamente, em que ele é alguma coisa que acaba de ocorrer e que vai se passar, ao mesmo tempo, nunca alguma coisa que se passa”.

De fato, o tempo de ocorrência de um raio na atmosfera é absolutamente espantoso. No entanto, nada comparável com o tempo da efetuação temporal do acontecimento. É inegavelmente justo dizer que o acontecimento é o assombro da experiência, não apenas por sua relação com o tempo, pela complexidade de sua natureza – “[...] o acontecimento é aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e aquilo que, no mundo, distingue-se dos estados de coisas. é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione (Zourabichvili, 2016, p. 17) –, mas, sobretudo, pelo poder de produzir devires, criar novos pensamentos, transformar a realidade.

¹¹ Disponível em: <https://youtu.be/Sqh29IvjN0w> Acesso em 17 mai. 2023.

Nesse sentido, ousamos dizer que a docência é um acontecimento, capaz de gerar uma novidade radical, conforme mencionado por Deleuze. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de processos que estimulam os estudantes a pensar criticamente, a interpretar e escrever o mundo à sua volta, como afirmado por Freire. É como se a docência convidasse os/as adolescentes estudantes a buscar caminhos de aprendizado significativo, no qual cada passo é apreciado, sem se preocupar apenas com o destino final.

4.2 – Crianças, desejos, experiências e acontecimentos em suas *históriasbrincadeiras*



Foto de Shahadat Hossain (Créditos: pexels)¹²

Eu vi o menino correndo

Eu vi o tempo

Brincando ao redor do caminho daquele menino [...] ¹³

(Caetano Veloso)

Parafrazeando Caetano, também nós vimos crianças brincando sob o olhar espantado do tempo com tudo aquilo que acontecia.

¹² Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/jogos-e-brincadeiras-africanas/> Acesso em 05 fev. 2024.

¹³ VELOSO, Caetano. Força estranha (Compositor) / Roberto Carlos (Intérprete) / Gravadora: CBS / Ano: 1978 / Álbum: 230035 / Lado B / Faixa 4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qglDQzjR5GQ> Acesso em: 10 mai. 2023.

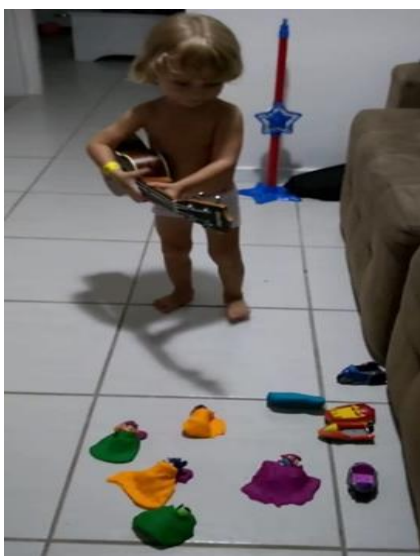
Sentimos que havia ali a forte presença do desejo, que parecia com elas brincar, agenciando encontros de corpos, signos e afetos mobilizados por uma força estranha que dele emanava.

Vimos crianças, seduzidas pelo embalo do desejo, brincando apaixonadamente. Nesse intermeio de fluxos de paixão, centelhas impulsionavam o *pensamentoforça* a compor *históriasbrincadeiras*, experiências a nos desafiar.

Aqui selecionamos algumas que podem, ou não, ter produzido acontecimentos, ainda que pequeninos, mas nem por isso desimportantes. Coincidentemente, tivemos o privilégio de poder trazer aqui experiências vivenciadas por crianças contemporâneas a nós. Gratidão à gentileza sábia e amorosa do tempo para conosco, sempre a nos lembrar da onipresença sábia da infância. Como gentileza gera gentileza, façamos também nossas as palavras de Kohan (2015, p. 2017) em reconhecimento:

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.

4.3 – Linhas de experiências que reverberam na composição de um corpo desejanste de pesquisa



Fonte: arquivo pessoal



CONTOS DE EXPERIÊNCIAS

Já era tarde e o menino José Francisco¹⁴ precisaria dormir. Desde o início da noite ele brincava com seus bonecos e carrinhos. O tempo foi passando e o menino, cada vez mais empolgado com a brincadeira, parecia agir como se fosse uma manhã de sábado. Finalmente sua avó teve o que parecia ser uma brilhante ideia: disse que os bonecos estavam com sono e que ele só iria dormir depois que

¹⁴ José Francisco Sant'Anna Nunes (Julho/2019 – idade: 3 anos).

também os fizesse. Sugeriu então que utilizasse massinhas para fazer lençóis, cobrir os bonecos e fazê-los dormir. Pouco tempo depois, os bonecos já estavam cobertos com lençóis de massinha. Sua avó, então, num golpe de esperteza, disse que os bonecos já haviam adormecido e que ele agora podia dormir.

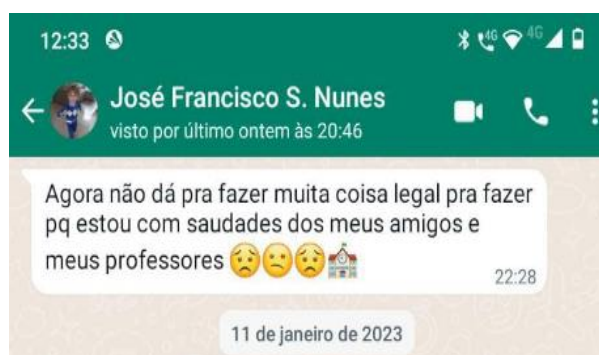
— Não, vovó! Eles só dormem depois que eu toco e canto a música que mais gostam de ouvir. E, assim, pegou seu ukulele e tocou e cantou a música que, segundo ele, é a preferida entre os bonecos: — Dorme! Dormee! Dormeee! Dormeeee! Dormeeee! Yes!

De fato, José Francisco tinha razão. Embora tenha demorado um pouco mais, a verdade é que os bonecos enfim dormiram suavemente. Talvez, pela suavidade de sua música preferida, devem primeiro ter curtido bastante até que, naturalmente, embalados pelo ritmo e a bela melodia, dormiram.

Vimos aqui uma *históriabrincadeira* sedutora que sequestra sutilmente o sono de um menino. Uma avó surpreendida por bonecos que parecem pensar e agem sobre ele, induzindo-o a tocar e cantar para que possam dormir. Tudo leva a crer que sua avó foi desafiada pelos bonecos a pensar em possibilidades de libertá-lo.

Uma interessante e divertida *históriabrincadeira*. Teria sido ela portadora de um possível pequenino acontecimento? Sabe-se que “a ideia deleuziana de acontecimento implica a afirmação da conexão de heterogêneos, a necessidade do acaso, a surpresa dos devires...”(Zourabichvili, 2016, p. 11). Todos esses elementos nos parecem compor tal experiência. Acontecimentos, ainda que pequeninos, carregam o extraordinário, o sempre inesperado. Difícil imaginar que uma brincadeira que iniciara com carrinhos e bonecos tivesse tal desfecho.

O que podem os afetos tristes?



Fonte: arquivo pessoal

A narrativa do WhatsApp evidencia uma situação em que uma criança, estando em período de férias e sendo convidada a brincar, recusa-se em função dos afetos tristes produzidos pela saudade de seus amigos/as e de seus professores/as. “Somos afetados a todo momento, mas não sabemos nem como, nem quando, nem mesmo por quem nosso corpo será afetado. É tudo por causa do devir. É tudo um devir, um movimento sem escala” (Silva, 2014, p. 499).

Os afetos tristes diminuíram a disposição da criança e, conseqüentemente, os encontros que teria. As relações que seriam constituídas pelas conexões rizomáticas também diminuíram, assim como a potência de agir da criança, seu próprio devir e, sobretudo, a possibilidade de continuar aprendendo, pois aprendemos sempre por intermédio dos signos (Deleuze, 2003). Enfim, os afetos influenciam sensivelmente a produção do desejo. O encontro com os signos emitidos e a possibilidade de ser novamente afetada impulsionariam seu pensamento a continuar criando realidades diferenciadas passíveis de novos aprendizados.

Mamãe, onde está o suco?



Fonte: arquivo pessoal

João¹⁵ é um menino prestes a completar seis anos. É um garoto sensível às perguntas. Está sempre fazendo uso delas. Em um determinado fim de tarde, diz sua mãe:

— João, pare de brincar e venha lanchar.

Ambos sentam-se à mesa e, antes mesmo que sua mãe lhe pergunte se vai querer um sanduíche ou algum outro alimento, João diz:

¹⁵ João Leão de Lacerda (maio/2017 – idade: 5 anos).

— Mamãe, onde está o suco?

Sua mãe observa rapidamente a mesa e vendo a caixinha de suco lhe diz:

— Ué, ela está bem à sua frente! E antes que insistisse em saber o que queria lanchar, João repete a pergunta:

— Mamãe, eu quero que você me diga onde está o suco?

Sua mãe fica a pensar por alguns instantes e, em silêncio, se pergunta:

— Será que ele quer saber onde estava o suco e não soube usar o verbo no tempo correto?

Resposta então de sua mãe:

— João, o suco estava na geladeira e eu o trouxe para a mesa. Diga-me, então, o que vai querer para lanchar? João, sem lhe responder, pergunta-lhe pela terceira vez:

— Mamãe, você não vai me dizer onde está o suco?

Sua mãe, aturdida, em um instante de silêncio absoluto, pensa:

— O que será que esse menino quer saber?

Segundos depois, agora aliviada, como se tivesse descoberto o sentido da pergunta, diz sua mãe: — João, você quer saber qual o nível do volume ocupado pelo suco no interior da caixinha. Estou certa?

Com brilho nos olhos e semblante de alegria, João diz:

— Sim, mamãe, você acertou!

João, ansioso, não parava de se mexer, tamanha era a expectativa da resposta. Sua mãe acertou sobre o sentido da pergunta, mas quanto à resposta...

— João, não tem como eu saber da resposta!

Pegou então a caixinha, retirou sua tampa, aproximou-a de seus olhos tentando enxergar o nível, mas, depois de alguns segundos, falou que não era possível saber. Qual não foi sua surpresa, o menino posicionou a caixinha de frente para a ela e lhe disse:

— Mamãe, eu sei!

Recolocou a tampa e fixando seus dois dedinhos (indicador e médio) no alto da caixinha, disse-lhe:

— Aqui está normal.

Desceu mais um pouquinhos seus dedinhos e repetiu:

— Aqui também está normal.

Desceu um pouco mais seus dedinhos e exclamou:

— Aqui está gelado, mamãe! Veja, o suco está daqui para baixo. Você entendeu?

O que leva uma criança a fazer uso de seu devir-pensamento e pôr à prova o saber de sua mãe, diante de uma mesa servida e prestes a lanchar? O previsível não seria imediatamente servir-se? Deleuze (2003, p. 22) diz que “é preciso sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo”. É possível que João, de algum modo, já tenha sido afetado pela ação dos signos ao manusear uma caixinha com suco em outros momentos e que tenha percebido o processo de condensação das moléculas de água do ar ao chocarem-se com a caixinha de suco, gelada. Ainda assim, é inegável a exuberante força dos signos agindo rizomaticamente sobre o *corpopsanteJoão*, que, produzindo diferença na proposição da pergunta, impulsiona o *corpopsantemãe* a pensar, oportunizando assim o encontro com sua ignorância, que não sobreviveu à argúcia da pergunta.

A imprevisibilidade do agir de uma criança brincando com carrinhos

Há um garoto de aproximadamente quatro anos a brincar com carrinhos em miniatura no espaço interno da agência de um banco. Sentado ao chão, sob o olhar curioso dos/as que aguardavam atendimento, retirou de uma sacola diversos mini carrinhos de cores e formatos diferenciados. Pouco a pouco foi enfileirando um a um, perfazendo uma fila de quase três metros. Naquele exato instante, certamente não foi a atenção daquelas pessoas ali presentes que detectou a “[...] ação de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (Kastrup, 2015, p. 33). Ao invés disso, a atenção delas é que foi surpreendida, cutucada, resultante, melhor dizendo, da ação dos signos e suas forças empreendidas na experiência a envolver a criança.

Pois bem, sabem qual era o desejo do garoto? Contar quantos carrinhos possuía. Assim, não seria nada fácil contá-los distribuídos desordenadamente ao chão. O desejo de saber quantos carrinhos possuía implicara a necessidade de um certo nível de organização, fato que se sucedeu com a produção do enfileiramento. Depois de enfileirados, ele começou a contar desde o primeiro e, chegando ao último, juntou todos e os guardou novamente na sacola.

Guilherme e Allan produzindo desejo entre carrinhos e blocos de madeira

Durante décadas, pensamos que desejar mantinha estreita relação com aquilo que nos falta. Que não se deseja o que já se tem. Por isso, o nosso completo espanto à medida que fomos mergulhando na leitura de textos em que Deleuze aborda a questão do desejo. Para ele, o desejo não implica falta alguma, assim como não é um dado natural, desejo implica agenciamento, produção, afeto (Deleuze, 1994).

Assim,

Não é possível atingir ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, num plano que não existe previamente, mas que deve ele próprio ser construído. Que cada um, grupo ou indivíduo, construa o plano de imanência onde edifica a sua vida e os seus projetos. Fora destas condições, falta-vos realmente alguma coisa, mas o que vos falta são precisamente as condições que tornam um desejo possível (Deleuze; Parnet, 1977, p. 118-119).

Uma brincadeira entre duas crianças de cinco anos possibilitou-lhes a produção do desejo na concepção de Deleuze. De fato, não deve ser causa de espanto que isso aconteça a crianças. Elas já nascem abertas à produção do desejo nos agenciamentos constituídos em suas brincadeiras. Deleuze diz: “em todo agenciamento, escreve aí, o desejo circula, une-se a um agenciamento determinado (historicamente assinalável), já que os agenciamentos são antes de qualquer coisa agenciamentos de desejo” (Almeida, 2003, p. 58).

Os meninos desmontam seus carrinhos e ao fazê-lo vão percebendo diferentes imagens resultantes da retirada de cada componente; a cada nova imagem, um carrinho diferente, talvez, engraçado a seus olhos; quem sabe seja este o desejo produzido: uma *históriabrincadeira* diferente em contraposição à ideia comum da função do brinquedo.

Carrinhos são feitos apenas para correr? Não é somente isso que desejam as crianças. Elas não querem um carrinho, apenas, mas tudo o que pode ser com ele agenciado. Em um vídeo em que Claire Parnet entrevista Deleuze, ele diz: “[...] não desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto. [...] Não há desejo que não corra para um agenciamento”¹⁶.

O que um carrinho sem uma roda suscitaria ao pensamento de uma criança? Talvez o desejo de produzir uma *históriabrincadeira* diferente? Seria tão estranho assim associar a imagem de um

¹⁶ O abecedário de Gilles Deleuze. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B347KgD-3KhNcGdBemhqS3N0b1U/view?resourcekey=0-MgJ6Y1BbtQuU88mqJyQ30A> Acesso em 24 nov. 2023.

carrinho sem as rodas traseiras a um cachorrinho arrastando suas patinhas de trás, ou, do contrário, fuçando o chão? Que *históriabrincadeira* criariam as crianças com um carrinho assim? Quais seriam seus personagens? O que teria antecedido ao carrinho para que perdesse suas rodas?

Um carrinho sem rodas não suscitaria um novo fluxo de pensamentos e conseqüentemente uma mudança de percurso na *históriabrincadeira*? Não seria preciso levá-lo à oficina, abrir diálogo com o mecânico, explicar, explicar? Aliás, diga-se de passagem, em todas as brincadeiras de Guilherme e Allan, com carrinhos, há sempre uma oficina e um mecânico. E o que diria o mecânico? Que implicações teria sua opinião no curso da *históriabrincadeira*?

Talvez, o que a criança deseja é criar novas possibilidades de *historiasbrincadeiras* diferentes. E em cada imagem diferenciada, uma oportunidade de brincar diferente, e isso exige pensar e fazer diferente, porque o desejo produz diferença, atua como “força de procura”, “força questionante e problematizante que se desenvolve num outro campo que não o da necessidade e da satisfação” (Deleuze, 2018, p. 224).

A invenção que mexeu a cidadezinha toda

Em “A ideia que virou brinquedo”, Cunha Filho (1998) seduz e instiga leitores/as com sua surpreendente e prazerosa narrativa ao abordar a potência inventiva dos meninos, Renato e Fabrício, em meio à monotonia que crianças e adultos da cidadezinha vivenciavam. Entre as crianças, as meninas sempre brincando com bonecas e, os meninos, com carrinhos feitos de madeira, inclusive os pneus, sempre imitando os modelos de caminhões e caminhonetes.

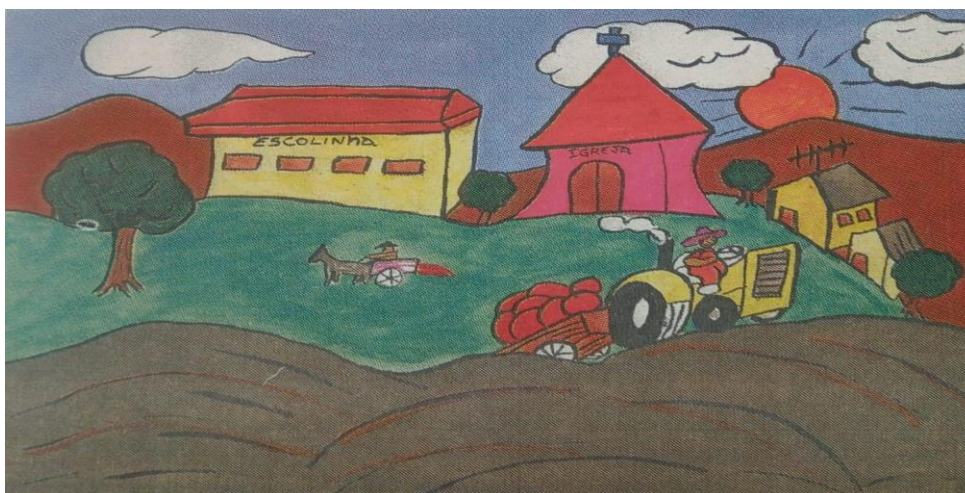


Ilustração 1: Jean Silva Gomes
Fonte: Cunha Filho (1998, p.5)

Naquela manhã, diferente, Renato e Fabrício deixaram a molecada boquiaberta e provavelmente com ciúme ao apresentarem o novo, estiloso e distinto carrinho: um ônibus construído com latinha de óleo e pneus, pasmem!, feitos de sandálias havaianas.



Ilustração 2: Jean Silva Gomes
Fonte: Cunha Filho (1998, p.9)

Até os adultos ficaram surpresos com a invenção dos meninos e os elogiaram bastante. “Em toda a cidadezinha, somente uma pessoa deixou de elogiar o novo brinquedo: a professora. Isto porque naqueles dias em que fizeram os novos carrinhos, Fabrício e Renato deixaram de responder o dever de casa” (Ibid, p. 10).



Ilustração 3: Jean Silva Gomes
Fonte: Cunha Filho (1998, p.10)

O fato de a professora ter sido a única na cidadezinha a não elogiar o novo brinquedo de Renato e Fabrício é bastante comum em muitas escolas. Entristece saber o quanto perde a escola ao não reconhecer e conseqüentemente não valorizar o que as crianças aprendem fora de seu *espaçotempo*. Entretanto, não queremos afirmar o que a levou a agir assim, apenas problematizar: sua atitude seria reflexo da pressão sentida em relação ao ensino dos conteúdos escolares, descuidando-se do ato criativo e do movimento do pensamento das crianças? Teria a professora na intimidade de seu pensamento reconhecido o feito dos meninos e até sido impactada, mas preferiu puni-los emocionalmente não os elogiando? O não-elogio por parte da professora não levaria as crianças a pensar que as coisas que realmente valem são as que se aprende na escola? Contrariamente a isso, Krenak (2022, p. 82-83) lembra o “conceito de alianças afetivas – que pressupõe afetos entre mundos não iguais”.

Assim como em “A ideia que virou brinquedo”, *históriasbrincadeiras* de carrinhos eram as preferidas nas manhãs de sábado de Guilherme e Allan, ambos com idade aproximada de cinco anos. Alan, já residia na cidade de Palmeira dos Índios, terra de Graciliano Ramos. Guilherme passa a residir nessa cidade em função do novo emprego de seu pai no Centro Federal Tecnológico – CEFET – Campus de Palmeira dos Índios, nos anos de 1994 a 1996, atualmente Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Durante esse período permaneceram em nossa memória as imagens que vimos, certamente porque afetaram nosso pensamento.

No IFAL – Campus de Palmeira dos Índios, locus do trabalho do pai de Guilherme, fez-se necessário serrar todos os bancos dos laboratórios de química, física e biologia para melhor adequarem-se à altura das bancadas. Foram retirados dez centímetro de cada banco. Sabendo que o destino daquelas dezenas de pequenos blocos de madeira seria o lixo, o pai de Guilherme resolveu trazê-los para casa pensando nas *históriasbrincadeiras* de Guilherme e Allan.

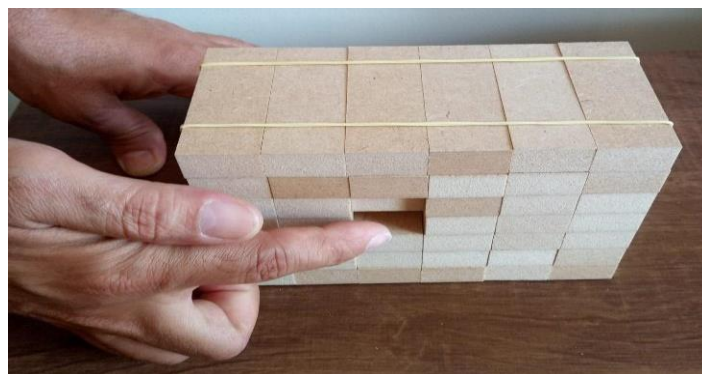
Guilherme recebeu os pouco mais de cem blocos com brilho nos olhos! Parecia já estar arquitetando novas possibilidades em suas *históriasbrincadeiras* com Allan. Assim, já na primeira manhã seguinte de sábado o cenário era outro: construíram ruas de casas, prédios, praças, enfim, uma pequena cidade, com destaque para um detalhe importante: não esqueceram a oficina. E aqueles blocos que pelas forças dos fluxos de conexões rizomáticas escaparam do lixo, agora produziam novos fluxos de conexões rizomáticas afetando o pensamento de Guilherme e Allan e os impulsionando a produzir novas possibilidades de *históriasbrincadeiras*, um verdadeiro mergulho no desconhecido que elas oportunizam.

Em uma dessas fantásticas manhãs de sábado, uma nova *históriabrincadeira* de Guilherme e Alan deixou o pai de Guilherme estonteado. A cena era absolutamente instigante: os garotos estavam deitados de bruços, brincando com uma televisão e um videocassete feitos com os blocos. Estavam absolutamente concentrados, como se a televisão exibisse um filme de verdade. Aquela imagem chacoalhou o pensamento do pai de Guilherme!



Fonte: arquivo pessoal

Durante algum tempo o pai de Guilherme tentou entender como se deu a construção dos objetos. Sua inquietação era saber como os garotos passaram os elásticos sem que o formato dos objetos sofresse alteração. Não obtendo sucesso nas suas investigações, perguntou: — Meninos, como foi que vocês montaram esse televisor e o videocassete? Resposta rápida do Guilherme: — Pai, isso é muito simples: para fazer o televisor, você une os blocos na forma de um quadrado, prende-os com os elásticos, vira-o de frente e, com o dedo, vai empurrando com cuidado cada uma das peças até formar o televisor. Depois você faz a mesma coisa com o videocassete.



Fonte: arquivo pessoal

Como pôde o pai de Guilherme não ter compreendido os mecanismos de construção dos objetos? São os signos que deveriam responder a essa pergunta. Foram eles que afetaram o pensamento das crianças, impulsionando-os a criar os objetos. Mas como os signos não escrevem, somos nós que devemos então decifrá-los.

Para Deleuze,

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (Fornazari, 2014, p. 383).

Embora tenha sido o pai de Guilherme a lhe dar os blocos de madeira, não era ele quem passava as manhãs inteiras de sábado brincando com eles, eram as crianças, Guilherme e Allan. Em suas *históriasbrincadeiras* manipulavam a todo instante os blocos, misturando-os com diferentes corpos. A cada mistura, pensamento afetado, um sentido diferente, um novo aprendizado, uma nova possibilidade de criação. A cada manhã de *históriasbrincadeiras* a sensibilidade era aguçada, instinto apurado, pensamento ativado.

O pensamento em Deleuze é potência criadora (Schopke, 2016). Mas é sempre forçado a pensar impulsionado pela força dos signos (Deleuze, 2003). A experiência é encontro de corpos, signos, pensamentos; requer abertura, sensibilidade, disposição. Num certo sentido, é preciso enamorar a experiência, envolver-se com ela, sentir os corpos, dançar com eles, embalar-se no ritmo da dança, dançar, dançar-se; manter aquecidos corpo e pensamento; *pensamentoforça* é pensamento aquecido sempre disposto a dar passagem aos *fluxosforças* dos signos capturando sentidos e criando.

“[...] O pensamento pensa algo que lhe vem do exterior – o signo –, mas que independe dele, que ele desconhece e que lhe aparece em um encontro violento. O signo não é uma coisa, o fora não é simplesmente a realidade exterior. Isto, o pensamento pensa, é uma exterioridade muito mais radical e longínqua que a realidade exterior pensada em termos de dados sensoriais. O signo compreende a heterogeneidade, o problemático, as diferenças, as relações de forças [...]” (Almeida, 2003, p. 185-186).

Tudo isso demanda tempo, implica emaranhar-se com a experiência, perceber suas zonas de potência. Diríamos que é preciso acriançar-se. O pensamento acriançado entra numa potente frequência de conexão com os signos e o resultado disso é pura criação. As crianças se permitiram a tudo isso em múltiplas sequências de *históriasbrincadeiras* diferenciadas

Naquela manhã de sábado, Guilherme e Alan produziram desejo. “[...] Não é a carência nem a privação que cria desejo: só há carência relativamente a um agenciamento de que se está excluído, mas só há desejo em função de um agenciamento em que se está incluído [...]” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 127). O que faltava às crianças era agenciamento. Elas possuíam os blocos e os elásticos e vinham de sucessivas experiências com eles; certamente, foram influenciadas pelos signos emitidos pelo televisor e o videocassete que havia na residência de Guilherme.

O desejo, então, de produzir uma nova *históriabrincadeira* assistindo a filmes foi literalmente produzido. Naquela manhã, naquele televisor e videocassete, inventados, Guilherme e Allan assistiram simultaneamente a filmes *diferenciados*, produto do *pensamentoforça* de cada um. “[...] Verdadeiramente difícil é desejar, por que desejar implica a própria construção do desejo: formular o agenciamento que se deseja, que mundo se deseja, para que seja o mundo que lhe convenha, o mundo que aumente sua potência, o mundo no qual seu desejo flua (Larrauri, 2009, p. 82).

Sob a força dos signos e afetos no mundo dessas *históriasbrincadeiras* aqui narradas, as crianças pensam, agenciam, transformam, criam, expressam sentimentos, comunicam, aprendem, ensinam. Fazem tudo isso de um jeito próprio, peculiar, unicamente delas. Deleuze (1997, p. 73) diz que “A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. [...] um meio é feito de qualidades, substâncias potências e acontecimentos[...]”. Assim, nos convida a observar melhor a criança, seu modo de expressar, sua linguagem, seu jeito de aprender, seu potencial criativo. Se quisermos contribuir com a educação das crianças precisaremos conhecê-las e com elas entrar em conexão.

As *históriasbrincadeiras* aqui narradas, sua interlocução com o real e o aprendizado dessa produção imaginária e surpreendente dão uma dimensão dessa criatividade. O instigante é que uma *históriabrincadeira* movimenta o *pensamentoforça* a criar novas situações, novos personagens, novos desafios, e assim um processo de metamorfose vai se desenhando, sendo inevitável o surgimento de novos signos e afetos a impulsionar o *pensamentoforça*. O que se vê é uma espécie de sequenciamento de desejos e agenciamentos e tudo isso só tem um fim quando as crianças são interrompidas por razões diversas. Tudo isso é aprendizado que sem dúvida alguma muito nos ajudará a cartografar o que se passa com adolescentes estudantes no cotidiano escolar.

Todas essas *históriasbrincadeiras* são *vividaspraticadas* pelas crianças muito antes de serem escritas. Os textos não surgem somente quando são registrados por escrito; eles são o resultado de processos vividos e influenciados pelo desejo. A escrita, por sua vez, é apenas uma das formas artísticas de expressá-los.

5.0 – O TEXTO COMO PRODUÇÃO DO DESEJO

Eu queria dizer que escrever, para mim, tem sido uma maneira de resistir; tem me ajudado a suportar tudo isso que estamos vivendo; é uma forma de resistir (re)existindo com a escrita; a escrita, para mim, tem sido uma forma de salvação, uma forma de purificação, uma forma de fortalecimento e de aposta na vida.

(Carlos Eduardo Ferraço)¹⁷

Uma primeira e imprescindível consideração a ser feita, ancorada no pensamento de Deleuze e Guattari, é que as experiências aqui narradas são textos produzidos pela mistura de corpos, signos, afetos, agenciamentos e pensamentos que se dão no intermeio de fluxos de conexões rizomáticas produtoras do desejo. Guardemos isso com muito carinho e cuidado: essa mistura é combustível puro, com alto grau de octanagem¹⁸.

Uma segunda consideração importante sobre a intencionalidade desta pesquisa é que o texto é uma composição dos estudantes com o desejo, aspecto geralmente ignorado pela escola em sua função de desenvolver processos de leitura, processos de produção de texto. Essa produção ocorre no intermezzo dos fluxos de conexões e arranjos rizomáticos resultantes dos encontros dos corpos, signos, afetos, desejo e agenciamentos a produzir realidades.

Uma terceira consideração é que a pesquisa demonstra que afirmativas como a de que os estudantes não escrevem ou escrevem pouco, porque não gostam, e que seus textos são limitados do ponto de vista da criticidade, não procedem. Ela mostra uma variedade de produções escritas originárias do próprio cotidiano escolar, indicando que outros fatores podem estar influenciando a baixa produção de textos escritos, no formato convencional, pelos estudantes.

¹⁷ Live realizada em 26/03/2021, durante a pandemia da Covid-19, em uma formação com profissionais da educação do Município de Serra/ES. Disponível em: [AEC #1 \(Atividade Extraclasse\) - YouTube](#) Acesso em: 13 out. 2023.

¹⁸ A octanagem é a capacidade que o combustível tem, em mistura com o ar, de resistir a altas temperaturas na câmara de combustão de um motor, sem sofrer detonação. Quanto maior a octanagem, maior a resistência à detonação. Motores de alto desempenho necessitam de gasolina com alta octanagem para render o máximo de potência divulgada pela fabricante. Disponível em: <https://autoesporte.globo.com/patrocinado/projeto-melhor-combustivel/noticia/2021/10/voce-sabe-o-que-e-octanagem.ghtml> Acesso em: 13 nov. 2023.

No complexo entrelaçamento de conexões e arranjos rizomáticos que compõem os processos de produção do desejo, docentes e estudantes, *praticantespensantes* do cotidiano escolar, influenciam e são influenciados ao produzir com o desejo. Como a escola compreende essa dinâmica e suas potencialidades? Como se relaciona e interage com ela? Como percebe e compreende as nuances do cotidiano escolar e suas influências? E, sobretudo, como lida com o intermezzo na produção do desejo?

5.1 – Conversando com os adolescentes sobre importantes questões inerentes ao cotidiano da escola e à vida como um todo



Fonte: arquivo da pesquisa



Fonte: arquivo da pesquisa



Fonte: arquivo da pesquisa

Não falamos exatamente como escrevemos. Mesmo quando seguimos um roteiro, a nossa fala não reflete fielmente as características do texto escrito. Em uma conversa informal, mesmo que busquemos manter um padrão de comunicação adequado, nem sempre conseguimos atingir o mesmo nível de precisão. No entanto, isso não significa que a fala careça de coerência. As reflexões compartilhadas por nossos adolescentes durante nossas conversas sobre a escola, as relações na adolescência, a relação com a docência e com as redes sociais são extremamente relevantes, sobretudo, no que elas nos instigam a pensar. Vejamos:

O que dizem os adolescentes sobre a escola:

- As escolas mudaram muito, não sei se estão melhores ou piores. (Estudante)
- Acho que a escola hoje é bem melhor que antigamente, pois antigamente ela era muito rígida. (Estudante)
- A escola deveria investir mais na gente. (Estudante)
- Mas, gente, na escola acontecem momentos incríveis. (Estudante)
- A escola proíbe demais... tipo assim, é proibido usar celular até no recreio. (Estudante)
- Tem isso que ele disse, mas tem mais coisas: tem as provas, tem o medo de ser reprovada e tem muitas cobranças dos professores. (Estudante)

Apesar das mortes e dos desafios causados pela pandemia, ela ressaltou a importância da escola, especialmente para crianças e adolescentes durante o período crítico. A ausência desse espaço social fez muita falta para o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes. Todos sabemos que a escola não é somente espaço de produção do conhecimento, mas também de socialização. No entanto, a escola não é, ela está sendo. Nesse devir-caminhar, ela vive dias melhores do que outrora. A citação explicita isso:

Foucault denunciou os mecanismos mais explícitos da escola, quando traçou em *Vigiar e Punir* os paralelos desta instituição social com a prisão. Mostrou que a estrutura física e arquitetônica da escola está voltada, assim como na prisão, para a vigilância/controlar de seus alunos/prisioneiros. [...] apontou outros mecanismos da escola muito menos explícitos, como a disciplinarização [...]. Para disciplinar e controlar, a escola faz uso do mecanismo da avaliação, também recoberto de mil argumentos didático-pedagógicos (Gallo, 2017, p. 81-82).

Mas é preciso lembrar que no interior da escola, há sinais perceptíveis de movimentos de resistência e de luta por uma escola diferente, um currículo diferente, uma escuta diferente, um devir-caminhar em defesa de uma educação que dialogue com as realidades e necessidades dos estudantes, que promova a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença.

Professores enfrentam diariamente uma variedade de situações que impactam a vida dos estudantes e, por consequência, o desempenho nos estudos. José Machado Pais, em entrevista concedida à Stecanela; Ramos (2023, p. 4) relata a seguinte situação:

Recordo que uma vez, surpreendentemente, uma das minhas melhores alunas de matemática começou a claudicar no aproveitamento escolar. Era outra, apática e desmotivada. Um dia, no fim de uma aula, perguntei-lhe o que se passava. Levando as mãos ao rosto e começando a soluçar, contou-me que o pai chegava à casa bêbado e costumava agredir a mãe. No refúgio do seu quarto, ela bem se esforçava por estudar, mas não conseguia. Essas vivências extraescolares não entram no jogo dos parâmetros da avaliação escolar. Tantos anos passados, continuo a constatar que os currículos escolares são alheios aos percursos de vida dos seus destinatários e nem sempre são motivantes.

A escola precisa estar atenta e sensível a situações como essa, e oferecer à docência condições para que possa promover um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes.

O que dizem os estudantes sobre as relações na adolescência:

— Elas são como um choque de realidade, por exemplo, eu acreditava que quando virasse adolescente poderia sair para todos os lados livremente, dizer o que quisesse e nada de ruim me aconteceria; achava que poderia tomar as minhas decisões sozinha, mas não é assim que

funciona, então eu acredito que todo adolescente já achou que poderia fazer tudo e que seria maravilhoso, mas percebeu que as coisas não são bem assim. (Estudante)

— O que acho mais difícil no relacionamento com as pessoas é enfrentar a decepção. Por exemplo, conhecemos alguém que nos parece muito interessante, começamos um namoro, nos apaixonamos... mas em seguida quebramos a cara. (Estudante)

— O que mais me irrita nas pessoas, aqui na escola ou fora dela, é que muitas vezes não aceitam nosso ponto de vista. (Estudante)

— Há pessoas que são boas de se relacionar. Com elas, naturalmente fazemos amizades que duram, principalmente, aqui na escola que nos vemos a semana inteira. Mas essa não é a realidade da vida lá fora. (Estudante)

As falas dos estudantes coadunam-se com o pensamento de Freire, que sempre enfatizou a importância do diálogo, do respeito e da escuta sensível nas relações com o outro. Freire (2017, p. 111-112) diz: [...] Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade [...]. Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido?” Freire (2019, p. 114) diz, ainda, que “[...] É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”.

O que dizem os estudantes sobre a relação com a docência:

— Não é fácil lidar com a pressão e as expectativas dos professores. É desafiador, mas é importante manter a comunicação aberta com eles e pedir ajuda quando necessário. (Estudante)

— Minha relação com os professores é aberta e honesta. (Estudante)

— Eu procuro me sentir motivada diante das cobranças dos professores, mas muitas vezes me sinto sobrecarregada e também ansiosa. (Estudante)

— Eu não ligo. Para mim, isso não importa. (Estudante)

Embora não tenham sido citados, os conflitos entre docentes e estudantes têm sido uma marca constante na história da educação no Brasil. Após quase quatro décadas da redemocratização, ainda podemos perceber as influências do autoritarismo da ditadura na educação. Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Freire dedica um capítulo à reflexão sobre a importância da

dialogicidade como princípio fundamental da prática educativa. De acordo com o autor, a educação que liberta não pode ocorrer em um ambiente escolar autoritário.

No contexto escolar é frequente observar estudantes sendo retirados da sala de aula. Qual é o benefício dessa prática? Como os professores lidam com a indisciplina dos estudantes? Por que algumas situações resultam na “expulsão” de sala de aula?

É fato que muitos professores e professoras enfrentam desafios ao exercerem sua autoridade em sala de aula, muitas vezes adotando posturas de autoritarismo ou permissividade. A resolução de conflitos em ambiente educacional demanda, acima de tudo, de professores/as – figuras adultas e educadoras – a capacidade de dialogar.

A maior parte do tempo escolar se passa na sala de aula, por isso é essencial que medidas eficazes sejam adotadas para lidar com os conflitos. O papel dos professores diante da indisciplina dos estudantes deve ser pautado pelo diálogo. É através do diálogo que o/a professor/a aborda o problema com o estudante, levando-o a pensar sobre suas ações e a compreender as consequências negativas para a aula, a turma e para si mesmo. Essa não é uma tarefa simples: lidar com a indisciplina requer leitura, prática e dedicação pessoal. Mas o que não podemos é abraçar a expulsão.

O que dizem os estudantes sobre a relação com as redes sociais:

— Para mim, há muito ódio nas redes sociais. Sempre que a utilizo, demoro pouco tempo nela. (Estudante)

— As redes sociais podem ajudar bastante, mas muitos adolescentes as utilizam de forma inadequada e por isso falam que elas são ruins. Entretanto, eu as uso para os estudos e entretenimento também. (Estudante)

— Acho péssima a relação com as redes sociais, pois além de passarmos a maior parte do tempo nelas, passamos a comparar nossa vida com as dos outros, sendo que eles só postam o que querem. Aí vem a seguinte frase: ‘Bobeira é não viver a realidade’. Nós perdemos muito tempo criando expectativas falsas que sempre são quebradas. (Estudante)

— Eu vejo as redes sociais influenciando demais a vida dos adolescentes. Isso é bom e ruim ao mesmo tempo se não tivermos a capacidade de distinguir. (Estudante)

— As redes sociais influenciam de maneira positiva e negativa. Elas contribuem com informações, mas é preciso ter cuidado porque tem muitas pessoas falsas que vivem suas vidas baseadas em opiniões alheias. (Estudante)

— Acho que as redes sociais e a tecnologia podem ser uma ferramenta poderosa para se conectar, aprender e se expressar, mas também podem trazer desafios, como pressão social, comparação constante e aumento do tempo de tela. (Estudante)

— Acho que as redes sociais, se utilizadas com moderação e responsabilidade, podem ajudar nas relações das pessoas e na escola. Mas infelizmente, na maioria das vezes, isso não acontece com os adolescentes. (Estudante)

Atualmente, as mudanças no mundo ocorrem em um ritmo acelerado, exigindo uma capacidade de adaptação cada vez mais rápida por parte da humanidade. Essas transformações são evidentes até mesmo na forma como as novas gerações interagem com o ambiente ao seu redor. Nossos estudantes que o digam.

[...] Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. [...] Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. (Serres, 2021, p. 19).

A internet é uma das mais significativas revoluções já vivenciadas pela humanidade. Atualmente, pessoas de todas as idades – desde os bebês até os idosos – são frequentemente vistas com um celular em mãos, um dispositivo móvel que possibilita a interação com outros indivíduos e a conexão com o mundo ao redor. É isso o que mostra o módulo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), divulgado pelo IBGE em 2022¹⁹: Em 2022, 86,5% das pessoas de 10 anos ou mais de idade tinham telefone móvel celular para uso pessoal, o que representa um crescimento de 2,1 p.p. em relação a 2021 (84,4%).

¹⁹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022>

Nesse novo contexto, as redes sociais alteraram radicalmente o padrão das relações entre as pessoas. O professor Clóvis de Barros Filho faz importantes considerações acerca do uso dessas redes²⁰. Vejamos:

As redes sociais não são responsáveis por nada, elas mesmas. São apenas ferramentas que fazem decantar, fazem ver, fazem enxergar com clareza movimentos de pensamento e de opinião pública que sempre estiveram circulando. De certa maneira, as redes sociais explicitam uma certa diversidade de pontos de vista sobre o mundo e uma certa postura radical e intolerante diante de quem pensa diferente de nós. Antes, quem pensava diferente de nós, morava longe, ficava longe, não cruzava comigo, e a gente vivia em guetos acreditando que todo mundo pensa como nós. Com as redes sociais, ficou claro que existe o outro lado do muro, a outra sociedade, o outro mundo, e aí é claro, nos deparamos com pessoas que pensam de maneira, muitas vezes, contrária ao que pensamos, de forma sistemática. E, aí, é claro, isso, num primeiro momento isso nos surpreende, mas como a intolerância elevada ao cubo leva a uma convivência que é desagradável pra todos, uma convivência que não queremos, eu tenho a impressão de que logo surgirão mecanismos de diálogo, porque, se não surgirem, teremos que passar por momentos da nossa história que, talvez, nunca tenhamos passado, que são momentos de enfrentamento físico e isso é muito ruim.

O que os estudantes disseram de certo modo se aproxima das considerações feitas pelo professor Clóvis, ao abordarem tanto os aspectos positivos quanto negativos do uso das redes sociais e a necessidade de cultivar o diálogo e a tolerância diante de opiniões divergentes.

Por que escrevo?

- Eu escrevo porque quero falar o que está acontecendo comigo. Desabafar, falar sobre as coisas que gostaria de dizer mas não tenho coragem. (Estudante)
- Eu não escrevo. (Estudante)
- Acho que escrever é também uma maneira de estudar que me ajuda a aprender determinada matéria. (Estudante)
- Eu escrevo para preservar a minha história. (Estudante)
- Para mim, escrever é exercitar a criatividade e melhorar a comunicação. (Estudante)
- Acho que escrever é importante, é uma forma de se expressar, desabafar, socializar. E você pode escrever sobre o que você pensa para as outras pessoas sem sentir tanta vergonha. (Estudante)
- Eu escrevo para acalmar minha alma e tentar esquecer um pouco da realidade. (Estudante)
- Só escrevo por obrigação. (Estudante)

²⁰ Autografando – Parte 2. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=E6sIDyRWC1Q&list=PL109Zz1KM2V9yqw1YJaQeUZi-ibUshWcp&index=9&t=12s> Acesso em 19 jun. 2024.

- Escrevo para melhorar a minha escrita, a minha memória e para fazer uma boa redação para o IFES. (Estudante)
- Acho que a escrita é meio terapêutica. (Estudante)
- Eu escrevo porque eu sinto. Escrever para mim é sentir emoções, é mostrar o meu lado que muitos não entenderiam, porque é um lado de poesias e de muitas perguntas. (Estudante)
- Escrevo para conhecer mais. (Estudante)

“Escrevo para dizer o que está acontecendo comigo”; “para exercer a criatividade;” “acalmar minha alma e esquecer um pouco a realidade”; “fazer uma boa redação e passar no IFES”; “escrevo porque sinto”; “escrevo para conhecer mais” Os recortes do que os estudantes disseram respondendo à pergunta “por que escrevo?”, constituem propósitos de significativa relevância pessoal e social. Considero-os como um devir-propósito, algo que surge a partir de um processo dinâmico de transformação, de mudança em constante devir; é algo não-fixo, sem prévia definição. “[...] A escrita é inseparável do devir. Aquele que escreve está também numa relação direta com o ‘fora’, com a turbulência que impede qualquer fixação de uma identidade plena” (Schöpke (2012, p. 179).

Assim, a escrita dos estudantes não é apenas para cumprir atividades da escola, mas sim um meio de expressar suas emoções, exercitar a criatividade, buscar conhecimento e se conectar com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, escrever se torna um ato de liberdade, de compreensão e de transformação, permitindo que cada um se reconheça e se reinvente através das palavras. É um processo de constante devir, de estar em movimento, de não se fixar em uma identidade única, mas sim de se permitir ser múltiplo em suas possibilidades. Ainda falando sobre a escrita, Schöpke, (Ibid, p. 181) diz que, para Deleuze, “Se ela estiver em contato com o exterior, com o ‘fora’, ela será sempre uma escrita de intensidades e nunca uma escrita representativa – ou seja, uma escrita que tem apenas a finalidade de retratar o mundo ou abordar questões cotidianas e vulgares”.

A resposta, “Eu não escrevo”, foi dita por muitos. Nesta mesma escola, em 2022, uma consulta feita aos estudantes dos nonos anos sobre leitura e produção de texto revelou que a média de leitura é muito superior à de produção de texto, em seu formato convencional. No entanto, nas nossas rodas de conversa, muitos disseram que escrevem apenas quando utilizam as redes sociais. Desse modo, não há como afirmar que nossos estudantes leem mais do que escrevem, porque as conversas tecidas nas redes sociais são também textos.

Na oportunidade, constatou-se também que as meninas costumam produzir mais textos que os meninos, também considerando o texto em seu formato convencional. Por fim, houve também aqueles e aquelas que disseram que escrevem apenas por obrigação. E não há problema algum em relação a isso. Entendemos que gostar de escrever decorre de como somos afetados/as pelas experiências vivenciadas e de como reagimos a esses afetos. Tudo isso pode influenciar nossas preferências e gostos. O fato é que nesta escola há investimentos significativos sendo feitos em prol da leitura e da produção de texto.

Você consegue lembrar de algo significativo que já escreveu? o que te motivou a fazê-lo?

- Fiz um texto sobre as mulheres, falando do sofrimento da mulher. (Estudante)
- Um dia escrevi para me declarar para uma menina de quem eu gostava. Escrevi um texto de 30 linhas. (Estudante)
- Já escrevi respondendo a um desabafo de uma amiga minha. Ela estava em uma situação ruim e eu fiquei muito feliz em poder ajudá-la escrevendo um texto. (Estudante)
- Eu escrevi um texto sobre como mudar meu jeito na escola, minhas atitudes, melhorar minhas notas, melhorar meu comportamento. Tem muitos alunos ficando reprovados por conta disso. (Estudante)
- Nunca escrevi sobre nada. (Estudante)
- Já escrevi cartas para minha mãe. O que me motivou foi o amor e carinho que tenho por ela. (Estudante)
- Inventei uma história de uma jornalista que viajou no tempo. (Estudante)
- No ano passado eu assisti a um documentário falando sobre a importância das Babás e eu achei muito interessante. Quando terminei de assistir ao vídeo fiz uma redação explicando tudo o que eu entendi. Fiz isso porque queria melhorar minha atenção e memória, preparando-me para a prova do IFES. (Estudante)
- Escrevi um diário que eu fiz quando tinha 10 anos e a minha motivação maior foi que eu podia falar o que eu quisesse sem me preocupar com o que as pessoas diriam. (Estudante)
- Escrevi um texto sobre as sociedade desiguais do mundo. (Estudante)
- Escrevi um texto no 4º ano para ganhar pontos. (Estudante)
- Já escrevi sobre o racismo. (Estudante)
- Fiz um poema que a professora Claudia pediu para homenagear a Carolina Maria de Jesus. (Estudante)
- Fiz um texto sobre a morte do meu pai, falando sobre como a vida é passageira. (Estudante)

- Escrevi uma carta quando quis expressar meus sentimentos a uma certa pessoa. Queria fazer com que ela continuasse sendo minha amiga, mas não deu certo. Vida que segue. (Estudante)
- Minh avó me motivou a escrever um texto de aniversário para meu avô. (Estudante)
- Fiz um poema para minha ex-namorada. (Estudante)
- Uma resenha crítica sobre uma série no sétimo ano para uma atividade na escola. (Estudante)
- Não lembro de ter escrito algo muito significativo. (Estudante)

Uma carta escrita para expressar sentimentos; um poema para a ex-namorada; um texto para homenagear Carolina Maria de Jesus; outro apenas para ganhar alguns pontos em uma determinada disciplina; outro, ainda, sobre a desigualdade social no mundo. Essa diversidade de motivações evidencia que não faltam razões para colocar as palavras no papel e expressar opiniões e sentimentos sobre os mais diversos assuntos. São motivos que transitam do mundo do eu ao mundo do nós, dos outros.

Ó; Aquino (2014, p. 2004) dizem que

Nas variadas ocasiões em que Foucault foi questionado e teve oportunidade de se exprimir acerca da ligação que mantinha com a escrita, surpreendem as referências e imagens diretas à memória, à história pessoal e familiar. Sempre que o fez, exprimiu-se nuns termos tais que não apenas aproximavam invariavelmente a escrita a uma prática íntima e encarnada, mas que também a significavam como a superfície primeira de cristalização do tipo de análise crítica que se propunha a realizar como investigador. Escrever significava, assim, um modo de problematizar todas as dimensões de produção do discurso.

Como podemos ver, Foucault também fez uso de propósitos semelhantes ao que os estudantes disseram escrever. Isto nos faz pensar no desenvolvimento de ações que os auxiliem no desenvolvimento de uma escrita como exercício de criticidade e de liberdade a partir da abordagem Foucaultiana. Os propósitos valem tanto quanto o realizado. Pode-se passar pela vida sem jamais alcançá-los. O que não se deve é viver sem eles. Aliás, nesse caso, o emprego do verbo viver nem faz sentido.

Você já escreveu algum texto a partir de um insight que teve no cotidiano da escola?

- Não me lembro. (Estudante)
- Sim, sobre como tratavam um menino diferente por não ser tão social como os outros. (Estudante)
- Não, mas acho que talvez isso aconteça algum dia. (Estudante)

- Não, nunca tive interesse de escrever. (Estudante)
- Sim, quando eu estava no 1º ano a minha professora pediu para que todos falassem como foram as férias da gente. (Estudante)
- Sim, existem vários momentos na escola em que podemos refletir, tipo... uma situação engraçada, alguma coisa inusitada no recreio ou um aprendizado com alguém. (Estudante)
- Eu nunca escrevi algum texto a partir de um insight que eu tive na escola. (Estudante)
- Sim! As aulas da professora Claudia me inspiraram a fazer um texto questionando a vida e como a levamos de forma tão monótona. (Estudante)

Há uma pergunta suspensa no ar à mercê de respostas: por que em um cotidiano escolar tão rico de experiências, onde “acontecem coisas incríveis”²¹, os estudantes não são seduzidos a produzir textos escritos, e quando o fazem, na maioria das vezes, acontece na disciplina de língua portuguesa e nem sempre relacionado com o que se passa no cotidiano?

Todos os dias, ao final da tarde, o tempo recolhe uma diversidade de eventos que se passam no cotidiano das escolas deste nosso país e que não viraram textos escritos. Que seria dos pintinhos se a “mãe” galinha não chocasse os ovos?

(Cícero Leão da Cunha)

Torna-se imprescindível recorrermos a Freire na problematização desse tema, evocando-nos a reflexão acerca da curiosidade. Freire (2019, p. 121) diz que

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado.

É preciso estar atento ao perigo de uma curiosidade superficial e descomprometida com a busca pelo conhecimento. A curiosidade ingênua limita a capacidade do estudante de encontrar respostas precisas e aprofundadas ou até mesmo de fazer as perguntas necessárias.

Freire (Ibid, p. 85) diz que “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Nas imagens a seguir, a curiosidade ingênua poderia talvez gerar

²¹ Trecho do depoimento de uma estudante da escola campo da pesquisa.

reações superficiais como riso ou indignação do observador, sem considerar questões mais sérias por trás das cenas retratadas.



Fonte: arquivo da pesquisa



Fonte: arquivo da pesquisa

No entanto, a curiosidade epistêmica faria o observador se perguntar sobre as razões do comportamento irreverente de quem virou o cesto de lixo. Isso sugere a importância de ir além das primeiras impressões e buscar entender mais profundamente as situações que observamos.

Quem é a pessoa que mais te motiva a escrever?"

- Meus professores. (Estudante)
- Não tenho. (Estudante)
- Meu pai, pelo fato de sempre me mostrar livros pelos quais me interessou, sempre me motivando a lê-los. (Estudante)
- Meus pais. (Estudante)
- Eu mesmo. (Estudante)
- Eu diria que nenhuma pessoa me motiva a escrever, e sim a vida. Acontecem coisas na minha vida que acho interessante escrever para no futuro lembrar e poder refletir sobre este momento. (Estudante)
- Os meus professores, inclusive a minha professora de língua portuguesa. Ela é uma pessoa maravilhosa. Eu vejo que ela só quer ver o bem dos seus alunos. (Estudante)
- Meus professores e a minha família. (Estudante)
- Minha psicóloga e a professora Claudia. (Estudante)
- Pedro Bandeira. (Estudante)
- Monteiro Lobato. (Estudante)
- A professora Cláudia. (Estudante)
- Rupi Kaur. (Estudante)
- Minha mãe e principalmente minha prima Yasmim. (Estudante)
- A escola. (Estudante)
- A professora Cláudia. (Estudante)

- Eu! Eu sou a pessoa que me incentiva a escrever. Confesso que as músicas também têm um dedo nisso, porque elas falam comigo e eu acabo distribuindo mil letras. Agora, no momento, estou ouvindo uma música para escrever sobre isso. (Estudante)

Possivelmente, o sonho de professores e professoras é que todos os estudantes, especialmente os do Ensino Fundamental, convivam em ambiente familiar que favoreça a prática da leitura e da escrita, com pais ou responsáveis que apreciem essas atividades. No entanto, essa não é a realidade social de muitas crianças e adolescentes do nosso país.

Para a maioria das pessoas, a escola ainda é considerada o melhor ambiente para o aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. Isso indica que o tempo que os alunos passam na escola deve ser bem aproveitado. Se os/as professores/as desejam que pais e responsáveis valorizem a leitura e a escrita eles também devem fazê-lo. Portanto, é fundamental que os professores gostem de ler e escrever para que os alunos os vejam como bons exemplo e

apreciem seus textos. Além disso, é imprescindível que as escolas tenham bibliotecas bem equipadas, profissionais especializados na área e invistam na aquisição de livros. Livros têm um custo elevado. Quando a escola não atualiza regularmente seu acervo, muitos estudantes enfrentam dificuldades para aumentar a sua média de leitura.

Lerner (2002, p. 17-18) diz que

o necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta.

É, também, importante que os estudantes estejam atentos ao que se passa no dia a dia da escola, considerando a multiplicidade de signos e afetos que se manifestam nesse ambiente. Se as leituras dos estudantes são também influenciadas pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, isso pode contribuir para a melhoria das relações que se desenvolvem nesse espaço, bem como no enfrentamento de problemas inerentes.

Deleuze (2003, p. 4) diz que “Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença”. Portanto, é natural que os estudantes também sejam sensíveis aos signos do cotidiano da escola. Como podemos entender estudantes que não se dedicam a estudar o próprio ambiente escolar em que estão inseridos?

Se um texto seu pudesse mudar o mundo, sobre o que escreveria e o que diria?

— Sobre o racismo, o bullying, a violência e várias outras coisas, porque assim, talvez, todos fiquem ligados sabendo que isso mata pessoas por serem diferentes. (Estudante)

— Sobre compreender o próximo, as dificuldades e decisões, entender o motivo pelo qual as pessoas fazem isso. (Estudante)

— Sobre a fome e como as pessoas só pensam em perfeição. Diria que a fome cada vez mais aumenta no dia a dia e que cada vez mais as pessoas procuram mais perfeição. Se as pessoas olhassem para o próximo e não para o próprio umbigo talvez o mundo fosse diferente. (Estudante)

— Que nenhum presidente neste mundo consegue acabar com a fome, o sofrimento e as doenças que existem. (Estudante)

- Sobre a autoestima. As pessoas precisam se amar e se valorizar do jeito que elas são. (Estudante)
- Escreveria sobre a sabedoria. Acho que se cada um soubesse como buscar a sabedoria, o mundo seria um lugar melhor. (Estudante)
- Escreveria sobre a Guerra. Na minha opinião, a Guerra é uma maneira irracional que o homem encontrou para tentar resolver problemas que poderiam ser resolvidos no diálogo, mas o homem muitas vezes tem prazer de complicar a vida. Nós procuramos tanto a perfeição, ser certo em tudo e acabamos sendo tão irracionais. A guerra acaba com a vida de milhões de pessoas e os homens não têm a capacidade de ter empatia, uma coisa tão simples. (Estudante)
- Eu diria sobre a poluição no mundo, porque acho que isso é uma coisa que pode ser mudada. Sei que não será fácil, mas, pra mim, escrever mais sobre isso, fazendo com que as pessoas vejam que é errado, ajudaria muito. (Estudante)
- Sobre os autistas. Eu diria que porque ele é diferente de outras pessoas não deixa de ser uma pessoa. Ele tem sentimentos, então, ele também se sentirá magoado se você fizer algo de ruim com ele, ou se você o tratar diferente de outras pessoas. (Estudante)
- Sobre a ganância do mundo. (Estudante)
- Sobre a democracia. (Estudantes)
- Sobre a desigualdade social. (Estudante)
- Igualdade, sem racismo, sem más intenções e etc. (Estudante)
- Sobre o bullying, que deveria acabar. (Estudante)
- Sobre racismo e igualdade. (Estudante)
- Sobre a paz. (Estudante)
- Eu escreveria sobre a poluição, o respeito ao próximo e sobre a desigualdade social. (Estudante)
- Se eu pudesse escrever um texto capaz de mudar o mundo, eu escolheria abordar a importância da empatia e da compaixão. Eu incentivaria as pessoas a se colocar no lugar umas das outras, a compreender as diferenças e a agir com bondade e respeito. Acredito que uma mensagem poderosa sobre empatia poderia promover mudanças significativas nos nossos relacionamentos e nos ajudaria a enfrentar os desafios do mundo atual. (Estudante)
- Tecnologia, padrão de beleza, desigualdade social, poluição, e como a política estraga vidas. (Estudante)
- Eu escreveria uma história de harmonia, paz, igualdade, liberdade, felicidade. (Estudante)
- Seria sobre não se cobrar tanto e sobre que você não é tão especial quanto pensa. (Estudante)

- Eu escreveria um texto sobre mudar o mundo em várias partes. Acho que ele começaria pela mente dos humanos. (Estudante)
- Escreveria sobre como a fome dói. (Estudante)
- Eu escreveria sobre a importância de ter amigos, mesmo que sejam poucos. (Estudante)
- Escreveria sobre os direitos das mulheres de países com políticas machistas. (Estudante)
- Eu escreveria sobre o preconceito das pessoas. (Estudante)
- Diria para sempre ser uma pessoa boa e educada, pensar antes de falar algo e se colocar no lugar da pessoa que estaria lhe ouvindo. Eu sei que é genérico, mas é uma coisa que importa muito para mim. (Estudante)
- Eu escreveria sobre como reconstruir o mundo. (Estudante)

É bonito e esperançoso ver adolescentes preocupados com questões de tamanha relevância social. Mais que isso, é fundamental que eles e elas encontrem na escola possibilidades de compreender e enfrentar essas questões, como adolescentes. A educação pode e deve contribuir para isso. Nos contos de recreios há exemplos de ações simples e de grande importância praticadas por estudantes. Vejamos o que diz um desses contos:

No recreio existem muitas panelinhas, mas o que isto significa? O termo "Panelinhas" foi criado para designar um perfil de pessoas que se encaixava naquele grupo. Uma menina, cujo nome não vou citar, e que chegou esse ano na escola, não conseguia fazer amizade com os grupos, ficando por muito tempo sozinha. Até que um dia encontrou uma aluna que era de outra sala, e que também passou muito tempo só, e perguntou:

— Por que você fica muito sozinha no recreio?

— Porque não consigo fazer amigos.

Então elas decidiram que juntas iriam acabar com as panelinhas. Fizeram uma revolução, ou seja, um movimento contra formar grupos e não incluir pessoas. Fizeram cartazes que chamaram a atenção de todos. Um deles dizia: “É melhor que no lugar de ‘panelas’ se forme um ‘caldeirão’, que tem como incluir a todos”. É necessário que todos tenham consciência disso para não excluir pessoas.

(Estudante – 9º ano)

Que texto você gostaria que tivesse sido escrito por você?

- O Pequeno príncipe. (Estudante)
- Não sei. (Estudante)
- Recruta zero. (Estudante)
- Um texto sobre mitologia. (Estudante)
- Eu não consigo lembrar de nenhum texto interessante. (Estudante)
- O mundo de Anne Frank. (Estudante)
- O ministério dos 5 estrelas. (Estudante)
- A série de Harry Potter. (Estudante)
- A droga da obediência. (Estudante)
- Diário de um banana. (Estudante)
- Fogo e sangue. (Estudante)
- O Hobbit. (Estudante)
- A seleção. (Estudante)
- Na verdade é um poema, "Ah! Não Posso", da Maria Firmina dos Reis. (Estudante)
- A História dos Racionais MC. (Estudante)
- A música, "Pela Luz Dos Olhos Teus", do Tom Jobim. (Estudante)
- "Percy Jackson e os Olimpianos". (Estudante)
- O livro "Como Ser um Super Vilão". (Estudante)
- Harry Potter (Estudante)
- As músicas da Ana Vitoria e do Chico Buarque. (Estudante)
- Do Sherlock Holmes (Estudante)
- O livro de Júlio Verne, "Viagem ao Centro da Terra". (Estudante)
- One Piece. (Estudante)
- O mundo de Anne Frank. (Estudante)
- O Castelo Animado, da autora britânica Diana Wynne. (Estudante)
- Não sei se se encaixa como um texto, mas gostaria de ter escrito a música Run For Roses, do grupo NMIXX. (Estudante)
- Arquitetura do nada. (Estudante)

Seria estranho perguntar por que ninguém mencionou algum texto que porventura tenha sido escrito por algum/a professor/a ou estudante da própria escola? Por que será que isso não aconteceu? Será que os estudantes estão familiarizados com os textos escritos por seus professores ou colegas da escola? Por que os estudantes parecem se identificar mais com textos

de autores renomados ou populares do que com trabalhos de pessoas próximas a eles na escola? Por que ninguém citou alguma reportagem sobre problemas da atualidade no Brasil ou no mundo?

Em outubro do ano passado, a escola realizou um grandioso evento para cerca de mil e duzentas pessoas, composto por familiares dos estudantes, com o tema: “Ancestralidades Amefricanas”. A peça de teatro apresentada, intitulada “Conversas com meu avô”, foi escrita por docentes e uma estagiária da educação especial, diga-se, um belíssimo texto. Além disso, houve apresentações de danças, também executadas pelos próprios estudantes. Devido à grande procura, o evento precisou ser dividido em duas sessões, uma vez que a quadra da escola não comportava toda essa quantidade de pessoas. É surpreendente que nenhum estudante o tenha citado.

O que é mais difícil no ato de escrever?

- Pensar o que escrever. (Estudante)
- Ajeitar as palavras e não embolar o que vou escrevendo. (Estudante)
- Palavras mais formais e a criatividade em si. (Estudante)
- Ideias para saber o que escrever. (Estudante)
- Como achar as palavras certas e a criatividade. (Estudante).
- Ter paciência. (Estudante)
- Na minha opinião, o problema é a criatividade, que muitas vezes eu não tenho. E, também, encontrar palavras corretas para escrever mais formalmente e fazer um texto bonito. (Estudante)
- Às vezes, a criatividade, a falta de palavras que vêm na mente e também o fato de que nem sempre todo mundo gosta de escrever. (Estudante)
- Para mim, é você estar escrevendo e alguém ficar olhando sua letra meio feia. (Estudante)
- A falta de criatividade. (Estudante)
- Pensar. (Estudante)
- Expressar certos sentimentos. (Estudante)
- Ter motivação e tempo. (Estudante)
- Pensar sobre o que escrever. (Estudante)
- A imaginação. (Estudante)
- A criatividade. (Estudante)
- O desinteresse, a vergonha e a preguiça. (Estudante)

- A criatividade e o foco. (Estudante)
- Ter criatividade e coragem. (Estudante)
- Expressar-me, achar palavras que realmente falem o que eu sinto. (Estudante)
- O apresentar a outras pessoas sua escrita. (Estudante)
- Ter uma criatividade boa pra poder fazer um texto bom. (Estudante)
- Ter a iniciativa de começar a escrever. (Estudante)
- Seria pensar no que você vai escrever e como você vai fazer. (Estudante)
- Acho que o escritor tem muita insegurança com a sua escrita, pelo menos eu acho que a maioria tem. Pegar uma dúvida do tipo: putz, será que é isso? (Estudante)
- A Imaginação. A minha maior dificuldade é encontrar as palavras certas para expressar o que eu quero escrever. (Estudante)
- Pensar e ter criatividade. (Estudante)
- Não sei... (Estudante)
- Escrever corretamente, ter a pontuação correta e que não tenha um sentido diferente do que o que eu gostaria de passar. (Estudante)
- Falta de criatividade. (Estudante)
- Saber usar os parágrafos. (Estudante)
- A criatividade. (Estudante)
- Saber o que você vai escrever. (Estudante)

Entre trinta e três estudantes, onze apontaram a criatividade como a maior dificuldade do ato de escrever. Essa questão remete ao papel da filosofia. Deleuze (1992, p. 170) diz que “a filosofia consiste sempre em inventar conceitos. [...] A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela”. Podemos assim pensar na criatividade como uma atitude filosofante, ou seja, como um processo de criação.

Deleuze diz em um vídeo de uma entrevista concedida à Claire Parnet, em 1988, que “criar é ter uma ideia. É muito difícil ter uma ideia. Há pessoas que passam a vida inteira sem ter uma ideia. Sobre a ideia, Kastrup (2007, p. 62) dá uma pista muito interessante ao dizer que “Não é uma busca orientada, mas também não é uma simples espera. Trabalha-se para ter a possibilidade de receber a ideia. Melhor seria referir-se a uma ativa receptividade”.

Estar com a atenção à espreita é condição para se deixar ser afetado pelos signos. Zourabichvili (2016, p. 87) diz que “pensar não é saber e nem ignorar, mas procurar, e só se procura quando já se encontrou o mínimo envolvido – signo – que leva o pensamento a um movimento de

busca”. Em muitos casos é assim que nasce um texto. Isso parece ter acontecido com o conto de recreio a seguir:

O DIA DO ESQUILO

Um belo dia, na hora do recreio, começou a formar uma multidão de gente perto de uma das árvores. Isso me deixou curioso e fui verificar o que estava acontecendo. Quando cheguei perto, vi que as pessoas estavam observando um esquilo em um dos galhos da árvore. De repente, ele começou a descer pelo tronco e parou a uma altura de dois metros do chão, bem pertinho de todos. Quando os meninos se aproximavam ele subia; quando os meninos se afastavam, ele descia. Houve um momento em que o esquilo parou e ficou olhando aquela multidão de gente ao seu redor. Eu fiquei impressionado com aquela multidão de gente formada e tudo aquilo apenas por um esquilo.

(Estudante – 6º ano)

Você já escreveu algum texto motivado por algo que viu nas redes sociais?

- Vinte e oito estudantes responderam com um não. (Pesquisador)
- Não mexo com redes sociais. (Estudante)
- Sim, sobre um filme. Eu nunca tinha ouvido falar sobre ele, mas vi num post do Instagram, fui assistir, gostei muito e fiz um texto sobre ele. (Estudante)
- Não. Porém tenho vontade. (Estudante)
- Sim, sobre uma fake news, porque foi uma coisa que eu achei um absurdo e tive que falar sobre. (Estudante)
- Sim, houve uma vez que eu estava vendo vídeos no Instagram e apareceu para mim um vídeo de um menino coreano que se vestia como menina. Quando olhei os comentários, deparei-me com várias falas maldosas, dizendo que ele era gay. Então comentei falando que ele estava bonito daquele jeito. (Estudante)
- Sim, muitas vezes expressando minha opinião sobre o assunto e respeitando as opiniões dos outros. (Estudante)
- Sim. Já fiz comentários opinando em publicações sobre política ou o assunto do vídeo em questão. (Estudante)
- Nunca escrevi um texto motivado por algo que tenha visto nas redes sociais. (Estudante)
- Escrevi duas críticas sobre a Internet e sobre como funciona a mente virtual. É algo bizarro. (Estudante)

— Sim, uma pesquisa sobre Ada Lovelace. (Estudante)

— Sim, já escrevi um texto defendendo meu grupo musical favorito. (Estudante)

Impressiona a quantidade de textos que os estudantes estão produzindo fora da escola, embora não receba destaque dentro dela. A escola parece permanecer alheia ao que ocorre com os estudantes fora de seus muros, como se o conhecimento adquirido nesse ambiente não influenciasse em nada a produção dos estudantes. Isso também se reflete na avaliação da aprendizagem, que se limita ao que eles e elas aprendem apenas dentro do ambiente escolar. Um absurdo, não é mesmo?

Em sua opinião, qual a utilidade de escrever?

— Contribuir com o futuro da sociedade e várias outras coisas. (Estudante)

— Falar o que você pensa. (Estudante)

— Você descobrir novas palavras e sempre saber o que falar em cada situação. (Estudante)

— Melhorar o vocabulário, melhorar a escrita, melhorar a forma como escrevo e, quando estiver mais velha, poder ler o que escrevi mais nova. (Estudante)

— Por mais que eu não goste de escrever, ela tem vários benefícios, como por exemplo, aprender, ensinar. (Estudante)

— Ajuda na comunicação e distrai a mente. (Estudante)

— Exercitar o cérebro. (Estudante)

— Dá para você anotar alguma coisa em seu caderno para não esquecer, dá para fazer e responder perguntas, etc. (Estudante)

— Melhorar a escrita. (Estudante)

— Expressar sentimentos que ficam guardados dentro de si. (Estudante)

— Ajuda a passar o tempo. (Estudante)

— É ótimo para expressar seus sentimentos, expressar o que está pensando, etc. (Estudante)

— Acho que escrever é essencial para a comunicação, expressão de ideias e sentimentos, organização do pensamento, além de ser importante no trabalho, na escola e na vida pessoal. Também tem um papel terapêutico ao ajudar na reflexão e no nosso emocional. (Estudante)

— Expressar os nossos sentimentos, melhorar nossa escrita, melhorar a criatividade, etc. (Estudante)

— Ter um lugar onde você pode ser a pessoa que você quer ser, com seus problemas, suas dificuldades. (Estudante)

- Entender nossos sentimentos. (Estudante)
- Guardar lembranças, histórias sobre a nossa vida. (Estudante)
- Na minha opinião, a principal utilidade de escrever seria comunicar-se com as outras pessoas. (Estudante)
- Eu vou dar o meu ponto de vista de como a escrita me ajudou. Antigamente, eu não tinha um interesse grande nas letras e nem nos livros, porém, em 2020, comecei a buscar mais por histórias para me entreter. Bom, acredito que tenha funcionado e agradeço ao meu “eu” do passado. Hoje em dia, tenho uma escrita muito melhor, acredito que evolui muito. (Estudante)
- Expressar seus sentimentos. (Estudante)
- Expressar uma opinião, um sentimento, um fato e tantas outras questões. (Estudante)
- Faz melhorar a escrita. (Estudante)

- Aprendizado. (Estudante)

À medida que se aproxima o fim do ciclo de nove anos no Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes sejam capazes de compreender e expressar com clareza e consistência a importância da escrita. Da mesma forma, alguém que se dedicou ao aprendizado de um instrumento musical ao longo de nove anos certamente terá *insights* valiosos sobre os benefícios dessa prática consistente.

Praticar a escrita de forma consistente é desenvolver sensibilidade em relação aos seus signos, perceber os afetos, impulsionar o pensamento a criar diferentes realidades. “[...] o pensamento – a partir do encontro com os signos artísticos – pode ser constrangido ao estranhamento, ao desconhecido, instaurando processos de subjetivação e criação de mundos nos quais outros pensamentos são possíveis” (Delboni; Melo, 2022, p.315). No entanto, sabemos que a escola não lida apenas com a escrita, existem outras formas de linguagem igualmente relevantes.

Talvez, uma ótima resposta sobre a utilidade da escrita seria produzir textos que despertassem nas pessoas o prazer da leitura. Se perguntarmos a um músico qual a importância de se tocar um instrumento, é provável que obtenhamos como resposta a execução de melodias envolventes que toquem o coração de quem as escuta. Assim, a utilidade da escrita estaria em conseguir afetar e inspirar pessoas; realizar algo que as toque e as faça vivenciar experiências únicas e especiais.

A escrita é de fato uma ferramenta essencial para a comunicação e o desenvolvimento humano. A forma como ela é ensinada e apreciada na escola pode impactar significativamente a nossa percepção sobre sua importância.

Você desenha? O que busca comunicar por meio dele?

— Não desenho e, se desenhasse, gostaria de passar uma forma de mais amor na sociedade. (Estudante)

— Sim, eu comunico a minha expressão. (Estudante)

— Sim. Gosto muito de desenhar. (Estudante)

— Mais ou menos. Busco passar o tempo e esquecer de algumas coisas. (Estudante)

— Sim. Passar seriedade. (Estudante)

— Assim: às vezes, no tédio, eu desenho sim, mais nem sempre, e na maioria das vezes é só por conta disso mesmo. (Estudante)

— Não. Mas edito vídeos para redes sociais. Por lá eu expesso meus sentimentos. (Estudante)

— Sim, desejo colocar meus sentimentos e pensamentos. (Estudante)

— Sim, busco mostrar à pessoa que está observando o quanto ele é importante. (Estudante)

— Sim. Gosto muito de desenhar e busco mostrar meus sentimentos, a minha vida, minha personalidade, meus pensamentos e minha criatividade. (Estudante)

— Às vezes, sim. Às vezes é só uma outra forma de me expressar. (Estudante)

— Sim, coisas que eu quero fazer naquele momento; quando eu desenho o mar é que eu quero estar lá, desenho ele quando estou mal e quero me acalmar. (Estudante)

— Sim, eu desenho. O que eu busco em meus desenhos é mostrar sentimentos e emoções sobre acontecimentos no dia a dia; também sobre como a fantasia e a imaginação podem levar os desenhos a motivar outras pessoas a fazer o mesmo, demonstrar e desabafar seus sentimentos aos familiares e amigos. (Estudante)

— Não sei desenhar, mas se soubesse, desenharia com frequência, para expor ideias e treinar. (Estudante)

— Faço rabiscos quando a música me inspira. (Estudante)

— Não gosto de desenhar, só quando é preciso nas minhas tarefas. (Estudante)

— Desenho. Às vezes eu busco comunicar algo que aconteceu comigo, ou como estou me sentindo. (Estudante)

— Sim, uma sensação ou inspiração tida lendo um livro, vendo um filme ou vendo um vídeo. (Estudante)

— Sim. Geralmente desenho rostos, então procuro transmitir diferentes emoções e características. (Estudante)

— Sim, expressar a confusão da minha cabeça. (Estudante)

Eles e elas estão em minoria. Em muitas salas de aula pelo país, alguns estudantes desenhavam durante a aula, porém costumam ser repreendidos/as pela docência e pela escola. Em alguns casos, os pais são chamados à escola para lidar com a situação. Ao que nos parece, a escola insiste em não reconhecer que isso é também currículo. Currículo é *espaçotempo* aberto ao que se planeja e ao que surge; ao que se imagina e ao imprevisível; é encontro de corpos, signos, afetos, desejos, *pensamentoforça*, criação; é, sobretudo, *espaçotempo* democrático de produção de realidades.

Se perguntarmos por que são invisibilizados/as, talvez nem mesmo a escola saiba responder ou opte pela resposta mais fácil: não se cobra desenho nos processos seletivos dos institutos federais e nem no ENEM. Mas se fizermos a pergunta a eles e elas, é provável que em algumas situações digam que o desenho é uma linha de fuga de algumas aulas difíceis de serem digeridas.

Certa vez, uma pedagoga compartilhou conosco uma situação em que uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi até ela reclamar de um estudante que passava o tempo todo desenhando durante a aula. Em uma rápida visita à turma, a pedagoga notou que, de fato, o menino estava desenhando enquanto a aula acontecia. No entanto, também percebeu que o quadro estava completamente preenchido com palavras, não havia um espaço sequer para escrever mais uma letra. A professora, por sua vez, cobrava que as crianças terminassem rápido, mesmo sabendo que o conteúdo ainda não havia sido totalmente abordado.

Percebe-se o despreparo da professora ao lidar com a situação. O desenho é importante para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes, como bem colocaram os estudantes em suas falas. O ideal é que haja espaço durante a aula destinado não somente ao desenho, mas a outras formas de linguagem. Oportunizar aos estudantes o envolvimento com os signos da arte é tarefa de todas as disciplinas, embora, infelizmente, geralmente atribui-se equivocadamente essa função apenas à disciplina de arte.

5.2 – Afinal, tudo é texto?

Ah, o texto! Se lemos, estamos a produzir texto. Se estamos a escrever, damos passagem às manifestações de tantas vozes textuais outras. O que somos enfim? Somos textos que a

realidade não para de produzir? Os poetas fizeram do texto verdadeiras obras de arte e os artistas fizeram a arte expressar textos em imagens, pensamentos e emoções. E a escola? Seria ela um texto-devir?

Mas o que é mesmo o texto?

[...] retalho de tecido da trama da vida pessoal e da trama da humanidade. Um texto não se fecha, possui ligações com um todo e se prolonga em leituras. Texto é texto para o leitor. Podemos dizer que um texto é um micro pedaço de um tecido de fundo que forma o “grande discurso da humanidade”. Nós nos apropriamos de um discurso fazendo o texto passar por nós em nossa capacidade de ler e de tecer (Josgrilberg, 2017, p. 87).

Josgrilberg destaca o caráter processual, aberto e inacabado do texto, sempre tecido a muitas mãos. Autores não são proprietários, são, como um maestro, regentes. Um texto e outro texto e outro compondo “o grande discurso da humanidade”. Pode-se assim pensar nos diferentes textos de estudantes compondo o discurso da adolescência.

Em conformidade com Deleuze, o texto é produção do desejo. “Toda a produção é coletiva, seja a produção material, seja a produção espiritual, seja a produção desejante” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 31, apud Gallo, 2013, p. 214). Assim, a ideia dessa pesquisa é uma aposta convicta no devir-docente/discente, na produção do desejo de professores/as que, porque acreditam, investem nos processos de desenvolvimento da leitura e da produção de textos de seus aprendizes; é, sobretudo, o reconhecimento de que os/as adolescentes estudantes do Ensino Fundamental produzem, a seu modo, expressivos textos nos *espaçostempos* da escola. Textos que são expressões de si, como bem lembrou Ivanilda, que questionam e denunciam, mas, sobretudo, anunciam que uma outra escola é necessária e possível.

Uma escola que seja sensível ao texto, sobretudo, à ideia, quase sempre deixada em segundo plano, cedendo espaço para o uso dos recursos gramaticais priorizados por muitos professores e professoras. Não uma escola apressada, insensível, querendo que os adolescentes estudantes produzam textos em um único e grande passo; textos alienados de suas experiências.

Lerner (2002, p. 18) diz que é preciso que a escola impulse os estudantes a produzir seus próprios textos, expressar suas ideias; textos que permitam “repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento”. Diz ainda que “na sala de aula espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões [...]” (Ibid, p. 33).

O que faz certas escolas com a produção de textos é negar sua própria natureza: texto é tecido vivo. Considerando as reflexões de Bakhtin (2016, p. 165), sobre o texto, “pode-se afirmar que, ao considerar o texto um enunciado voltado para o tripé pergunta-resposta-pergunta do outro, ele criou de fato uma textologia na qual o texto é enfocado como um organismo vivo e um diálogo entre os sujeitos que o articulam.

A atividade de produção de um texto implica desejo, agenciamento, inspiração, trato cuidadoso com as ideias. Nesse sentido, uma pergunta nos inquieta: como nasce o desejo? Há sinais perceptíveis de seu surgimento? O que a escola diz sobre isso? Na escola, os estudantes são subitamente solicitados a produzir textos, ignorando-se assim os processos que os antecedem e os compõem.

Segundo Deleuze (1997, p. 11), escrever é sempre um ato inacabado, algo em vias de se fazer, um processo, um puro devir, “que atravessa qualquer matéria vivível ou vivida”. Com base nisso, Schopke (2012, p. 21) diz que

isso vale, sobretudo, para a literatura, onde o escritor metamorfoseia-se de muitas maneiras, num constante e imperceptível movimento de alma. Mas vale também, num outro sentido, para a filosofia. Afinal, quem escreve termina por gerar um fluxo que não se completa naquele que lê, mas, ao contrário disso, está sempre à espera de uma nova conexão, de um novo olhar que lhe permita continuar em movimento. É assim que um escrito, seja ele de ficção ou de filosofia, é algo que não se fecha em si mesmo, mas precisa sempre de uma força externa para manter-se “vivo”.

5. 3 – Será que a moça mentiu ou terá sido engano do menino?



Esta história aconteceu em maio de 2023, envolvendo José Francisco, seu amigo e uma moça de uma loja do shopping Mestre Álvaro, na cidade de Serra, Espírito Santo. José Francisco reside em Colatina – ES, e com certa frequência vem passear em Serra. Ele é um garoto fascinado por figurinhas, até coleciona-as. As de Pokémons são suas preferidas. Assim, estando em Serra, José Francisco foi ao shopping Mestre Álvaro com seu amigo, pois queria comprar figurinhas de Pokémon. Ao chegarem, de imediato foram às duas lojas de brinquedos desse shopping. Para sua surpresa, não havia figurinhas em nenhuma delas. Decepcionado, José Francisco pergunta à moça da segunda loja se ela saberia informar em que outra loja encontraria as figurinhas. Em

poucos segundos, ouviu da moça que havia uma loja de sandálias, no mesmo corredor, um pouco mais adiante, que também vendia tais figurinhas. José Francisco e seu amigo dirigiram-se à loja indicada pela moça. Lá, foram informados que a loja de produtos de informática ao lado é que vendia essas figurinhas. Pouco depois, José Francisco já estava de posse delas, embora, a um preço bem superior ao que compra nas bancas de revistas em Colatina. Incomodado com a informação incorreta passada pela moça da loja de brinquedo, José Francisco para lá retorna e diz à primeira vendedora que encontra:

— Uma moça desta loja mentiu para mim!

— Sério?

— Sim! Ela disse que eu encontraria figurinhas de Pokémon na loja de sandálias ao final do corredor.

— Ah, lembrei de você! Fui eu quem lhe atendeu. Mas eu disse que a loja que vendia as figurinhas ficava ao lado da loja de sandálias. Você é que entendeu diferente.

— É, pode ser que eu tenha entendido diferente...

E assim, sem nenhum pedido de desculpas à moça, José Francisco retirou-se da loja. Seu semblante parecia acreditar que a moça de fato havia indicado a loja errada, e que, portanto, teria mentido ao dizer que ele é que havia entendido diferente. Para aliviar o desconforto do momento, ele e seu amigo foram tomar sorvete.

Dias depois, José Francisco recebe em seu WhatsApp um texto de seu amigo narrando o fato acontecido no shopping. Depois de o ler, disse ele:

— Caramba, foi exatamente assim que tudo aconteceu. *Como se faz isso?*²²

A pergunta, “*Como se faz isso?*”, fruto da curiosidade de uma criança de seis anos, parece aproximar-se do que pretende essa pesquisa, dissemos parece, porque perde sustentação teórica na filosofia da diferença. O como se faz implica um caminho e um objeto já conhecidos, implica portanto a previdade do modelo, a cópia fidedigna do mundo das ideias, de Platão, que condena e despreza os simulacros, concepção teórica sabiamente contestada por Deleuze, que vê nos simulacros o novo, o diferente, um devir-potência. “[...] A coisa é o próprio simulacro; o

²² Pergunta de José Francisco Sant’anna Nunes (nosso amiguinho – 6 anos) referindo-se ao texto lido.

simulacro é a forma superior, e o difícil para toda coisa é atingir seu próprio simulacro, seu estado de signo na coerência do eterno retorno” (Deleuze, 2018, p. 147).

O ato de escrever nada tem a ver com a ideia do modelo. Escrita é devir-pensamento, é desejo, agenciamento, criação. Nela, dá-se sempre um passo adiante, sempre no limiar do desconhecido “[...] Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou se sabe mal? É necessariamente nesse ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos no limite de nosso saber, na extremidade que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro” (Ibid, p.18). “Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos. [...] Um fluxo é algo de intensivo, de instantâneo e de mutante, entre uma criação e uma destruição” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 66).

Na filosofia da diferença, desejando, é sem dúvida a única forma de salvar o “como” da pergunta de José Francisco. Ou seja, não há métodos, isso se faz desejando, agenciando.

A unidade mínima não é a palavra, nem a ideia ou o conceito, nem o significante, mas o agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm como causa um sujeito que agiria como sujeito de enunciação, do mesmo modo que não se relacionam com sujeitos como sujeitos de enunciados. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo em nós e fora de nós populações, multiplicidades, territórios, devires, afectos, acontecimentos” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 69).

Os agenciamentos coletivos são constituídos no campo de desejo. “[...] desejo que não espera o encontro como a ocasião para seu exercício, mas nele se agencia e se constrói” (Zourabichvili, 2009, p 23).

Desejo que, pelos fluxos de conexões e arranjos rizomáticos e a força arrebatadora dos signos, impulsiona o pensamento a criar, a produzir novos possíveis, entre eles, o texto. É este o campo problemático de nossa pesquisa. Interessa-nos investigar os processos resultantes de forças do desejo que atuam no cotidiano escolar produzindo encontros, conexões e arranjos rizomáticos e impulsionando estudantes do nono ano a ler e a produzir textos.

A vida é repleta de textos desde tempos imemoriais, antes mesmo da presença dos seres humanos sobre a Terra. O que faltava era a sua expressão artística como, em alguns casos, as pinturas rupestres na antiguidade feita pelos seres humanos. Milênios depois, temos sofisticadas obras de arte como as de Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Michelangelo, Rembrandt, Claude Monet, Salvador Dalí e outros. Dos primeiros registros escritos às mais belas obras literárias como “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare; “Dom Quixote”, de

Miguel de Cervantes; "Guerra e Paz", de Liev Tolstói; e "Orgulho e Preconceito", de Jane Austen, o mundo dos textos e das artes tem inspirado e encantado gerações ao longo da história.

Mas os textos também abordam experiências obscuras, aterrorizantes e destrutivas que revelam o pior aspecto da natureza humana. No ano passado, a publicação da reportagem do veto dos Estados Unidos à resolução apresentada pela diplomacia brasileira ao Conselho de Segurança da ONU ganhou as manchetes dos jornais do mundo inteiro. O texto pedia, entre outros pontos, a criação de um corredor humanitário na Faixa de Gaza para atendimento à população com remédios, alimentos e outros itens. O único veto veio dos Estados Unidos da América, que protestou por não constar no texto menção ao direito de autodefesa de Israel. Sobre o veto, disse Sérgio Danese – embaixador do Brasil na ONU:

Nós trabalhamos intensamente para construir uma posição conjunta, fazendo esforço para acomodar posições diferentes, às vezes opostas. Nossa resposta era robusta, e estamos gratos a todos os membros do Conselho que se juntaram a nós e que demonstraram um sincero desejo de multilateralismo. Mas, mais uma vez, tristemente o Conselho não conseguiu adotar uma resolução em relação à situação palestina. De novo, o silêncio prevaleceu. Nós estamos profundamente tristes e decepcionados.²³



A embaixadora dos EUA nas Nações Unidas, Linda Thomas-Greenfield; os EUA vetaram resolução proposta pelo Brasil

Imagem: Bryan R. Smith/AFP

²³ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/10/18/conselho-de-seguranca-da-onu-texto-do-brasil.ghtml> Acesso em 21 out. 2023.



Nesse contexto, existem dois textos em destaque: o primeiro é o texto real, que não foi impresso, surgido a partir das discussões e interesses diversos e conflitantes dos membros do Conselho de Segurança. O segundo é a resolução impressa, que foi vetada, também real e representativa dos interesses comuns e antagônicos dos países envolvidos. As consequências de tudo isso é um terceiro texto, real, mas não impresso, que expõe a situação de cerca de um milhão de palestinos famintos, sedentos e traumatizados, vítimas da insanidade da guerra. Realidade que também inclui israelenses aprisionados e torturados por terroristas, bem como o horror de milhares de pessoas, entre elas, mulheres e crianças sendo assassinadas a céu aberto, enquanto o mundo permanece silencioso diante disso.

5.4 – Quando narrativas do cotidiano de uma pesquisa nos convidam a pensar nos agenciamentos do desejo e em como estudantes e docentes produzem com eles seus textos

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Walter Benjamin (1994, P. 205)

Começamos com a narrativa da professora de língua portuguesa dos nonos anos. Ela surge quando conversávamos sobre o conceito de desejo, após assistirmos a um recorte do vídeo O Abecedário de Gilles Deleuze. Em uma entrevista com Claire Parnet, Deleuze diz que “[...] Não há desejo que não corra para um agenciamento. O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento [...]”.²⁴ Diz então a professora:

Juventude! Fase repleta de desejos... sob a perspectiva de Deleuze? Talvez! Pensando nos agenciamentos, na aplicação do conceito, lembrei-me de uma situação que se encaixou perfeitamente a esse processo que é coletivo e demanda “arranjos”. Meu filho convidou uma amiga para assistir a um filme no cinema. Quando a sessão terminou, me ligou e me perguntou se poderia buscá-lo no shopping e, como era noite, levar a garota em casa. Assenti imediatamente de bom grado.

Mas o pedido ainda não havia terminado! Ele sugeriu que eu convidasse também sua avó, que estava em casa comigo, para ir também. Não estranhei, pois imaginei que essa era sua estratégia para que pudesse ganhar mais tempo para conversar com a amiga e estar ao seu lado no banco de trás. Todos os eventos foram bem-sucedidos e o intento, alcançado. De quebra, a avó ficou muito feliz por sair de casa e se sentiu prestigiada pelo neto.

(Professora de língua portuguesa da Escola Campo da pesquisa)

As demais narrativas dispostas a seguir foram produzidas pelos estudantes em sala de aula, utilizando os próprios celulares. Organizamos com a coordenação de turno e o corpo docente da escola horários diferenciados para que os estudantes dos sextos e nonos anos produzissem sua narrativa durante as três primeiras aulas antes do recreio. Nesse dia, os professores que iniciaram a primeira aula nas turmas dos sextos e nonos anos permaneceram até o início do recreio em sala de aula.

Ler não é somente juntar sílabas e formar frases, é também se imaginar no texto lido, tentar compreendê-lo. Talvez seja por isso que muitas pessoas têm a literatura como um hobby, afinal, ela é uma forma de obter conhecimento e emoções no cotidiano de um leitor.

²⁴ 1988. Entrevista com Claire Parnet. Vídeo. Disponível em: <https://clinicand.com/o-abecedario-de-gilles-deleuze/>. Acesso em: 10 out. 2023.

Escrever é se expressar, dizer ao mundo o que você sente, dizer o que acontece ou deixa de acontecer na sua vida, como situações marcantes e inesquecíveis. Então, um texto seria a mistura dessas duas experiências? Eu te digo que sim. Textos são uma maravilha. São sentimentos e impressões do escritor, lidos pelo leitor, espalhando formas diferentes de pensar sobre a vida e o ponto de vista alheio.

Por isso a literatura deve se espalhar pelo mundo, pois muitos não têm vontade e nem o costume da leitura, muito menos da escrita. Outro fato a se observar é que hoje é muito fácil de fazer um texto em qualquer lugar, por conta dos celulares que facilitaram isso, e mesmo assim são poucos os que escrevem.

(Estudante – 9º ano)

FAMÍLIA FREITAS

Escrever ou ler, nunca foi fácil para mim. Mas algo me inspirou quando ouvi sobre a importância da leitura. Minha professora Cláudia tem sido muito importante nesta minha nova fase de leitura.

Sejam bem-vindos à família Freitas, cheia de felicidade e emoção! Mas eu, nem tanto. Sempre todos liam, menos o Kadu; todos são bons na escola, o Kadu não. Nunca fui de me sentir assim, mesmo os outros falando eu tentava ao máximo me entrosar na família, mas debaixo de uma estante é que a magia acontece: um livro, algo mágico que te leva para vários mundos de descobertas, aventuras e emoções.

Na leitura, é que eu me encontrei, soube o que era um abraço quentinho de um livro e a emoção de saber o que acontecerá na próxima página, no próximo capítulo. Se o personagem vai se dar bem ou mal, nunca saberei se não continuar lendo.

Obrigado, professora Cláudia, por nos fazer entender a importância da leitura, por me fazer me encontrar nesse mundo da leitura e da escrita. Total agradecimento.

(Estudante – 9º ano)

Sempre fui um garoto livre das redes sociais, dos celulares e de outras coisas. Meu pai sempre me disse que uma pessoa sem internet é uma pessoa que vive verdadeiramente. Enquanto eu

tentava chamar alguém para jogar bola comigo, meus vizinhos e seus filhos se prendiam em telas de onde saía uma luz branca azulada.

Logo em seguida, enquanto todos ficavam olhando para aquela luz branca azulada, aproximava-se a pandemia. Um tal de coronavírus estava atordoando multidões e eu sem saber de nada ainda insistia em chamar alguém para jogar bola, mas ninguém atendia ao meu chamado, nem sequer abria a janela. Emburrecido com aquela situação, entrei em casa pisoteando grosseiramente o chão porque não sabia o que estava acontecendo com o mundo, pois não assistia a jornais.

Então, em casa, sem nada para fazer, comecei a ler um livro que tenho e que nunca dei bola nenhuma para ele. Quem diria que ler Sherlock Holmes mudaria minha visão e perspectiva do mundo! Passei a ler mais e mais até ser o que sou hoje. Criei interesse em escrever textos sobre o meu cotidiano. Quanto mais escrevia, queria ler mais, aprender palavras novas.

Fiz isso até o fim da pandemia. Voltei para a rua e chamei novamente meus amigos para jogar futebol comigo e, para minha surpresa, ele abriu a porta e com seu cotovelo me cumprimentou. Depois, passamos a jogar bola juntos e a rua se encheu de pessoas novamente e finalmente voltei para a escola. O que me motivava a ler era escrever e o que me motivava a escrever era desabafar, expressar minhas opiniões, etc. Então, vejo hoje o quão bom é ler e escrever.

(Estudante – 9º ano)

Não costumo escrever ou ler livros, apenas leio notícias e mensagens na internet. Mas já gostei de ler e escrever histórias em meus cadernos e até já cheguei a sonhar em ser escritora um dia. Não sei quando minha mente mudou meu jeito de pensar. Vejo pessoas lendo no ônibus, na escola, no shopping e em muitos outros lugares e sinto vontade de ler também, mas logo ela passa.

Sei o quanto ler é importante. Quando eu era mais nova amava ler. Lembro muito bem de quando estava dentro do carro indo para qualquer canto e ficava competindo com meu irmão sobre quem lia e falava o nome das coisas primeiro, isso era uma rotina. Meus pais, às vezes, até brincavam juntos conosco.

Dias atrás, meu professor de história pediu para que fizéssemos um resumo de um texto. Tínhamos que ler sete páginas e depois escrever com nossas próprias palavras o que havíamos entendido. Fiquei realmente estressada com isso. Já um outro professor, substituto, passou uma atividade muito legal, era um jogo de história e tínhamos que marcar a alternativa correta. Enquanto ele explicava as questões, eu lembrava que já havia lido aquilo e sabia exatamente o que elealaria em seguida.

Eu fico impressionada quando isso acontece, porque tenho muita dificuldade de lembrar, por mais que eu seja nova. Isso é muito bom e me faz ver o quanto ler é importante e, principalmente, escrever depois sobre o que se leu.

(Estudante – 9º ano)

Ler é muito importante para mim, pois foi lendo durante a pandemia que aprendi a colocar vírgula nas frases. Na época, me apeguei muito aos livros que tinha pois não possuía celular. Recuperei esse costume só em 2023, quase dois anos depois, porque acabei ficando muito vidrado na internet e esqueci os livros. Eu não achava livros que me interessassem, mas também não procurava muito.

Eu gosto de ler, mas nada supera a minha irmã. Ela tem quatro livros e já os leu várias vezes. Ela lê livros digitais. Fiquei perplexo quando vi que ela pegou um livro digital de 700 páginas e já leu 300 em apenas dois dias. Qualquer pessoa pode ler assim, só precisa achar o seu estilo.

Na escola eu aprendo muita coisa e por incrível que pareça me divirto. A escola faz muita diferença na minha vida, pois, além de aprender, faço amigos.

(Estudante – 9º ano)

O PODER DA IMAGINAÇÃO COM A LEITURA

Ler é essencial para nossa vida como ser humano. Às vezes você pensa que não é importante, que não ajuda em nada. Porém, confesso que ajuda muito. Quando eu era criança, só queria saber de brincar e correr sem parar com meus primos na casa da minha avó. Certo dia, estávamos brincando no quintal e resolvemos explorar a casa toda, como se fôssemos

aventureiros na caça ao tesouro. Enfim, quando entramos no quarto, era como se fosse a primeira vez e já entramos na busca pelo tão famoso tesouro perdido. Indo mais adentro, achamos uma gaveta cheia de livros de histórias. Pegamos um deles na curiosidade de ver um pouco do início da história.

Já quase chegando na metade do livro, tive que vir embora para minha casa, mas com um sentimento de querer ler um pouco mais com meu primo. Chegando em casa, fiquei abismado com a história do livro que estávamos lendo. Em seguida, conversei com minha mãe sobre ele e ela disse que era perda de tempo. Não me conformei e fui procurar algum livro de histórias para ler, na busca de coisas novas.

Com o tempo, fui crescendo e esse interesse já não existia mais. A rotina foi ficando pesada e o tempo escasso, quase não conseguia fazer nada. Meus treinos eram pesados e as coisas ficaram cansativas. Mas a pesquisa abriu meus olhos e despertou novamente meu interesse pela leitura. Espero que tenha ajudado outras pessoas também.

(Estudante – 9º ano)

Ane Frank foi meu início de leitura. Na verdade, sempre tive uma paixão com as letras. Letras de músicas eram um vício e me davam alguma inspiração com pensamentos breves. Roteiros de filmes também me davam grandes ideias para um livro gigante. Em algum lugar, falando sobre um cordel que escrevi e uma peça de teatro boba, percebi meu interesse por leitura e meu grande carinho por rimas.

Eu acompanhava com grande aflição a história de uma garota desconhecida, mas cuja mentalidade se assemelhava à minha. Enquanto estava trancada dentro de casa com mil coisas perturbando minha mente, restava-me apenas um celular e a triste realidade da pandemia. Identificava-me tanto com o livro quanto com as ações de Anne Frank. Não aguentava meus pais, que falavam demais, e também minha família; não aguentava meu próprio umbigo. Escrevia muito e deixava de falar coisas importantes para falar as futilidades que, para mim, saem da boca de adolescentes.

A leitura me prendia em uma realidade que eu não me via e me distraía quando os pensamentos vinham mais fortes e tomavam conta do meu ser. Eu escrevia tanto e lia tanto que não me importava com os outros ao meu redor. Hoje percebo que a leitura salvou minha vida de uma

realidade que eu não merecia. Todo dia era um medo de perder alguém próximo, alguém importante e ficava triste com a perda dos distantes.

Hoje em dia peço tanto perdão e acabei perdendo minha intimidade com as letras. Penso tanto e faço tão pouco. Minha mente perdeu o costume com os parágrafos de um livro. Fico com preguiça e me peguei pensando nisso com esta pesquisa. A leitura foi tão importante para mim e eu a abandonei sem me despedir ou sem dar um “volto logo”.

Não sei se escrevo tanto hoje em dia como escrevia no passado. Vejo tanta preguiça ao redor de tantos adolescentes. Maquiagem, corpo, skincare, namorados e ninguém tentando buscar sua própria essência. Há várias coisas para explorar e sempre voltamos à mesma condição: uma geração de mentes aceleradas e sem nenhuma inspiração. Nada novo, é sempre tudo igual. Quando virá alguém diferente? Quando nos tornaremos pessoas que fazem diferença?

(Estudante – 9º ano)

Para mim, a pesquisa não teve um impacto significativo, uma vez que já reconheço a importância da leitura e escrita em minha vida. Meu pai é uma pessoa extraordinária e sempre me incentivou a ler, escrever e me introduziu a diversos escritores. Sempre tive contato com a leitura e a escrita pois já fiz teatro e nessa arte podemos ver a importância de interpretar e ler. Mas a pesquisa me fez pensar sobre o quão as pessoas hoje em dia, principalmente adolescentes, não se importam com nada e não estão nem aí para isso, só querem viver e fazer coisas fúteis para mostrar para as outras pessoas que são atuais ou maduras de alguma forma. Então, observei muito isso nos encontros. Pessoas mais vazias que um poço sem fundo, sem ligar para elas mesmas e muito menos para as outras em volta. Mas nem tudo foi ruim.

Os encontros serviram para mostrar que ainda existem pessoas boas. Eu gostaria de um dia poder escrever um poema ou até um relato para as próximas gerações, para que elas não esqueçam do que são capazes; para que não esqueçam os escritores e pessoas do passado e, principalmente, a leitura e a escrita, pois, não importa a época, escrever e ler é sempre fundamental em nossa sociedade.

Leiam nossos contos e relatos e tentem sentir o amor e a sinceridade das falas dos tempos felizes em que escrevemos essas palavras. E para você que está lendo meu conto, não pare de ler e escrever. Escreva e expresse com toda sinceridade tudo o que você pensa e, quando ler,

sinta o amor e a sinceridade das pessoas. Então, ler e escrever não é só pegar um folha de papel e escrever palavras, você reflete a si mesmo, sua alma. Escreva o que há de mais profundo no seu ser, para que quem leia, provavelmente décadas depois, não deixe que você, sua alma, seus pensamentos, morram nas áreas do esquecimento.

(Estudante – 9º ano)

UM AVANÇO NA MINHA VIDA

Tudo começou no dia em que minha professora de língua portuguesa anunciou que iríamos participar de uma pesquisa. Eu logo pensei que seria algo chato e até falei com os meus amigos que esta seria mais uma oportunidade de jogar baralho, porém daí em diante minha vida mudou.

Quando tivemos a primeira dinâmica, vi que eu precisava daquilo. Essas dinâmicas me fizeram muito bem, foi como uma terapia para mim, confesso que no início demorou um pouco para eu sair da zona de conforto. Comecei a escrever e ler muito melhor. Porém, o que mais fez diferença foi a leitura. Minha forma de pensar mudou sobre ler livros, uma coisa que era muito cansativa para mim. Hoje não é mais.

A minha dinâmica favorita foi uma em que os alunos tiveram que rodar o pátio e escolher um poema utilizando o celular para ler o QR code. O poema que eu escolhi foi sobre a comunicação, porque é uma área do meu interesse e tenho problemas de comunicação. Há momentos em que quero me expressar de uma forma e acabo complicando a situação. Depois que li e falei na roda sobre o porquê da escolha do poema, melhorou muito minha comunicação.

(Estudante – 9º ano)

Para mim, essa pesquisa foi fundamental, considerando a fase pela qual estou passando. Agradeço imensamente pela oportunidade de participar desse momento. No começo, confesso que não entendi muito bem o objetivo dessa pesquisa. Mas aos poucos fui me afeiçoando à arte de ler e também de escrever. Em um desses encontros, minha professora falou sobre um diário

que ela tinha na época da adolescência e isso mexeu comigo porque eu já tinha essa vontade de ter meu diário e poder usá-lo como um refúgio, ou apenas para materializar meu pensamento. Porém, a preguiça por muito tempo me dominou. Passei um tempo refletindo sobre isso e resolvi botar a mão na massa.

Quando cheguei em casa, peguei uma agendinha que o governo do estado deu para os alunos no kit de material escolar, um tipo de pano bonito que tinha guardado, alguns itens para decorar e também cola Super Bonder para me certificar que tudo ficaria bem colado. Colei do jeito que eu sabia fazer. Não ficou as mil maravilhas, até porque não tenho muita coordenação motora para isso, mas ficou muito mais bonito do que antes.

A partir daí, comecei a escrever no meu diário. Meus pais não sabem e espero que não descubram, porque ele é secreto. Não escrevo nada de errado nele, apenas o meu dia a dia, mas mesmo assim é algo pessoal. Quando preciso desabafar, mas não quero contar para ninguém, eu escrevo nele. E quando quero falar sobre algo legal que me aconteceu escrevo nele também. E é ótimo, adorei ter um novo hobby que não seja ficar o dia inteiro na rede social. Falando nisso, apaguei todas as minhas redes sociais por tempo indeterminado e espero não ter mais vontade de usar. Agora tenho somente o WhatsApp, o mais essencial.

Fiz isso porque estava me roubando tempo demais. Além de estudar, tenho que ajudar a minha mãe com as tarefas de casa, ler meus livros, assistir aos meus filmes e sair para me divertir com meus amigos. Muitas vezes, eu deixava de viver minha vida só para mexer no celular, mas parei. Agora, sabe o que eu faço no tempo livre? Eu leio livros e adoro! Só este ano, já li uns seis livros e estou lendo mais um: "O diário de Anne Frank", que peguei na escola com minha professora de língua portuguesa. Estou adorando o livro e me identifiquei bastante com a protagonista.

A escrita também me proporcionou mais criatividade. Dias atrás, não estava muito bem e resolvi escrever. E aí, do nada, saiu um lindo poema, com palavras rimando, eu fiquei impressionada comigo mesma. Ler e escrever me proporcionaram uma nova visão sobre a vida. Esses encontros na escola que me incentivaram ainda mais.

(Estudante – 9ano)

Antes da chegada da pandemia, que impactou significativamente nossas vidas, eu adorava ler. Iniciei minha jornada literária com o livro "Diário de Um Banana" e fiquei encantada! Compartilhava a história com meus familiares e ansiosamente aguardava pelas continuações da coleção. Cheguei a reler o mesmo livro duas vezes enquanto esperava adquirir os demais exemplares desejados.

Com a chegada da pandemia e da quarentena, meu amor pela leitura foi gradualmente se dissipando. Durante o período de confinamento, desenvolvi uma enorme dependência do meu celular, acompanhando-me até os dias atuais. Este vício extremo fez com que eu perdesse a alegria que costumava sentir ao ler um livro, assim como a emoção e expectativa de adquirir um novo exemplar. Toda essa paixão foi substituída pelo vício nas redes sociais, que gradualmente minou meu interesse pela leitura.

Depois que nossas vidas voltaram ao normal, as inúmeras consequências dessa fase continuaram comigo. Foi aí que percebi que nunca mais tive vontade de tocar em algum livro. Sempre que pensava em ler algo, lembrava que tinha o meu celular e as redes sociais para substituir. Até que um dia me senti disposta a voltar a ler. Como sempre fui amante de romances, comprei um livro desse gênero chamado "Amor e Gelato".

Confesso que senti uma empolgação que não experimentava há muito tempo. Fiquei extremamente feliz por finalmente conseguir concluir a leitura e apreciar a maravilhosa história desse livro. No entanto, após terminar a leitura, foi bastante desafiador retomar outros livros, pois o vício do celular mais uma vez tomou conta de mim.

Foi aí então que a chegada dessa pesquisa me fez refletir. Confesso que não estava nem um pouco animada e não colocava expectativa nenhuma. Achava que seria apenas mais um trabalho de sala de aula para concluir as atividades do trimestre, mas acabou sendo muito mais do que isso. Com essa pesquisa, percebi a enorme importância da leitura na minha vida.

A leitura transforma pensamentos, hábitos e outros aspectos; melhora o vocabulário, a criatividade e a escrita. Desde os incentivos dessa pesquisa, percebi como o desejo de ler livros e de mergulhar nas histórias deles sempre estiveram dentro de mim, mas eu não dava a devida atenção e substituía por coisas fúteis que não acrescentam nada. Desde então, tenho me esforçado para retomar o hábito da leitura. Ainda não é como antes, mas sinto que lentamente voltarei a amar os livros como sempre amei.

Nesse tempo, consegui concluir uma leitura que estava parada e iniciar outra. Apesar de não ser muito, já me sinto orgulhosa por esse pequeno avanço. A leitura transforma vidas e sinto que com ela vou conseguir superar esse grande vício do celular e das redes sociais.

Não perca a oportunidade de ler. Inicie agora mesmo, pois ao descobrir o prazer e a emoção de mergulhar nas histórias, você compreenderá o quão maravilhoso isso pode ser. Pode ser que, assim como eu, você não compreenda completamente de imediato, mas comece no seu próprio ritmo e veja as lindas transformações que a leitura pode trazer para os seus hábitos e para a sua vida.

(Estudante – 9º ano)

TEXTOS MUDAM VIDAS

Minha família é quase inteira composta de professores de língua portuguesa ou de pessoas ligadas à educação. Essa cultura e forma de vida sempre estiveram muito presentes em casa. Acreditamos que a educação, aliada ao esforço, é uma forma sublime de alcançar ascensão social, tornando-se uma pessoa culta e bem informada. Acho que produção e a leitura de textos de diferentes gêneros são fundamentais para uma educação completa. Conhecer nossa língua é essencial para desenvolver uma linguagem refinada e pensamentos íntegros, embasados e precisos.

A educação no Brasil continua defasada e desigual em relação a muitos outros países. No nosso país, ainda há muita desigualdade. Enquanto algumas pessoas têm acesso a uma educação de excelência desde cedo, outras sequer têm a oportunidade de estudar. E quando têm, o ensino é muitas vezes precário, e elas acabam chegando à idade adulta com baixa instrução.

Essa realidade precisa mudar. Nos encontros que tivemos, percebi ainda mais a importância e a diferença que a escrita faz em nossas vidas, e que através dos textos expressamos nossos sentimentos e pensamentos. Devemos espalhar essa importância e procurar mudar a realidade da educação atual através do conhecimento da nossa língua e da produção de textos.

(Estudante – 9º ano)

Em todos os encontros em que nos juntamos pude perceber que cada um dos meus colegas de classe tem um pensamento diferente sobre os assuntos que discutimos. O encontro que me fez pensar mais foi sobre as relações na adolescência e diversos assuntos da vida, como por exemplo a relação com a nossa família. Sinceramente, nunca parei para pensar sobre essa relação, mas depois daquele encontro passei a prestar mais atenção nisso.

A leitura dos poemas também me fez refletir bastante. Eu pude ler diversos poemas e pensar sobre cada um deles. Me identifiquei com alguns e achei interessante cada um de um falarmos um pouco sobre o que pensávamos naquele momento. Até mesmo eu falei o que pensava, apesar da minha timidez.

O encontro sobre o desejo também foi muito interessante. Foi uma coisa que eu gostaria de repetir novamente e me aprofundar mais no assunto. Eu nunca parei para pensar sobre o desejo do jeito que foi apresentado. Ainda não consigo pensar nisso, mas acho que ler e aprender sobre esses tipos de assuntos nos prepara para certas situações futuras. Sobre Os contos de recreio que nós escrevemos, achei muito interessante. Cada um de nós tinha uma visão diferente sobre o recreio e achei isso o máximo.

(Estudante – 9º ano)

Estudo, família, ler e escrever, há algo mais importante na vida de uma pessoa? Você já parou para pensar que grande parte de sua vida se passa na escola? O que você sente quando está feliz com sua família? As maiores emoções estão na família e na escola.

Vou contar um pouco sobre mim: gosto bastante da minha família e da escola, mas ultimamente tenho ficado triste com as minhas notas, mas vou recuperar, se Deus quiser!

Quando comecei a ler e escrever, melhorei. Comecei a ler por causa desta pesquisa, mas ando pensando: por que eu preciso ler e escrever? Ando pensando bastante e descobri que não sei ainda, mas estou descobrindo pouco a pouco. Minha família me ajuda bastante, mas eu não consigo prestar muita atenção nisso. Às vezes penso: será que vou ser reprovado? Isso me bate um desespero e medo. Minha família fala para eu não ter medo, mas eu tenho muito medo. Deus tocou no meu coração, mas ainda tenho um medinho. Vou tentar melhorar e vou conseguir passar. É isso, e obrigado!

(Estudante – 9º ano)

REFLEXÃO EM PROSA

Gostaria de pensar sobre esta pesquisa como uma motivação para crescer e autocompreender; registrar a escrita, ou até mesmo se perder folheando livros. Muitos que estão passando pela puberdade, na maioria das vezes, só se importam com a vida social e perdem o foco quando se trata do intelecto, por desconhecimento ou desleixo. Ler e escrever pode ser importante em muitos aspectos, como por exemplo, enriquecer o vocabulário e a compreensão, o que a maioria dos desinteressados negligenciam.

Para quem tem consciência, é importante ter voz e saber se impor. É como se mapear: você sabe onde está, por qual motivo e tem o livre arbítrio de se locomover. Este entusiasmo, quando aplicado, traz momentos mais profundos e fortalecedores, deixando sempre versões suas e legados a expor. Esta pesquisa foi importante para entender nossos desejos, valores e a liberdade de podermos expressar todo esse sentimento. Quando se trata de refletir sobre si, para uns pode ser assustador e para outros pode ser como um curativo, uma nova maneira de pensar e enxergar nosso eixo. Por isso, penso que a pesquisa foi importante para expandir e compartilhar valores com este impulso que a literatura oferece.

(Estudante – 9º ano)

PROVOCAÇÕES

*Não conhecia Deleuze. Nunca ouvira esse nome. Mesmo assim, com ele, sem saber, já concordava. Notadamente, o desejo move o homem e, conseqüentemente, o mundo. Com outras palavras, já dizia Machado de Assis em *A Cartomante*: “A virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.”*

*Ao aceitar colaborar com o professor, em sua pesquisa: *O TEXTO COMO PRODUÇÃO DO DESEJO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*, não imaginava que, assim como meus alunos, fosse desenvolver ainda mais habilidades de leitura, reflexão e escrita engajada.*

Considero que a literatura sempre ocupou um lugar de prestígio em minha vida; mas ela é, além de bela e surpreendente, insaciável. E nos impulsiona a ser protagonistas o tempo todo. Não há limites, nem para o prazer nem para as lágrimas.

Como especialista na área de línguas, sei que viver é ler o mundo e escrever é reviver e contestar a história. Eu mesma utilizo as palavras para desabafar, me curar, me entender. Além disso, leio livros como quem entra em um portal: esqueço meu nome, minha realidade, me abstraio. E esse tem sido meu norte como professora: “seduzir” estudantes para que entrem no mundo das letras e se conectem com pessoas de outras culturas e eras. E para que, na escrita, se mostrem, se reinventem e amadureçam.

Prestes a me aposentar, ainda acalento um sonho: escrever um livro, um dia, quem sabe! Graças ao professor Cícero e às suas provocações, reconheço que essa possibilidade ganhou contornos bem reais e mais vibrantes! Aguardem... cenas de um próximo capítulo!

(Professora de língua portuguesa da Escola Campo da pesquisa)

Mas o que os textos têm a ver com o currículo, que é a temática de estudo do capítulo seguinte? É importante destacar que o currículo também é um texto. São textos que ocorrem diariamente na escola e que refletem diferentes concepções de educação e de sociedade. Esses textos nos desafiam a pensar:

- ✚ O currículo é produzido com ou para os estudantes?
- ✚ Se é produzido com os estudantes, qual é o peso de suas contribuições e sobre que questões elas incidem?
- ✚ Como docentes e estudantes podem juntos *viverpraticar* um currículo como afirmação da vida?
- ✚ Como docentes e estudantes podem juntos contribuir para que a escola seja *espaçotempo* do exercício democrático?

6.0 – CURRÍCULOS QUE NOS ACONTECEM COMO AFIRMAÇÃO DA VIDA NA DIFERENÇA E NA DIVERSIDADE

*Interessam-nos então as políticas curriculares que são criadas e tecidas cotidianamente nos chãos das escolas;
interessam-nos os currículos em suas diferenças, em seus fluxos, em seus acontecimentos e seus transbordamentos;
interessam-nos os currículos como produção ética, estética e política;
não interessa currículo que não tenha a vida das pessoas como objetivo final.*

(Carlos Eduardo Ferrazo)²⁵

O texto a seguir tem como intenção posicionar o currículo no contexto de nossa pesquisa-intervenção, discutir aspectos essenciais relacionados ao nosso campo problemático de pesquisa e, sobretudo, afirmar a concepção de currículo que defendemos, já sinalizada na epígrafe de Ferrazo.

Nosso ponto de partida é: a quem interessa o currículo? A resposta óbvia seria, principalmente, aos *praticantespensantes* do cotidiano escolar. No entanto, ao considerarmos o exemplo das crianças e adolescentes no Ensino Fundamental, fica difícil justificar essa resposta, já que elas/eles são praticamente ignoradas/os. A clássica pergunta, "o que você quer ser quando crescer?", continua ecoando em sua rotina escolar evidenciando que elas/eles ainda não são.

Isso significa que a escola está negando a essas crianças e adolescentes um direito fundamental: o direito de existir socialmente. Se elas/eles ainda não são reconhecidas/os como sujeitos de direitos, então elas/eles não existem socialmente. Como, então, podemos esperar que elas/eles enxerguem a escola como uma parceira essencial, que pode ajudá-las/os de maneira prazerosa e significativa em sua jornada por um mundo que é tanto divertido quanto assustador? Um mundo repleto de desafios imensos que os afetam diretamente e que elas/eles querem e podem ajudar a melhorar, mas que, por sua invisibilidade, não são levadas/dos em consideração.

Arroyo (2013, p. 182) abordou com grande profundidade essa questão, ressaltando a importância da maturidade humana, ao afirmar:

²⁵ Trecho extraído de uma live realizada em uma formação continuada dos profissionais da educação do Município de Serra, em 26/03/2021. Disponível em: [AEC #1 \(Atividade Extraclasse\) - YouTube](#) Acesso em: 13 out. 2023.

Ignorada a infância, a pedagogia não se encontra consigo mesma. É levada a pensar-se para outros tempos: o tempo da preparação para a vida adulta, reduzida ao tempo do trabalho, da inserção no mercado e no mundo letrado, no domínio de habilidades e competências para o eficaz desempenho como adultos.

As narrativas a seguir vão na linha desse distanciamento entre a escola e os estudantes. A bem da verdade, a escola nunca foi pensada com eles e elas. Embora, dela façam parte, dificilmente são escutados. As decisões quase sempre são tomadas verticalmente.

Bom, hoje, dia 21/03, eu tive uma prova de matemática e pelo meu ver eu sabia de tudo até porque é uma matéria em que eu sou muito boa e sempre estou participando das aulas. Mas quando eu terminei a prova e fui falar com meus colegas, vi que eu errei a maior parte da prova e quando eu cheguei em casa me acabei de chorar. Não estou só triste por causa dessa prova mais das outras que virão, se eu sou ruim em uma prova de escola que dirá nas de concursos...

(Estudante – 9º ano)

Gostaria de dizer que ficar quatro horas sentada em uma cadeira nada confortável é horrível. Eles dizem que o aluno faz a escola, mas eles não fazem nada para o conforto dos alunos. Enfim, é isso.

(Estudante do – 6º ano)

Sim, nós temos estresse por diferentes motivos: notas, trabalhos, amizades, vontades e desejos. Temos nossos problemas. Eles são mais simples que os que teremos futuramente. Para nós, pode ser o fim do mundo porque ainda estamos aprendendo o que devemos valorizar, mas mesmo assim estamos aprendendo, sejam pacientes.

(Estudante – 9º ano)

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogênea, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (Dayrell, 2007, p. 1125).

Invisibilizados, ignorados e colocados à margem do sistema, crianças e adolescentes estudantes têm o potencial de explorar e se relacionar com o que Deleuze; Guattari (2015) chamaram de uma literatura menor. A vida em si é complexa e cheia de problemas que se entrelaçam com diversas oportunidades de resolução. Se considerarmos a obra dos autores citados, podemos entender que o encontro de crianças e adolescentes com uma literatura menor pode proporcionar-lhes uma forma alternativa de compreender a realidade, permitindo-lhes criar e expressar suas próprias experiências.

Toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico, em certa tradição, em certa cultura. Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes afluam e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Ela nos remete a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos. [...] Sua existência é

política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência. [...] Nas literaturas menores, tudo adquire um valor coletivo. [...] uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. [...] Não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos” (Gallo, 2002, p. 172-173).

Se considerarmos a existência de uma literatura menor (Deleuze; Guattari, 2015) e as reflexões de Gallo sobre uma educação menor a partir dela, podemos também pensar em uma educação menor, prima-irmã de crianças e adolescentes, capaz de impulsioná-las/los a produzir *textos/movimentos/resistência* contra um currículo pensado para elas e eles, e não com elas e eles; uma educação menor que resista à manipulação, ao preconceito e ao autoritarismo, promovendo em vez disso o respeito, o diálogo e o exercício democrático.

Uma educação menor é, como diz Gallo (Ibid, p. 173): “um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância”. Na esteira dessa discussão, entendemos que um primeiro movimento de resistência ocorre no cotidiano da própria escola e tem a ver com o desenvolvimento de um “currículo menor”, que não se deixe sufocar pela macropolítica instituinte promovida verticalmente pelo Estado. Um “currículo menor” insurge como resistência nas fissuras do currículo maior; ele é da ordem do acontecimento; é devir.

Esse movimento deve primar pela singularidade do currículo escolar e pela militância como forma de resistir às macropolíticas que atentam contra a autonomia da escola. Modelar o currículo é um atentado à democracia. Não se faz um país democrático impondo às suas escolas um modelo de currículo. Gallo (2021, p. 306) diz que “A tentativa de um currículo universal é um jogo de poder perverso, que deseja produzir um modelo onde não pode haver modelização”.

A Base Nacional Comum Curricular é uma dessas macropolíticas instituídas. Uma forma de pressionar as escolas de educação básica a utilizá-la deve-se à utilização de políticas nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio, que não só avalia a qualidade do Ensino Médio como garante o ingresso nas instituições de Ensino Superior. Gallo (Ibid, p. 308) diz que

“[...] o desejo explícito desta política curricular é sua universalização. Formulada em nível federal, pretende materializar-se numa corrente descendente, abarcando secretarias estaduais, que a reproduzirão, secretarias municipais, que a repetirão, e unidades escolares, nas quais cada docente, cada estudante, terão suas subjetividades capturadas e colonizadas [...]”.

Os currículos não podem ser compreendidos como algo fixo e universal, mas sim como algo que se desenvolve de forma democrática e considerando a pluralidade das experiências de vida dos indivíduos que o praticam.

Paulo Freire, o mais importante educador brasileiro, é citado por teóricos norte-americanos do currículo – Peter McLaren e Henry Giroux –, por considerarem que sua obra “abre mais espaços para entendermos a produção de significados no currículo” (Lopes; Macedo, p. 1266).

Freire (2017), em sua crítica à educação bancária, sustentou que a educação que liberta, que humaniza e transforma os seres humanos não prescinde do diálogo, da compreensão dos problemas e do exercício da crítica; portanto, jamais acontece no interior de espaços autoritários e alienantes, eis sua dimensão ético-política.

A educação que liberta desvela e combate a opressão que submete seres humanos a condições desumanas. Ela se recusa aceitar as desigualdades, características típicas de uma sociedade de opressores e oprimidos. A educação que liberta compreende que o futuro é problemático, e não inexorável. Por essa razão, está comprometida em lutar pela superação das desigualdades presentes, vislumbrando um futuro melhor para todas as pessoas. Em 20/10/1988, Paulo Freire foi entrevistado por adolescentes de 7ª e 8ª séries da Escola Vera Cruz, de São Paulo²⁶. Na oportunidade, pegando carona na fala de uma estudante que dizia que uma das tarefas da professora é abrir caminhos, disse Freire:

[...] nesta mesa há dois gravadores, mas que além disso há uma coisa que fica escondida para todos vocês que estão aí, ninguém está vendo, que há aqui dentro três cassetes, ou melhor, três caixas de cassetes, uma com fita e duas sem. Quer dizer, no mundo há sempre coisas escondidas, na vida há sempre coisas escondidas, e um dos papéis da educadora é chamar a atenção para essas coisas. Às vezes não é nem preciso mostrar a coisa escondida, mas é ajudar o aluno a saber que há coisas escondidas para que ele descubra. É isso que você chamou de “abrir caminhos [...]”.

Saber que há coisas escondidas, saber que se pode descobri-las é o que mais instiga e querem crianças e adolescentes, e isso se faz, sobretudo, perguntando. Infelizmente, ainda hoje a escola esconde delas e deles o direito a serem quem são, no presente. Assim, crianças e adolescentes, *praticantespensantes* do currículo, devem, sobretudo, aprender com a escola a viver melhor sua infância, sua adolescência.

Nesse sentido, devem *viverpraticar* o que aprendem, coisas necessárias e possíveis, e que podem contribuir para melhorar a si e ao mundo em que vivem. Um exemplo disso é que, desde que o uso do cinto de segurança passou a ser obrigatório, as crianças passaram a exercer forte

²⁶ Entrevista transcrita por Cristina Chiappini Moraes Leite e, posteriormente, publicada na Revista Linha D'Água, nº 6, da APL (Associação de professores de Língua e Literatura). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37102/39823> Acesso em: 09 ago. 2023.

influência junto a seus responsáveis no que se refere à importância do uso. Se seus responsáveis esquecem de usá-lo, elas imediatamente questionam.

Um currículo não pode prescindir do que pensam, desejam e produzem, enfim, do que de fato necessitam todas as pessoas que o praticam. O currículo deve ser como um bumerangue, que leva para um passeio os sonhos, impressões e inquietações de seus *praticantespensantes* trazendo na volta novas, instigantes e sedutoras provocações.

Na minha história também tem fadas e bruxas. A fada da minha vida é minha mãe e a bruxa da minha vida é a fome. Não que eu passe fome, mas só de ver as crianças nas ruas pedindo comida nas portas das casas eu me sinto muito mal. E aí eu me pergunto: como essas crianças são felizes? Será que existe felicidade?

(Depoimento de um estudante do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió – AL, durante estágio de conclusão do curso de pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas).

Ouvir essa reflexão de um garoto de apenas nove anos é extremamente impactante, especialmente quando se está prestes a concluir o curso de Pedagogia. Se uma criança demonstra a capacidade de sentir tristeza e empatia diante da fome que afeta outras crianças, e consegue transformar esses sentimentos em uma denúncia impactante sobre os problemas da humanidade, quais desafios enfrentaremos ao tentar educá-las? Se existe um currículo capaz de impulsionar nossos estudantes a compreender e transformar o mundo em que vivem, ele só pode ser construído a partir do encontro de corpos aquecidos, inspirados, respeitados e dispostos a pensar sobre as questões do seu tempo, tendo a realidade à sua volta como ponto de partida.

Na esteira dessas discussões, uma outra situação nos faz pensar nas contribuições de Freire para a educação. Vejamos: oficina alguma gasta mais que 1 hora para trocar o cilindro de freio de uma roda traseira de um veículo. Porém, esta não foi a experiência do professor Genivaldo.

Por volta das 10h, ele levou seu carro a uma pequena oficina com o intuito de fazer a troca do referido burrinho de freio. Genivaldo, que é professor, precisava estar em sala de aula por volta das 13h, em uma escola localizada em seu bairro. O mecânico e proprietário da oficina o atendeu e prometeu que o serviço seria realizado em, no máximo, uma hora.

Curiosamente, Genivaldo observou de perto o serviço realizado. Para sua surpresa, notou a ausência de uma chave especial na oficina, necessária para a remoção de um parafuso específico do sistema. Ficou ainda mais desesperado ao ver o mecânico pedir ao filho que fosse até a oficina de um amigo para buscar emprestada essa ferramenta.

Enquanto aguardavam a chegada da chave, o mecânico, numa tentativa desesperada de retirar o parafuso, misturou areia e cuspe e utilizou uma chave comum, sem sucesso, argumentando que a areia melhoraria a aderência. Nesse ponto da história, Genivaldo já estava completamente convencido de que o mecânico era, na verdade, mais vítima do que ele próprio. Vítima de sua própria ignorância, de incapacidade de reconhecê-la. E Genivaldo, por sua vez, era a vítima dessa lamentável experiência.

Com muita gentileza e paciência, Genivaldo questionou a razão pela qual ele não possuía aquela chave crucial para o seu trabalho e ressaltou a importância de ter essa ferramenta tanto para a sua imagem como para a imagem da sua oficina. Totalmente contrariado e cheio de desculpas, ele admitiu: "Você está correto em sua observação. Essa chave é realmente indispensável para o meu trabalho. Apesar disso, infelizmente eu não a possuo. Sinto-me bastante envergonhado em admitir isso. Como explicar a falta de uma chave tão essencial para o meu trabalho? Se o senhor fosse uma pessoa de pouca paciência, eu estaria em uma situação muito complicada. Mas agora já é tarde demais! A única forma de compensar esse grande inconveniente e perda de tempo é não cobrar pela mão de obra."

Curioso, Genivaldo perguntou-lhe se havia estudado. Dele ouviu que concluíra apenas o Ensino Fundamental há um bom tempo. Perguntou-lhe ainda sobre o que de mais interessante havia aprendido em sua passagem pela escola. Disse-lhe o mecânico que sabia ler e escrever mas que era um homem de poucos conhecimentos. Mais uma vez, perguntou-lhe Genivaldo, se achava que a escola poderia ter lhe proporcionado algo mais. Com a cabeça inclinada para o chão e com um aspecto bastante pensativo, disse-lhe não saber o que dizer.

Próximo do meio-dia, o filho do mecânico chegou trazendo a chave. A conversa foi interrompida brevemente enquanto ele finalmente trocava o cilindro. Quando o relógio se aproximou da uma da tarde, o serviço finalmente foi concluído. Genivaldo pagou a quantia originalmente cobrada pelo mecânico e saiu às pressas para a escola, sem sequer ter almoçado. Mais tarde, ele relatou ter sentido uma profunda compaixão pelo senhor e que essa situação o fez refletir sobre as crianças e adolescentes desorientados em suas próprias escolas.

Já se passaram alguns anos desde esse acontecimento, e sempre que pensamos nele, inevitavelmente, nos questionamos sobre a responsabilidade da escola nesse caso. Nove anos de estudo devem ter um impacto e fazer diferença na vida de qualquer indivíduo. Não existem alunos que simplesmente "não se importam com nada", como alguns colegas professores

tendem a dizer na escola. Há algo incompleto no sistema de ensino fundamental. Mas o que será?

Esse fato evidencia o modelo de educação bancária, amplamente criticado por Freire (2017). Tanto Genivaldo quanto o mecânico foram afetados por essa abordagem educacional, que enfatiza o conformismo. No entanto, surge a questão de como Genivaldo consegue identificar as contradições desse modelo, considerando que ele mesmo foi educado para aceitar passivamente essas práticas. Freire (2017, p. 85), em sua crítica à educação bancária, diz que

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabe a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”), é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua domesticação.

A crítica de Freire à educação bancária (2017), mesmo após cinco décadas, continua relevante e nos convida a pensar nos currículos produzidos no cotidiano de nossas escolas. Nesse sentido, é fundamental perguntar: que forças agem sobre o currículo nos *espaçostempos* do cotidiano escolar? O que podem essas forças? Quais são os interesses que as movem? A serviço de quem e de que elas atuam? O que pensam sobre elas docentes e estudantes? Com que forças se identificam?

Para Freire (2017), é fundamental que docentes, estudantes e comunidade escolar sejam sujeitos ativos na produção de um currículo, que seja um reflexo de suas necessidades e interesses, focado no exercício democrático, no desenvolvimento da consciência crítica, na valorização da diferença, enfim, na humanização das pessoas.

Recentemente, estudos intitulados “Os ossos que revelam a brutalidade do trabalho infantil na Revolução Industrial britânica [2]”, e publicados em inglês pela revista Plos One, em junho/2023²⁷, descrevem os horrores vivenciados por crianças de camada social desfavorecida, da cidade de Fewston – Inglaterra, “vítimas do trabalho infantil, subordinadas a uma jornada diária de 14 horas de trabalho perigoso, impedidas de frequentar a escola, morrendo apressadamente tentando sobreviver”.

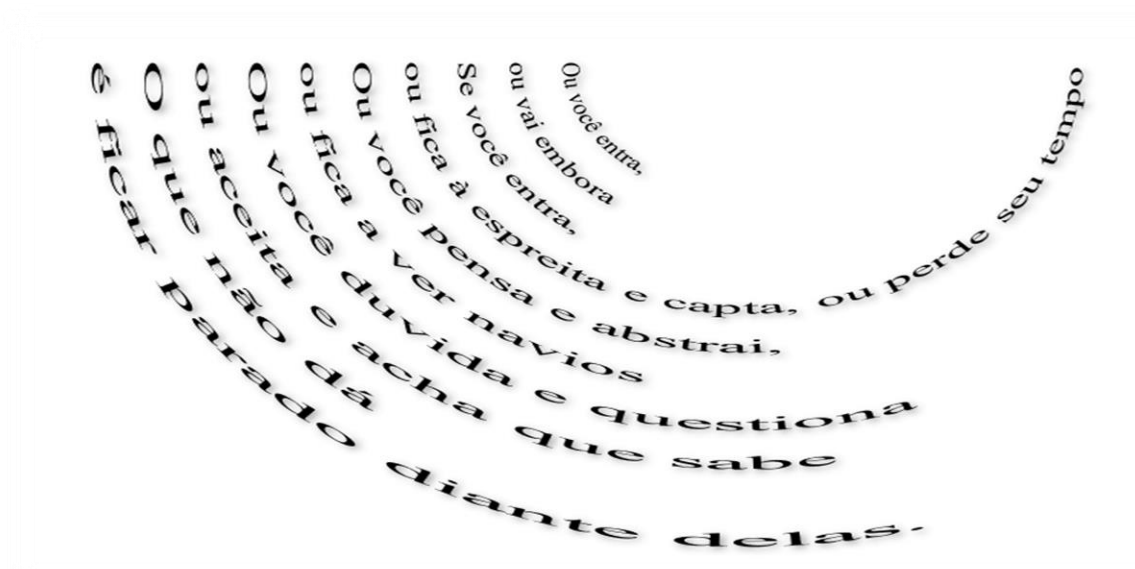
²⁷ Reportagem de Alejandra Martins – BBC News Mundo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c72xw90n9lwo> Acesso em 09 ago. 2023.

O estudo se deu a partir da descoberta de mais de 150 esqueletos na cidade de Fewston. Os restos mortais foram encontrados quando da escavação de um terreno para a construção de um centro histórico vizinho a uma igreja antiga. “Durante o exame dos esqueletos, os cientistas puderam constatar que a maioria era de crianças e adolescentes e que eles tinham sinais de diversas doenças”.

Rebecca Gowland, professora de bioarqueologia, diz que “Ver as penúrias dessas crianças escritas nos seus ossos foi muito comovente”. Por fim, os/as autores/as descrevem o estudo como “um recado urgente para o presente”, já que dados da ONU estimam que haja cerca de “160 milhões de menores trabalhadores em todo o mundo. Desse total, quase 28% das crianças de 5 a 11 anos e 35% dos meninos e meninas de 12 a 14 anos em situação de trabalho infantil estão fora da escola”.

Enquanto tudo isso acontece, crianças e adolescentes das camadas empobrecidas do mundo estão à mercê de um currículo submisso ao poder político e econômico, alienado e alienante. Esperançamos com Freire (2017) que no decorrer de suas vidas, mais cedo ou mais tarde, os próprios “depósitos”, bancários e alienantes, no confronto com a “realidade em devenir”, os/as despertem.

Às portas dessa discussão sobre concepções de currículos, parafraseando Antunes (2021, p. 60),



Assim, por uma dessas portas entramos e descobrimos algo mais sobre currículo a partir dos estudos de Silva (2016, p. 113). Ele nos diz que a modernidade sofreu o seu mais duro ataque

pelo pós-modernismo, por atribuir ao sujeito o “domínio da razão e da racionalidade”. Diz que na epistemologia do pensamento moderno o sujeito reina absolutamente soberano no controle de suas ações. Ele goza de liberdade e autonomia. Diz ainda que

Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção. O pós-modernismo encurrala a perspectiva crítica do currículo aproximando-a de seus limites. Ela perde sua posição de vanguarda [...]. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (Ibid, p. 115).

Nunes; Neira (2021, p. 867), Fundamentando-se no conceito de rizoma (Deleuze; Guattari, 1995), dizem compreender que “[...] o currículo se situa em meio a movimentos rizomáticos que acontecem por dentro uns dos outros, uma vez que ambos se proliferam e ramificam em linhas que se cruzam, sempre pelo meio [...]”.

O currículo pode ser compreendido como um sistema, nele articulando-se permanentemente “seis contextos de produção” denominados “subjativações do currículo” (Sacristán, apud Nunes; Neira, 2021, p. 867). São eles:

currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. Eles mantêm relações recíprocas com outros dois condicionantes: os escolares e os contextos (econômico, político, social, cultural e administrativo). Esses determinantes expressam ação reguladora tanto nas práticas quanto nos sujeitos escolares” (Ibid, p. 867).

Retomando o pensamento de Antunes, ao lado havia outra porta aberta que nos conduziu a uma sala de aula. Dentro dela, fotografias estavam dispostas no chão, representando diferentes concepções de currículo, sociedade e práticas pedagógicas. Essas fotos foram selecionadas por estudantes de um programa de mestrado profissional, que as comentaram e as fixaram em um mural. Ao término da aula, foi exibido um vídeo intitulado "O real resiste", de Arnaldo Antunes, e a professora fez considerações relevantes sobre o assunto. Este momento constituiu-se como um importante ensaio sobre currículo.

E seguimos abrindo mais uma porta e encontramos Sandra Corazza, rodeada de pessoas que lhe escutavam atentamente. Ela dizia:

Um espectro ronda o currículo: o espectro do pós-curriculo. Todos os poderes do velho currículo aliaram-se para uma santa caçada a este espectro: tecnicistas e emancipatórios, críticos e liberais, sociólogos e consensuais, marxistas e neoconvertidos, radicais cidadãos e polícias do Rei, sindicalistas e o Papa (Corazza, 2001, p. 128).

E continuou:

Onde está o pós-curriculista que não tenha sido vilipendiado pelos seus adversários no poder como “entreguista” ou “alienado”? Onde está o pós-curriculista que não tenha, em resposta, brandido o ferrete das teorias pós-críticas, tanto contra os opositoristas mais progressistas como contra os seus adversários mais reacionários? (Ibid, p. 128).

Falou que o pós-curriculo já havia atraído os holofotes dos demais poderes educacionais, sendo reconhecido como um poder, e que chegara o tempo de os pós-curriculistas manifestarem ao mundo o que pensam (Ibid, p. 129).

Há portas cujos ambientes precisamos revisitar para melhor compreender o que está sendo discutido; já outros ambientes sequer chegamos a sua porta, mas certamente o faremos mais adiante, sobretudo, um deles em que foi possível ouvir alguém dizer que “[...] nem a verificação empírica nem a verificação lógica são suficientes para estabelecer um fundamento seguro ao conhecimento. Este se acha condenado a carregar no coração uma ferida aberta” (Morin, 2015, p. 22).

O capítulo a seguir traz algumas considerações sobre uma parte importante do currículo do mestrado profissional: o produto educacional. Nele, apresentamos algumas importantes considerações de colegas nossos egressos/as do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como o processo de desenvolvimento do produto educacional de nossa pesquisa-intervenção.

7.0 – O MESTRADO PROFISSIONAL E O PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES²⁸, é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a formação de profissionais da educação como Mestres e Doutores em Educação, que estejam atuando nas escolas de educação básica ou nas secretarias de educação, assim como técnicos e docentes que atuam nas instituições de ensino superior, oportunizando-lhes uma formação acadêmico-profissional sólida que articule teoria e prática, possibilitando a análise crítica e reflexiva da realidade educacional e a proposição de ações inovadoras embasadas pela pesquisa.

O Regimento Interno²⁹ do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em seu **Art. 23**, estabelece:

A dissertação constituir-se-á de trabalho de pesquisa na área de Educação, tendo caráter individual, devendo, necessariamente, responder à problematização advinda da prática educativa e de trabalho na educação.

§ 1º A dissertação terá que ser acompanhada por um produto educacional vinculado ao processo de pesquisa e ao contexto da Educação Básica e/ou Ensino Superior.

E de acordo com a Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017 e a Portaria CAPES Nº 131, de 28 de junho de 2017, o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos.³⁰

O produto educacional é sem dúvida alguma uma proposta interessante, potente e solidária, pois além de disseminar o conhecimento científico de forma mais acessível, é construído em conjunto com os *praticantespensantes* da pesquisa, tornando-a mais relevante, além de ser um canal de comunicação entre a universidade, docentes e estudantes da educação básica, que aguardam ansiosos e na expectativa que o referido produto converse sobre suas reais demandas, suas urgências e suas potencialidades.

²⁸ Autorizado pelo Parecer CNE/CES 182/2017 e reconhecido pela Portaria nº 1.359, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/sobre-o-ppgmpe> Acesso em 13 nov. 2023.

²⁹ Disponível em:

https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_interno_ppgmpe.pdf Acesso em: 02 abr. 2024.

³⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e> Acesso em: 13 Nov. 2023.

7.1 – Considerações de pesquisadores/as mestres/as sobre o produto educacional

Nada é mais relevante do que ouvir diretamente dos/das pesquisadores/as sobre o real impacto do produto educacional. Assim, convidamos colegas egressos do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo a compartilharem conosco o que pensam acerca dos produtos educacionais resultantes de suas pesquisas, para que possamos enriquecer ainda mais nossa compreensão sobre o significado e a relevância desses produtos. Seguem abaixo:

Izaque Moura de Faria (Mestrado/Turma II – 2018/2)

O produto foi um curso de extensão 100% à distância "Currículo e formação e planejamento docente no contexto em tela (Pandemia de COVID-19)". O curso teve como objetivo potencializar atividades de formação continuada com docentes da educação básica, problematizando e expandindo os conceitos de currículo, formação e planejamento docente no contexto da pandemia. O curso representou uma oportunidade para estudantes da graduação em pedagogia e docentes da educação básica debaterem sobre a importância desses conceitos, principalmente na atual conjuntura ameaçadora da educação escolar presencial.

Em resumo, o produto foi um curso de formação continuada que abordou os conceitos de currículo, formação e planejamento docente no contexto da pandemia. O curso teve como objetivo contribuir para a produção de práticas educativas potentes e reafirmar a urgência do debate desses conceitos com as profissionais da educação básica.

Rayra Sarmiento Ferreira Subtil (Mestrado/Turma V – 2021/2)

1. O produto foi um inventário contendo as cartografias de registros avaliativos na pré escola, a partir da pesquisa realizada com o grupo 4 e 5 com crianças de 4 e 5 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil de Cariacica.

2. Importante, porque demonstra as opiniões das crianças sobre suas vivências na pré-escola.

3. Representa possibilidades de empoderar as narrativas infantis sobre o que as crianças pensam sobre a escola, o que esperam e o que desejam deste ambiente.

Jaconias Dias Rodrigues (Mestrado/Turma II – 2018/2)

O produto da pesquisa foi uma formação continuada organizada no contexto da pandemia, intitulada: Fortalecendo vínculos, expandindo a rede de afetos na perspectiva da aprendizagem inventiva.

Discutimos com os professores como podíamos criar, inventar, forjar novos modos de ser e estar na escola em tempos de pandemia. Se concebermos a aprendizagem inventiva como a invenção de problemas, no contexto da Covid, o magistério precisou a todo instante suspender o automatismo da ação e engendrar outras maneiras de se fazer Educação, tendo em vista que as respostas trazidas pela reconhecimento não ajudavam mais.

Como realizar um processo formativo com professores, pedagogos e coordenadores em tempos de distanciamento social?

Organizamos as formações com o intuito de potencializar o diálogo com os docentes, diretores, pedagogos e coordenadores. Essas formações foram realizadas remotamente.

Aline Dias de Oliveira Cochetto (Mestrado/Turma V – 2021/2)

O produto da pesquisa foi um curta metragem elaborado com os adolescentes e professores, enfatizando as fabulações de adolescentes e professores que produzem currículos nômades-riomáticos com a escola. Nesse sentido, o produto se deu pelo desejo coletivo de dar língua aos afetos que pediram passagem durante os encontros com as adolescências da escola Fabuladora.

Acreditamos que o encontro com as imagens narrativas apresentadas podem fazer emergir afetos e afecções que possibilitem aos professores e adolescentes experimentar e criar outros mundos possíveis com a escola, além de produzir aberturas para pensarmos em outras composições curriculares.

Assim, o produto educacional "Os movimentos de fabulação e alegria no cotidiano escolar de adolescentes e professores", apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, é força para os saberes-fazer nos cotidianos da escola, possibilitando problematizar as vivências cotidianas escolares com os profissionais da educação.

Jannaina Calixto de Lima (Mestrado/Turma II – 2018/2)

Este produto surgiu a partir do desenvolvimento da pesquisa que se propõe a desvelar as memórias, vivências e práxis docentes, por meio de reflexões, registros e narrativas dos espaços/tempos em imbricamento com a arte de contação de histórias. Para isso, sob inspiração da abordagem fenomenológica, a pesquisa se dedicou a “relembrar” e “compreender”, a partir de outro tempo e espaço, minha relação particular com a contação de histórias. Nesse sentido, houve um investimento intertemporal para o regaste de memórias e, assim, apresentação de suas relações com essa prática aqui em evidência.

No segundo momento e a partir dos dados advindos da etapa anterior, considerando o caráter “praxista” do Mestrado Profissional, produzimos quatro videoaulas com duração média de três a quatro minutos acerca de concepções teóricas utilizando a linguagem da contação de histórias, recurso para uso dessa prática como possibilidade de vivenciar conceitos e/ou para promover “alívio lúdico”³¹ dentro dos contextos de sala de aula e/ou práticas na docência humana. Nosso intuito foi compartilhar material audiovisual acerca de concepções de teóricos da fenomenologia e suas contribuições para o espaço/tempo escolar, possibilitando seu acesso “universal” em mídia social dentro de linguagem lúdica. Sua postagem foi realizada no canal do Grupo de Pesquisa de Fenomenologia na Educação³² no YouTube, Gpefe Ufes no link a seguir: https://www.youtube.com/channel/UCpYopnSBzEMb9RKq_AcHD5A.

Penso que é uma ferramenta relevante para ser explorada na educação, pois aborda temas como linguagem, contação de histórias e ludicidade e conceitos diversos – aprendizagem e fenomenologia –, além do aspecto da acessibilidade ao possibilitar o acesso às videoaulas com o intérprete de Libras, podendo ser acessada por qualquer desejante em aprender sobre esses assuntos.

Vejo que ele representa, para estudantes e docentes da educação básica, um instrumento referencial para facilitar o acesso a conteúdos e conhecimentos que possibilitarão aprofundar conceitos aparentemente filosóficos e de pouco acesso, mas que nesse formato possa, quem sabe, instigá-los a buscarem outras fontes e explorar para além dos vídeos, provocando outras formas de se debruçarem em pesquisas.

As considerações nos fornecem uma visão mais aprofundada da riqueza, da diversidade e da relevância dos 145 produtos educacionais (consulta em 13/12/2023) oferecidos pelo mestrado

³¹ Momentos lúdicos impulsionados pelo prazer de contar e/ou ouvir histórias.

³² Grupo de pesquisa do qual faço parte.

profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, os quais estão agora disponíveis no website da instituição³³. Ao mencionar a diversidade, a beleza e a relevância desses produtos, estamos não só fazendo referência aos atributos do conhecimento em si, mas também a seu caráter artístico e seu papel concreto na expressão do pensamento humano, assim como no potencial transformador da educação.

Essa diversidade engloba desde a elaboração de materiais didáticos de qualidade até a realização de pesquisas relevantes para o desenvolvimento da área. Além disso, a beleza está presente na apresentação visual dos produtos, que combinam design atrativo com conteúdo de excelência. Esses produtos educacionais resultantes do mestrado profissional constituem ferramentas inestimáveis para a formação de educadores/as, pois contribuem para que exerçam suas funções de maneira significativa e inovadora em seus ambientes de trabalho.

7.2 – O produto educacional de nossa pesquisa-intervenção

A intencionalidade de nosso produto educacional se volta para a composição coletiva de um Álbum de Narrativas Cartográficas com os sujeitos envolvidos com a pesquisa e destaca possíveis encontros/movimentos que no percurso da pesquisa impulsionaram a produção do desejo de ler e criar textos, pois entendemos que esse produto educacional pode contribuir no compartilhamento de suas experiências pessoais, suas perspectivas únicas e os impactos que a participação na pesquisa produz em suas vidas e no desenvolvimento do seu desejo pelo aprendizado. Essas narrativas tratam de desafios enfrentados, descobertas feitas, conquistas alcançadas e momentos de transformação.

Consideramos que o produto educacional possibilita preservar e compartilhar as vozes e enunciações dos/das estudantes, além de provocar e mover o pensamento de outros/as estudantes, professores/as e pesquisadores/as a explorar novas abordagens e perspectivas. No fundo, nosso desejo é preparar uma mesa para o texto, esse prato saboroso de saberes.

A pesquisa de Campo, da qual origina-se nosso produto educacional, perpassou encontros:

³³ Disponível em <https://educacao.ufes.br/pt-br/turma-v-20212> Acesso em 20 nov. 2023.

1º encontro – conversações desenvolvidas a partir de uma dinâmica com bolas de soprar distribuídas entre os estudantes. Entre as bolas, sete continham uma das seguintes perguntas disparadoras:



Fonte: arquivo da pesquisa

- ✚ Como você vê as relações na adolescência?
- ✚ O que você acha que é único sobre a experiência de ser adolescente?
- ✚ Como você lida com a pressão e as expectativas de seus professores/as durante essa fase da vida?
- ✚ Qual é a sua opinião sobre a influência das redes sociais e da tecnologia na vida dos adolescentes? Como você lida com essas questões?
- ✚ O que você pensa sobre o mundo na atualidade?
- ✚ O que você pensa sobre a escola?
- ✚ Como você vê a relação dos adolescentes com seus pais ou responsáveis?

2º encontro – Paulo Freire conversa com estudantes de anos finais do ensino fundamental sobre leitura e escrita em uma escola particular de São Paulo³⁴.

Trata-se de um texto que registra a conversa entre Freire e os estudantes em um intenso diálogo sobre o papel da leitura e da escrita na formação dos estudantes. Uma leitura antecipada feita em grupos pelos estudantes embasou as conversações em sala de aula.

³⁴Diálogo ocorrido entre Paulo Freire e os alunos de 7ª e 8ª séries da Escola Vera Cruz de São Paulo, em 20/10/1988. Transcrição de Cristina Chiappini Moraes Leite. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37102/39823> Acesso em: 29 nov. 2023.



Fonte: arquivo da pesquisa

Ao final da leitura nos grupos, os estudantes retornaram para a sala de aula para uma socialização a partir da seguinte pergunta: o que a leitura do texto te faz pensar sobre as vezes que você escreveu ou deixou de escrever?

As conversações em sala de aula sobre o texto que aborda uma conversa entre Freire e os estudantes, lido previamente em grupos espalhados pela escola, foram bastante interessantes. Uma questão muito observada é a facilidade com que o Freire interagiu com os estudantes. Eles imaginavam uma fala de Freire bastante formal, mas ficaram surpresos com a linguagem comum utilizada por ele.

Um estudante comentou o seguinte: — O Paulo Freire fala de um jeito que prende a nossa atenção o tempo todo. Ele diz coisas sobre a escrita que nos deixa muito pensativos e com vontade de colocar em prática o que ele falou.

Alguns disseram que a leitura e a discussão do texto reforçou a necessidade e a importância de ler e escrever. E acharam os questionamentos feitos pelo Freire muito parecidos com os da professora Cláudia, quando cobra deles que leiam e escrevam.

Que bom ouvir os comentários dos estudantes sobre Freire após a leitura de um único texto. É lamentável que um educador tão importante como ele não seja reconhecido pela maioria das crianças e adolescentes do nosso país.



Fonte: https://www.instagram.com/jleao_cunha/

3º encontro – QUIZ sobre a produção de texto

Um QUIZ feito no formato de PowerPoint para aprofundar a discussão sobre a produção de texto foi o elemento disparador das conversações em sala de aula.



O nome dos cantores/as – compositores/as não tem relação direta com a pergunta aberta pelo link. É apenas para instigar a opção pela escolha, embora alguns deles tiveram composições suas trabalhadas em sala de aula na disciplina de língua portuguesa. Assim, ao clicar no nome de algum/a deles/delas um slide é imediatamente aberto com uma frase para a discussão, conforme descrito abaixo:

- ✚ Por que escrevo?
- ✚ O que é mais difícil no ato de escrever?
- ✚ Você já escreveu algum texto a partir de um insight que teve no cotidiano da escola?
- ✚ Se um texto seu pudesse mudar o mundo, sobre o que escreveria e o que diria?
- ✚ Que texto você gostaria que tivesse sido escrito por você?
- ✚ Você desenha? O que busca expressar por meio dele?
- ✚ Por que não escrevo?
- ✚ Você já escreveu algum texto motivado por algo que viu nas redes sociais?
- ✚ Que autor(a) tem contribuído efetivamente na escrita de seus textos?
- ✚ Quem é a pessoa que mais te motiva a escrever?
- ✚ Em sua opinião, qual a utilidade de escrever?
- ✚ Você consegue lembrar de algo muito significativo que já escreveu? O que te motivou a fazê-lo?
- ✚ O que você espera de seu texto?
- ✚ O que você espera quando alguém lê seu texto?

4º Encontro – Conversando com Deleuze sobre o conceito de desejo



Fonte: POR [BLOGDOLABEMUS](#)

Quando adolescentes se lançam a compor com Deleuze: o que pode o conceito de desejo? O conceito de desejo em Deleuze perpassa tanto a pesquisa quanto o desenvolvimento do produto educacional. Assim, durante todo o processo, o campo problemático da pesquisa – saber como os/as estudantes são afetados/as pela ação do desejo e como o desejo é produzido com eles e elas, no sentido de buscar cartografar o intermezzo, o que se passa entre a leitura, a produção de texto e o desejo –, esteve no centro das atenções e foi continuamente destacado e discutido.

Um PowerPoint abordando postulados do conceito deleuziano de desejo abriu nossas conversações sobre o tema com o propósito de melhor compreendermos um conceito central em nossa pesquisa e também no produto educacional.

5º Encontro – Discutindo o conceito de desejo, em Deleuze, a partir do filme Whiplash: em busca da perfeição



Fonte: G1 – Globo

No filme "Whiplash", o jovem Andrew, de acordo com o conceito de desejo em Deleuze, poderia não ter alcançado o sucesso como baterista porque o desejo não depende apenas dos agenciamentos de quem o produz, mas de uma multiplicidade de agenciamentos, fluxos e conexões rizomáticas provenientes também do desejo de outras pessoas.

Seu desejo de se tornar um baterista de sucesso é afetado não apenas por suas ações, mas também pelo desejo e ações de seu instrutor, de seu pai e seus colegas de banda. Essas interações e agenciamentos externos podem tanto estimular quanto limitar o seu próprio desejo, tornando o sucesso ou fracasso uma questão não apenas de competência individual, mas também de como ele se insere e interage com essas multiplicidades de agenciamentos.

6º Encontro – Um passeio pelo pensamento a partir da leitura de poemas

Quarenta e dois poemas foram afixados em diferentes pontos da escola, em forma de QR Code. Com os celulares em mãos, os estudantes leram os poemas e cada um deles selecionou aquele cuja leitura lhe afetou mais profundamente. Em seguida, os poemas escolhidos foram lidos e comentados em uma roda de conversas.



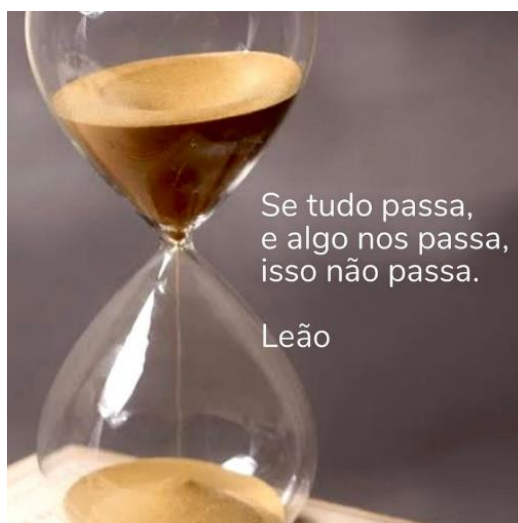
Fonte: arquivo da pesquisa



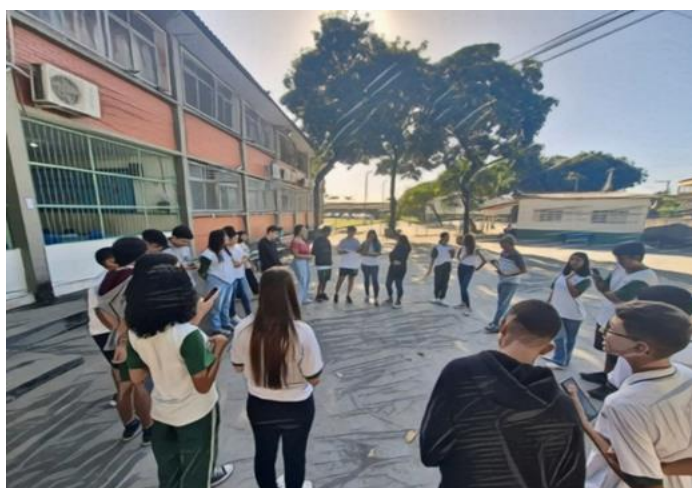
Fonte: arquivo da pesquisa



Fonte: arquivo da pesquisa



Fonte: https://www.instagram.com/jleao_cunha/



Há coisas escondidas...

Fonte: arquivo da pesquisa



Adolescente falando...

Fonte: arquivo da pesquisa

CONTOS DE RECREIO

AS CARTINHAS

No 4º ano, as cartinhas eram muito amadas. Todo mundo só brincava disso no recreio, até as meninas. Os meninos começaram a bater cartinhas e o pessoal se acostumou com isso. Todo mundo batia cartinha e isso começou a virar um vício e a coordenação não gostou, nem um pouco. Ela queria colocar um fim na brincadeira e decidiu fazer um bilhete para os pais proibindo as cartinhas.

No dia seguinte, ninguém trouxe as cartinhas para a escola. Mas eu e o meu amigo começamos a pegar folhas das árvores e brincar, como se fossem cartas. Dias depois, começamos a usar folhas de caderno, e depois a coordenação deixou trazer as cartinhas novamente. Já estamos no sexto ano e a brincadeira continua.

(Estudante – 6º ano)



Fonte: arquivo da pesquisa



Fonte: arquivo da pesquisa

Outras vezes, somos seduzidos pelos signos do recreio a ponto de manter segredo dos pais, movidos por uma causa muito empolgante.

EU E MINHA LUPA

Era uma vez, eu. Essa história é de quando levei minha lupa para a escola. Em casa, acordei, arrumei minha cama e fui escovar os dentes e tomar meu café. Vesti meu uniforme, peguei minha mochila e esperei a hora de descer. Enquanto eu esperava, pensei em levar minha lupa para a escola, mas minha mãe não podia me ver saindo com ela, então levei escondida na mochila.

No recreio, mostrei para os meus amigos e eles acharam legal. Queimei um pedacinho de papel e uma folha seca. O pedacinho de papel pegou fogo e na folha abriu um buraco. Minha intenção era só mostrar para os meus amigos, mas acabou juntando uma multidão de meninos e o coordenador chegou e perguntou se eu sabia explicar por que a lupa queimava o papel e a folha seca, e eu expliquei direitinho.

(Estudante – 6º ano)

Os signos artísticos do recreio também podem provocar o olhar curioso de algum menino ou menina, e quando isso acontece é como se a poesia se materializasse diante de nossos olhos. “os signos da arte nos forçam a pensar: eles mobilizam o pensamento puro como faculdade das essências. Eles desencadeiam no pensamento o que menos depende de sua boa vontade: o próprio ato de pensar” (Deleuze, 2003, p. 92).

O RECREIO

*O recreio é um adjetivo
Ele é um tempo ativo
que tem muitos momentos
competitivos*

*De um lado, as fofoqueiras,
porém, muito trambiqueiras
Do outro, os sonhadores,
que pensam em ser jogadores*

*Na sala de aula tem as pessoas quietas
Mas no recreio os atentados
Meninos se envolvem em besteiras
Pessoas trazem merendeiras*

*E tem as “crias” que se acham melhores,
porém, são trabalhadores, sofredores
Têm os agressores físicos
que se acham os “místicos”.*

(Estudante – 6º ano)

Não faltam protestos contra o tempo minguado do recreio, contra situações comuns à escola. Algumas vezes, é preciso até apelar para Deus na esperança de que algo mude.

PELO AMOR DE DEUS, NÉ!

Olá, eu gostaria de comentar uma coisa sobre o recreio. Pelo amor de Deus, né: vinte minutos de recreio não dá para nada. Nesses vinte minutos, temos que comer, beber água, ir ao banheiro. Acho pouco tempo. Não dá tempo nem de colocar os assuntos em dia. Deveria ser no mínimo quarenta minutos. Gostaria de dizer também que ficar quatro horas sentada em uma cadeira nada confortável é horrível. Eles dizem que o aluno faz a escola, mas eles não fazem nada para o conforto dos alunos. Enfim, é isso.

(Estudante – 6º ano)

Também no recreio, onde tudo se passa em apenas vinte minutinhos, a meninada aguarda ansiosa por esse momento mágico onde os olhares se encontram e a paquera acontece.

OLHOS DE FELINO

Tive um recreio que foi muito bom. Uma menina de quem eu gostava ficou jogando bola com os meninos enquanto suas amigas brincavam do outro lado da quadra. Nesse dia, ela jogou demais e fez muitos gols. Nesse momento, me apaixonei por ela.

Logo depois, com muita fome, fui comer sem perceber que ela vinha logo atrás. Quando terminei de comer, a avistei. Nesse momento meu mundo parou! Fiquei estagnado, aí tomei coragem e fui falar com ela e a elogiei muito. Depois disso, começamos a trocar olhares, elogios e palavras educadas, até que meus amigos ficaram sabendo disso e começaram a falar com ela sobre mim. Até aí, tudo bem! Mas daí para frente foi só para trás. Paramos de conversar.

Num outro dia, fui a uma igreja e lá ela estava dançando. Meu mundo parou de novo. Depois disso, voltamos a conversar. Dias depois, houve um passeio anual para o cinema. Descobri qual era o chocolate preferido dela e comprei. Chegando lá, dei a barra de chocolate para ela e ela me agradeceu. Fui para onde estavam meus amigos e, quando o filme começou, vi que ela estava sozinha. Como não sou besta, fiquei ao lado dela e conversamos durante o filme todo. Quando o filme terminou, voltei feliz para casa.

VELOZES E FURIOSOS

No recreio, eu me sinto como se estivesse em um evento de carros esportivos. Enquanto a maioria aprecia o sol e bate-papo, eu e meus amigos gearheads estamos em outra. A gente se junta e fala sobre nossos sonhos sobre rodas: o Nissan Skyline, o GTR, o Supra, o Camaro e outros ícones das pistas.

Cada um de nós tem um favorito. Eu sou louco pelo Skyline, com seu estilo que desafia o tempo. A gente debate qual carro tem o melhor desempenho, qual seria mais rápido numa arrancada e qual tem o design mais legal.

Não é só sobre os carros, é sobre a cultura que vem com eles. A gente fala sobre encontros de carros, sobre personalização, e até sobre corridas famosas. É como se cada conversa fosse uma volta rápida na nossa pista imaginária.

O recreio passa voando quando você está falando sobre o que ama. E mesmo quando o sinal toca e a gente tem que voltar para a sala, essas conversas ficam acelerando na nossa mente, prontas para continuar na próxima volta.

(Estudante – 9º ano)

O momento mais esperado pelos alunos, além da saída, é o recreio. O recreio é um momento do dia onde os alunos comem, conversam ou até mesmo encontram os seus amigos que são de outra sala. No recreio há pessoas que gostam de brincar e outras que gostam de descansar.

(Estudante – 9º ano)

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE O RECREIO

Um espaço diminuto de tempo entre outros espaços extenuantes a que se veem acorrentados pequenos corpos ou, ainda, corpos inquietos que mal cabem nos espaços físicos a que lhes são permitidos estar. Espaço ansioso. Espaço onde pouco cabe todas as expectativas nele colocadas. Esse é o espaço existente nas escolas, denominado recreio.

O recreio representa um aspecto especial na rotina escolar. Muitas vezes, trata-se do único momento em que os alunos podem fazer opções: com quem conversar, de quem se aproximar, onde e como brincar. É o espaço-tempo que os convida a explorar diferentes percursos e aprender algo mais sobre relações grupais ou mesmo sobre as solidões possíveis entre tantos. Não é à toa que, para boa parte dos estudantes, o recreio é a hora mais esperada. Quem não se lembra das brincadeiras no pátio? Também são inesquecíveis os intervalos perdidos dentro da sala de aula, como castigo.

Os recreios na sala de aula nos dias chuvosos quando os espaços cobertos da escola eram muito pequenos para tantos estudantes juntos. Enfim, muitas experiências significativas se constroem ou se intensificam nesse período de 20 minutos. Tempo onde o silêncio escandaloso da escola se transforma em risadas, falas altas, gritos estridentes, movimentos sem muito compromisso com uma organização onde atrapalhar não é permitido, correrias em busca da alegria de brincar, ou simplesmente saciar a fome que durante o tempo de sala de aula surgiu.

Tempo de conviver, de conhecer, se aproximar e noutras de se afastar. A convivência entre as crianças e os jovens durante esse tempo livre é um bom termômetro da identidade e do clima escolar: um cenário de alunos explorando diferentes espaços e atividades revela-se muito distinto daquele com estudantes isolados ou que agem com violência.

É também esse momento um espaço onde a educação que a escola deseja ajudar a construir encontra terra fértil, pois é nesse momento que os estudantes decidem e se revelam. Esse também é o momento em que a instituição se revela através das ações que decide praticar.

Se entendemos a escola como um lugar de socialização, devemos ensinar as crianças e os jovens a lidar com os desentendimentos sem jamais negar a existência deles. Afinal, o conflito é inerente às relações humanas.

Um olhar atento sobre as relações que se apresentam no recreio ajuda a entender os problemas que emergem do grupo. Muitas vezes, é só no pátio que se percebe a atuação de um líder ou o

isolamento de um aluno. A investigação das áreas ocupadas e das vazias também traz informações importantes. Por exemplo: quais investimentos e intervenções são necessários para vitalizar o espaço físico da escola? Acompanhar esse momento também revela situações em que há sofrimento ou necessidade de conversar com a família para eventuais buscas. Ali se tem a possibilidade de saber mais sobre cada um dos estudantes sem que esses estejam tensos.

É também o recreio campo de estudo para todos que atuam na escola. Por meio dele é possível pensar e elaborar estratégias para que a atuação pedagógica o torne ainda mais rico para o processo de ensino e aprendizagem, em vez de ser um tempo culturalmente convencionado para o descanso do professor, que se isola em uma sala com outros professores e, nesse espaço de tempo singular para ambos os envolvidos, os estudantes se tornam indesejados.

Esse período também é sentido como sendo um tempo de tensão, um tempo onde olhares se convertem como vigília. Estudantes são cuidadosamente observados na expectativa de que alguma ação por eles praticadas infrinja as normas. Para esses, o recreio é um momento de grande tensão.

Vinte minutos. Um pequeno tempo e sobre ele diferentes perspectivas. Contudo, seja qual for a visão que dele se tenha uma afirmação é comum para todos: o recreio é um pequeno tempo que não pode ser suprimido. É um pequeno tempo onde muitas construções acontecem, onde relações se fortalecem ou se esvaziam, onde grupos interagem, onde alguns se isolam, onde o riso se solta, onde lágrimas se escondem, onde trocas se estabelecem e aprendizagens que serão levadas por toda vida se fazem.

Talvez, seja esse pequeno tempo o real tempo de aprendizagens verdadeiramente significativas dentro do espaço escolar.

(Diretora da Escola Campo da pesquisa)

8.0 – DEPOIS DAQUELE NOSSO ENCONTRO

Sabe-se que uma oficina é um lugar de inspeção, de consertos, de reparos, de ajustes, de manutenção. Um objeto qualquer que apresente algum tipo de problema acaba indo parar em uma oficina. Não faltam oficinas para a imensa variedade de objetos produzidos pela humanidade. Uma roupa que precise ajustar-se melhor ao corpo ou que necessite de algum novo acessório para atender ao mercado da moda vai parar nas mãos de alguma costureira; um automóvel, necessariamente, precisará de manutenção de rotina, como troca de óleo do motor, filtros, pastilhas de freio, velas, etc., para que desempenhe bem suas funções; e mesmo realizando-se a manutenção de rotina, o uso implica o desgaste de peças e de pneus. Com o passar do tempo, novos problemas surgirão e serão necessários novos investimentos para que continue sendo útil. Assim como um automóvel, uma roupa ou qualquer outro objeto que necessite de ajustes, de reparos, de manutenção, um texto também pode ser levado à oficina pelas mesmas razões.

Um texto é uma construção feita de palavras, frases, ideias e pensamentos que resulta em conhecimento. Sua eficácia está diretamente ligada à consistência, coerência e fundamentação dos argumentos apresentados. Assim, uma oficina de textos guarda alguma semelhança com as que citamos aqui. Nesse sentido, uma Banca de mestrado ou de doutorado se assemelha às demais oficinas. Nela, seus membros avaliam minuciosamente o todo, a interconexão dos elementos, a consistência de seus argumentos, bem como seus propósitos. Ao contrário das outras oficinas, a Banca não realiza reparos: apenas aponta limites, equívocos, avanços e sugere possibilidades de ajustes e de melhorias.

Uma oficina é um espaço de produção de desejo, onde agenciamentos entre as partes acontecem. Desse modo, o desejo de que um objeto atinja seu melhor desempenho requer movimentos de ambas as partes envolvidas. No nosso caso, a Banca realizou um olhar cuidadoso, atento a todas as necessidades de ajustes. Cabe-nos analisar as orientações sugeridas e utilizá-las da melhor forma possível. Assim, nosso texto de qualificação foi levado à "oficina", onde "engenheiros" e "engenheiras" o estudaram fornecendo *insights* essenciais. Ficamos maravilhados com suas análises, observações e as sugestões que nos foram oferecidas, dignas de comemoração regada ao aroma e sabor de um bom vinho.

Sensibilizados com os signos desse encontro maravilhoso, partimos para a pesquisa de campo confiantes e curiosos com os encontros com os estudantes e professores/as da escola a ser

pesquisada. Na mochila, desejos, ansiedade, dúvidas, expectativa, mas também a certeza do quão surpreendente é o encontro com adolescentes no cotidiano da escola. O desejo de surpreendê-los/as em nada supera o inverso.

Não há como vivenciar a experiência da pesquisa sem que ela não nos surpreenda, não nos liberte das certezas, sem que ela não nos passe. Nunca dela saímos do jeito que entramos. E não se trata de sair conhecendo mais, mas de sair duvidando muito do que achávamos que sabíamos. Assim, uma pesquisa é sempre um convite à busca: do diferente, do que instiga, do que nos incomoda, nos surpreende, nos desterritorializa, enfim, do que nos passa. Nesse sentido, é imprescindível destacar questões de suma importância que foram compondo o acontecer da pesquisa nos seus diferentes encontros:

A experiência da pesquisa se revela como a constante e caótica interação de encontros gerados pelo desejo em composição com os corpos, agenciamentos, conexões rizomáticas, signos, afetos, pensamentos. Tudo acontecendo simultaneamente, sem sentido linear, sem previsibilidade dos desejos que a impulsionam. As contribuições teóricas de Deleuze e Guattari nos inspiram a pensar de forma não linear e a considerar a complexidade e a multiplicidade de conexões rizomáticas das questões que estiveram no centro de nossas discussões.

No acompanhamento dos movimentos do processo, o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento do cartógrafo se tornam fundamentais para captar um pouco das singularidades e intensidades que compõem os processos em constante transformação. Desse modo, é possível fugir das amarras das verdades pré-estabelecidas e das lógicas lineares, permitindo a emergência de novas possibilidades.

A cartografia, diferentemente dos métodos tradicionais baseados na ciência hegemônica, nos permite com larga vantagem acompanhar os processos de produção do desejo e os agenciamentos, conexões e arranjos rizomáticos que emergem no cotidiano escolar. Cartografar, como se pode ver, não prescinde da arte do diálogo. Em Freire, o diálogo exerce papel fundamental na abordagem educativa problematizadora; ele sugere uma comunicação horizontal sem hierarquia alguma e implica humildade e respeito ao saber do outro.

Larrosa, Ferraço e Carvalho nos ajudam a enxergar a potência das relações tecidas no cotidiano, constituintes de experiências *produtoras de possíveis*. O cotidiano é *espaçotempo* de possibilidades; de manifestação da multiplicidade, da diferença e do devir;

Uma pesquisa sempre se conecta e se articula com outras que exploram temáticas que dialogam entre si, constituindo uma rede de relações que potencializam a investigação de seu campo problemático. O diálogo entre pesquisas é essencial na produção do conhecimento. As pesquisas com as quais dialogamos contribuíram na percepção da amplitude das questões que envolvem o desenvolvimento da leitura e da produção de texto nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a pesquisa se abre à multiplicidade de diferenças que se complementam e enriquecem umas às outras.

As pesquisas com as quais dialogamos também afirmam a necessidade de se praticar a leitura e a produção do texto em todas as disciplinas, como condição fundamental para a formação dos estudantes; a interlocução entre estudantes e docentes e entre os próprios estudantes; a utilização de tecnologias digitais no apoio à leitura e produção de texto; e a necessidade de investimento na formação continuada da docência e na melhoria das condições de trabalho.

Experiências e acontecimentos também ocupam espaço no contexto dessa pesquisa. Deleuze, Freire, Larrosa, Krenak, Serres, Proust e as crianças nos ajudaram nessa travessia pelas experiências, fatos e acontecimentos narrados. Com eles, pudemos perceber as relações entre a experiência e o aprendizado inventivo; compreender a importância da experiência dos povos ancestrais para a feliz convivência dos seres humanos com a natureza, a vida e o planeta.

E chegamos ao texto como produção do desejo. Um tema que abraça a pesquisa e a dissertação em toda a sua extensão. Tudo é devir-texto. Tudo está em constante transformação e se constitui como parte de uma rede de múltiplas conexões que se expressam por meio de textos, aqui compreendidos em suas diferentes formas de expressão ou manifestação – linguagem, arte, cultura, etc. Embora nem tudo esteja impresso no sentido literal, tudo está permeado por essa lógica do devir.

Essa composição com o desejo na produção de realidades é a síntese dessa nossa pesquisa. A realidade é profusão de textos; nós somos textos ambulantes em constante processo de mudança. E assim, com Deleuze, crianças, adolescentes, professores e professoras fomos compondo com o desejo novos possíveis expressos em narrativas aqui produzidas. Elas apontam para um currículo como produção ética, estética e política; um currículo pensado com os estudantes e não para eles; um currículo como movimento de resistência às macropolíticas impostas que afetam a autonomia da escola; enfim, que nossa pesquisa e nosso produto

educacional possam de alguma forma influenciar as discussões nos *espaçostempos* da escola e de outros espaços de gestão da educação.

Nossas crianças e adolescentes estão acordados. Nós é que precisamos ter cuidado com a sedução da maturidade. Elas e eles andam inquietas/os, questionando, duvidando, pensando sobre a leitura e a escrita, lendo e produzindo textos. Sabem que escrever é também “Ter um lugar onde você pode ser a pessoa que você quer ser, com seus problemas, suas dificuldades” (Estudante – 9º ano).

Querem escrever sobre a fome, o racismo, a poluição e as guerras, problemas criados pelos adultos que se consideram maduros e experientes e escrevem e leem há muito mais tempo. Esses são nossos adolescentes, que fazem do recreio um lugar ao sol e com elegância e sutileza escrevem os detalhes e nuances desse espetáculo a céu aberto.

Não nos atreveríamos a dizer aqui que a pesquisa trouxe benefícios significativos aos nossos adolescentes durante essa jornada estudantil, sobretudo no que diz respeito à leitura e produção de texto. Mas podemos afirmar que aquilo que nos diferencia uns dos outros produziu em nós grande aprendizado. Diríamos como disse um de nossos adolescentes: “Sentirei saudades desses nossos encontros” (Estudante – 9º ano).

9.0 – REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009. Disponível em: <[Guia ling mulhe homens Admin Publica.pdf \(cig.gov.pt\)](#)> Acesso em: 10 nov. 2022.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender / “aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. – São Paulo: Cortez, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

ANTUNES, Arnaldo. **Algo antigo**. – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2021.

AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina. **Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença** [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Segmento, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. – 5. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. – Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharow. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar**. Revista de C. Humanas, Vol. 6, Nº 2, p. 281-293, Jul./Dez. 2006

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (orgs). **Currículos e artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. – Curitiba: CRV, 2022.

CONTI, Andreia Maria Merxam. **A escrita e reescrita de texto argumentativo no 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública em Serrana - SP**. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

COSTA, Fernanda Maria da Serra. **A produção escrita de crônicas em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental**. 2018. 194f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. – 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CUNHA FILHO, José Leão da. **A ideia que virou brinquedo**. Brasília: Arte e Movimento, 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 jun. 2024.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo, Iluminuras, 2006 (4ª. reimp., 2019).

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Tradução Luiz B. L. Orlandi. – Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Deleuze, Gilles. **Crítica e clínica**. – Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo. – ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Desejo e prazer**. Désir et plaisir. Magazine Littéraire. Paris, n. 325, oct, 1994, pp. 57-65. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art06.pdf> Acesso em: 08 set. 2023.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição** [recurso eletrônico]; tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução Cíntia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi. – 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015. – (Estudos; 35 / dirigida por J. Guinsburg).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3.ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1988. Entrevista com Claire Parnet. Vídeo. Disponível em: <https://clinicand.com/o-abecedario-de-gilles-deleuze/> Acesso em: 10 out. 2023.

DELBONI, Tânia. M. G. F; MELO, Carlos Pereira. Os signos artísticos do cinema movimentando sentidos outros de currículos e docências. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículos e artistagens**: política, ética e estética para uma para uma educação inventiva. – Curitiba: CRV, 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método*: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com o cotidiano e... Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida**. – Curitiba: CRV, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. *In*: Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 jan. 2023.

FIORELLI, Jaqueline de Moraes. **Práticas de letramento na rede:** ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria. 2009. 231f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – 55 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** – 64. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. – São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. *In:* FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP; Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação.** – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GALLO, Sílvio. Currículos em rede e educação menor. In: FERRAÇO, C. E; SOUZA, L. R; SILVA, T. M. (organizadores). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas.** – Curitiba: CRV, 2021.

GALLO, Sílvio. **Educação, devir e acontecimento:** para além da utopia formativa. – Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 26, n. especial, p. 41-72, 2012. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/19672/12335> Acesso em 18 out. 2023.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor.** Revista Educação & Realidade. – 27(2): 169-178 – jul./dez. 2002.

JOSGRILBERG, Rui S. Que é um texto? A vida e o mundo nas tramas de sentido de um texto. **Revista Internacional d’Humanitats**, v. 39, p. 87-94, 2017. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih39/87-94Rui2f.pdf> Acesso em: 26 nov. 2022.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre Sulina, 2015.

KASTRUP, V. Flutuações da atenção no processo de criação. In: LECERF, E. et. al. (Org.). **Imagens da imanência:** escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-71.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia:** infância. In: ALEA | Rio de Janeiro | vol. 17/2 | p. 216-226 | jul-dez 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216> Acesso em: 02 ago. 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** – 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARRAURI, Maite. **O desejo segundo Gilles Deleuze.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LARROSA, Jorge. Epílogo. A Arte da conversa. In SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença** – e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003: 211 - 224.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5981/4483> Acesso em 17 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5699733/mod_resource/content/1/BOND%C3%8DA_Notas%20sobre%20a%20experi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. – 6ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto com a colaboração de Hortência Lencastre. 1ª. ed. – São Paulo : Edições Sesc São Paulo, 2014.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MORAES, Sandrina Wander Rei de. **A leitura nos anos finais do Ensino Fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares**. 2016. 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Tradução Juremir Machado da Silva. 5ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

NUNES, Kezia Rodrigues e NEIRA, Marcos Garcia. **Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos**. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 2, p. 856-883, 2021. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/nunes-neira.pdf> Acesso em: 09 ago. 2023.

DO Ó, J. R.; AQUINO, J. G. 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, 2014. DOI:

10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a2014-p199-231. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/15010>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PAIS, José M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre Sulina, 2015.

ROCHA, Flávia Cavalcante. **O texto autobiográfico na sala de aula: uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 9º ano**. – 219 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2016.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. – 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

RIBEIRO, Sidarta. **Sonho manifesto: Dez exercícios urgentes de otimismo apocalítico**. – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2022.

SCATANELA, Nilda; RAMOS, Flávia Brocchetto. **O cotidiano como perspectiva metodológica e alavanca para o conhecimento: diálogo com José Machado Pais**. – Revista Brasileira de Educação v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8C4vpNYnbsrFFYJGvxQy7bd/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 18 jul. 2024.

SCHOPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. – 1 reimpr. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

SILVA, Márcio Sales da. Deleuze e Artaud: um passeio pelo corpo sem órgãos. In: FORNAZARI, Sandro Kobol (Coord.); AZEVEDO, Adriana Barin de (org... et al.). **Deleuze hoje**. – São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014.

SILVA, Lucecléia Francisco S. da. **Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra**. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, 2017.

SILVA, Maria de Fátima da. **Leitura e produção de texto: resgatando o ensinar e motivando o aprender**. 229 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente, 2010.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. 1ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2016.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. – Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Ediouro, 2009.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.