

**LEITURAS E ESCRITURAS DE ERRÂNCIA: OS
ATRAVESSAMENTOS DO DIZER NA SALA DE AULA**

**READINGS AND WRITINGS OF WANDERING: THE
TRANSPPOSITIONS
OF DISCOURSES IN THE CLASSROOM**

Claudio Luiz de Abreu Fonseca – UFMT
clafonseca@hotmail.com

Eguimar Felício Chaveiro – UFG
eguimar@hotmail.com

RESUMO: Como não ignorar as práticas concretas de linguagem do jovem aluno contemporâneo que implica em sua forma de escuta, na sua postura corporal, na sua forma de aprendizagem? Como criar situações pedagógicas na Universidade que superem a linguagem adestrada, as fórmulas repetitivas e a cultura do aceleração imposta pelas sociedades mundializadas? Essas questões norteiam a reflexão do trabalho exposto. Ao tomar como pressuposto as relações complexas entre linguagem e tempo e perceber a maneira pela qual as sociedades mundializadas intercedem no regime de linguagem causando perplexidades pedagógicas, propor-se-á uma reflexão de leituras e escrituras de errância. Para a elaboração do texto foram tomadas as experiências dos autores em sala de aula, e também pesquisas, orientações e colóquios desenvolvidos em torno do assunto em questão.

Palavras-chave: leituras e escrituras de errância; sociedades mundializadas; dizibilidades adestradas.

Abstract: How can we not ignore the concrete language practices of the young contemporary student that implies in their way of listening, in their body posture, in their way of learning? How to create pedagogical situations in the University that surpass the learned language, the repetitive formulas and the culture of the acceleration imposed by the globalized societies? These questions guide reflection on the work presented. By assuming the complex relations between language and time and perceiving the manner in which globalized societies intercede in the language regime causing pedagogical perplexities, a reflection of readings and writings of wandering will be proposed. For the elaboration of the text the experiences of the authors in the classroom were taken, as well as researches, orientations and colloquiums developed around the subject in question.

Keywords: readings and wandering scripts; globalized societies; trained discourses.

Introdução

Formávamos no final da década de 1980 ao meio da década de 1990, na cidade de Catalão, uma comunidade de jovens professores universitários. Cheia de sonhos, entusiasmada com leituras e diálogos em torno da conjuntura política, dos rumos do socialismo, da universidade, da pedagogia escolar e popular. A nossa comunidade tinha uma afinidade de origem. Mal sabíamos que falava em nós a voz de uma geração, a que vociferava contra a sociabilidade castrada da ditadura militar.

Muitos de nós vínhamos de experiência de militância nas CEB – Comunidades Eclesiais de Base. Outros vínhamos da militância dura de grupos leninistas, trotskistas, stalinistas, maoistas. A maioria tinha ligação com a esquerda partidária. Cabíamos muito bem no que Paulo Freire (1999) denominou *fantasia pedagógica*. Era comum ouvir que do final dos 1970 até o começo da década de 1990 procedia-se à “emergência de uma nova consciência social”.

O clima jovial do grupo colocava em cena rodas de música, peladas de futebol, recitais em bares, festas intermináveis, poesia, muitas leituras, papos à toa, o que implementava paixões cruzadas, transgressões, criatividade, ações políticas e também desatinos. Sob o regime político, insurgente e quase blasfêmico, a palavra combativa, teatral e insurgente adentrava a sala de aula. Era preciso bradar, soltar a voz, tecer um novo caminho face aos “anos de chumbo”.

Corpos e saberes se juntavam em estado de “assembleia permanente”, denominação cunhada para expressar o nosso constante estado de diálogo. Não era possível, naquele quadro histórico, haver fronteira entre as funções profissionais desses jovens professores universitários e o exercício total da vida, até porque, embora os membros do grupo viessem de vários lugares do país, todos moravam, inicialmente, no alojamento do Campus de Catalão. Ali trabalhavam, administravam o restaurante, tomavam café juntos... O movimento era a marca; a errância, a circunstância.

Quem veio daquele espaço/tempo, mesmo que, posteriormente, tenha caminhado por rotas diferenciadas, certamente possui o traço da errância. Com intermitência e com júbilo

Building the way

festivo e afeto abertos, encontramos uns e outros de vez em quando. Além da fiel saudade catalana e dos episódios efervescentes da época lembrados com riso no rosto, facilmente inclinamo-nos a tecer duras críticas ao comércio de linguagem acadêmica que ganhou espaço nessa “universidade operacional” de agora. Vínhamos de outras referências linguísticas, pois sociais; de outras referências sociais na universidade, pois linguísticas.

Muitos de nós não nos damos bem na micrologia de poder no contexto atual de aceleração universitário. Alguns mais, alguns menos, outros nem tanto, ainda peitam a retórica adestrada do discurso de projetos, *papers* e similares. Ali e aqui fazemos as letraquinagens ou molecagens verbais. Vamos à errância, daí a admiração por literatos como Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Paulo Leminski, Chacal e tantos outros de estirpe marginal.

Basta nos juntarmos para elevar ao outro um versinho marginal; dizer uma bravata fazendo uso de uma personagem da mitologia grega; ou desferir o verbo de maneira a escorregar e a tropeçar num axioma aristotélico ou suscitar uma vontade de interrogar a própria vida com humor, senso de liberdade, vontade extravagante de transgredir. Leminski diz,

Essa ideia ninguém me tira
Matéria
É mentira
(LEMINSKI, 1988, p. 09)

Com o objetivo de aglutinar o quanto possível a prática pedagógica à reflexão dos atravessamentos do dizer incididos na sala de aula sob a vetusta das sociedades mundializadas, utilizaremos como conteúdo deste texto, a nossa experiência de professores universitários. As reflexões se nutrirão também de pesquisas, orientações e participação em grupos de estudos.

I. A Perplexidade Do Dizer Na Sala De Aula

O discurso saudosista não ajuda compor a lucidez – dizem. Aliás, não ajuda a elucidar o passado, nem o futuro. Porém, esquecer o passado ou, como se diz hoje, criar um

Building the way

apagamento das experiências pessoais e históricas é uma peça crucial de alienação. A memória é sempre uma fonte de descoberta. Descobrir é mesmo um ato nobre da cognição. Mas o passado é – e será – cheio de contradições, de hesitações, de ingenuidade, de vazios...

Ao tomar como pressuposto que o dizer, em toda a sua gama, gênero, complexidade e interdições, se situa num contexto histórico do qual origina e no qual é parte constitutiva, estamos palpitando o seguinte: os jovens alunos atuais são expressões ativas de regimes sociais de enunciação. Esses regimes não são compactos, nem limitados por fronteiras do tempo. Há sempre cruzamentos, dialogismos, intersecções. O dizer de uma época comunga e se nutre com os de outras épocas. Contudo, as dizibilidades contemporâneas, formais ou informais, verbais e não verbais, produzem sentido nas sociedades mundializadas, de onde originam e para onde se destinam.

Objetivamos também debruçarmos contra os *slogans*, contra os refrões, contra a falcatura das repetições e contra os formalismos que se instalaram no palco vivo da universidade brasileira das sociedades mundializadas. Para isso interrogamos: é possível mudanças cognitivas, políticas e criativas no atual regime social?

Essas questões-problemas exigem reconhecer, conforme apregoa Rolnik (2018), o modo pelo qual novos suportes como a internet e seus artefatos, o telefone celular e seus mecanismos, a informática e as suas possibilidades de se inserem no espaço complexo das sociedades mundializadas. E, ao inserir, provocam alterações na escuta dos jovens, em sua maneira de perceber, representar, comunicar, desenvolver o afeto, expor-se, elaborar a sua identidade, os seus pactos políticos e apresentar e defender as suas ideologias.

Convém compreender que são produtos dessas sociedades o crescimento da informalidade no trabalho, o adoecimento do trabalhador, as crises econômicas iminentes, o desemprego estrutural, a instabilidade das instituições e do Estado e a desregulação previdenciária que, diante do neoliberalismo pactuado com o conservadorismo, torna-se uma forma de passar para o trabalhador o dividendo das crises sistêmicas.

Essas condições atravessam os grupos juvenis, especialmente os jovens trabalhadores constituindo um presente difícil de ser compreendido e lhes apresentando uma perspectiva tenebrosa de futuro. A procura de linhas de fuga, ou do acolhimento metafísico,

Building the way

da mesma maneira que o sentimento de impotência face a essa realidade, a desconfiança no Estado e nas instituições públicas, o desequilíbrio emocional, o terror da violência, além de criarem o mal-estar da condição juvenil, fragmentam os jovens, o fazem perplexos, aturdidos.

A estrutura instável do atual sistema econômico global atinge os jovens de maneira contraditória: embora melancólicos são, muitas vezes, performáticos; angustiados, carentes e sofridos desenvolvem um exibicionismo narcísico a todo tempo. Sob o alvo de uma captura devassadora, é comum enxergar a facilidade com que acedem aos efeitos perniciosos no campo de uma vida tecida na miragem da drogadição ou na paralisia da miraculagem religiosa (Rolnik, 1996).

Esses efeitos repercutem em todas as ações juvenis, inclusive na sua relação com a escola. Problemas de concentração e as dificuldades em saber o que se quer, a fragilidade dos laços sociais se junta ao medo, às crises emocionais, à insegurança e à desconfiança na formação escolar como meio para lhes gerar possibilidades de uma vida social consistente. Ora, quase sempre o jovem que adentra às aulas carrega a perplexidade de sua própria condição juvenil, o que o conduz a uma indefinição quanto ao sentido de sua vida e a uma fragilidade em produzir uma representação de si, do outro e do mundo concernente a sua classe social.

O que se vê em termos de gestão do Estado – de maneira aparentemente paradoxal – é a rigidez, a vigilância e o controle político sobre o trabalho docente, sobre as falas, sobre o que fazer, o que ler, o que pesquisar, como se deve publicar a produção etc. Esse enrijecimento, levado a uma asfixia intelectual, contrasta com uma aparente liberdade de exaltar a intimidade nas redes, escolher filmes para se ver, assistir aulas por meio de tutoriais. Pelbart (2003), chama esse processo “prisão a céu aberto” ou “claustrofobia contemporânea”.

A profunda circulação de símbolos, a tempestade de imagens e de informações, a rapidez com que notícias são expostas e logo apagadas da memória, são evidências do paradoxo anteriormente aludido: de um lado posiciona-se o poder mundial do controle de informação; de outro lado, a fragmentação do sujeito. Não à toa que juntam-se num mesmo suporte pornografia, esoterismo, moralismo religioso, estrategismo mercantil, charlatanismo e também poesia, cinema etc. Isso gera uma convulsão simbólica na cabeça da juventude.

Building the way

Especialmente os jovens alunos ou os alunos jovens, imersos nessa babel simbólica, encarnam esses paradoxos na sua maneira de ser. Em se tratando da sala de aula, a escuta fragmentada, a atenção desfocada, a necessidade de acessar a rede o tempo todo, a ansiedade e, também, o policiamento verbal imposto pelos que enrijecem a identidade, geram perplexidades aos professores. Desafiam e inquietam-nos. Conforme pondera Byung-chul Han, nesse regime a virtualidade se transforma em vício. O autor explica que,

O excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma. O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando. É um cansaço que Handke, em seu Versuch über die Müdigkeit (Ensaio sobre o cansaço) chama de “cansaço dividido em dois: ambos afastaram-se inexoravelmente distantes um do outro, cada um em seu cansaço extremado, não nosso, mas o meu aqui e o teu lá”: Esse cansaço dividido em dois atinge a pessoa “com incapacidade de ver e mudez”. (HAN, 2015, p. 71),

Em virtude dessa realidade, pode-se dizer que estão em curso outros conteúdos, outros formatos e outros estados do dizer. A partir dessas novas formas do processo comunicativo há uma repercussão na morfologia, na sintaxe e na semântica da língua. Da mesma maneira, observa-se que nunca a palavra escrita teve tanta importância nas relações sociais. Estar em silêncio com os próximos e comunicando com os distantes, enviar nudes, fotografar esquemas teóricos na lousa, assim como fazer ameaças virtuais, criar boatos, fazer selfies – e todo um repertório novo de expressão, comunicação e circulação de informações e mensagens - aglutinam a palavra escrita à imagem fotográfica ou ao audiovisual.

De forma que os sustentáculos sociais desse processo de comunicação como desdobramentos e características das sociedades mundiais são repertórios de uma vida marcada pelas redes e designadas pela lei da pressa. Observa-se, por exemplo, que os textos são convidados a serem concisos, embora os sentidos são cada vez mais distendidos, insuficientes, banais.

Os novos suportes como *blogs*, *homepages*, *sites* e, no caso da produção docente, a exigência de produção de *papers*, de publicar, de fazer *marketing* do que se faz, inclusive da própria militância, são inscrições do apressamento, da necessidade de gerar identidade num

Building the way

mundo rápido; são também novos formatos de comunicar, trocar experiências, inscrever-se nas ondas possíveis das sociedades mundializadas.

A esfera recorrente e cotidiana de formação de grupos de *zapp*, a suposta liberdade de dizer à distância e a necessidade de se manifestar sobre todos os temas, tendem a criar uma ética frouxa, assim como posições ausentes de preparos reflexivos. Desta feita, o deboche, o conservadorismo, a raiva, o liberalismo religioso e, em muitos casos, o fascismo sutil e o cinismo enredado nos grupos institucionais, detonam a capacidade de criar, de gerar solidariedade entre pares. Apavoram a micrologia do poder transformando-a em “pequenas máquinas de guerra”. (Deleuze, 1998)

A expressão dessa fragmentação pode ser vista nas salas de aulas em que se aglomeram grupos religiosos, territórios narcísicos, conservadores raivosos, grupos identitários. Fora a dificuldade de criar unidades de sentido, é comum suscitar pequenas guerras simbólicas entre os grupos ou entre determinados grupos e professores. Alguns dilemas são evidenciados como desafios pedagógicos: pode ou não usar o celular no momento da aula? Como coibir o que, na realidade, é corriqueiro?

Gallon e Richter, ao discernirem sobre o assunto ponderam que,

Percebemos no aplicativo Whatsapp o potencial para a constituição de comunidades de prática, visto que são caracterizadas por grupos de pessoas que dividem interesses, uma paixão ou preocupações relacionadas a um ponto em comum e que buscam aprofundar seus conhecimentos em torno de objetivos coletivos. É necessária cautela, pois o app, diferentemente de outros recursos, está presente na vida dos usuários de forma constante por meio do smartphone, devendo ser respeitados limites de tempo de cada participante, de forma a não se tornar invasivo ou prejudicial. Também é preciso ter foco e objetividade, já que se torna muito fácil o compartilhamento de outros arquivos não compatíveis com o tema proposto pelo grupo. Com os smartphones cada vez mais presentes na vida dos seus usuários, utilizá-los de forma que contribuam ao aprendizado, aproximando pessoas com interesses em comum e promovendo a reflexão e discussão pode ser uma forma importante de contribuir para formação continuada. (GALLON & RICHTER, 2017, p. 4)

Como se viu, a questão não diz respeito apenas ao suporte ou a uma decisão de frear ou permitir o uso devido ou indevido dos suportes no momento das aulas. O cotidiano, a subjetividade e a construção simbólica da realidade são celebrados a partir desses

Building the way

instrumentos que, por sua vez, fazem eco às mudanças sistêmicas na sociabilidade humana. Isso não impede de o professor – como mencionaram Gallon e Richter (2017) – dar um destino didático-pedagógico aos instrumentos e às práticas de rede na mediação da aprendizagem em sala de aula.

II. A Errância: Experimentando Alternativas

Leitura e escrita compõem o centro da atividade pedagógica em qualquer nível escolar. Fora da escola, nas igrejas, nos partidos políticos, para andar na cidade e para pagar o imposto de renda há igualmente a necessidade de escrever e de ler. Conforme aponta Barthes (2002), o sujeito moderno, em geral – e em sua vida cotidiana – não cessa de ler. Lê placa de automóveis, utensílios domésticos, bulas de remédios. A leitura é implacável. A interpretação é uma necessidade vital. Viver, relacionar e compor a própria história coloca a aprendizagem, os saberes e as representações como necessidades recorrentes. Paulo Freire, discerne a propósito que

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. (FREIRE, 1996, p. 12)

Servindo-nos deste prato, fruto do preparo inventivo das práticas pedagógicas criativas, dentro e fora da escola, poder-se-ia dizer que a linguagem, a língua materna é um saber, um conhecimento, cuja prática é fundamental para existir, agir e interagir no mundo. O *novato* diante de práticas de linguagem assume os riscos de se comunicar para ser compreendido pelo seu interlocutor. Apreende que um evento de comunicação pressupõe um entendimento: *de que lugar, para quem, onde, quando, para quê, por quê se fala/se escreve?*

Especificamente as práticas pedagógicas criativas se veem compelidas a dominarem uma série de sistemas semióticos e sabe-se que cada um deles prescinde de um conhecimento sobre seus signos. Na sua origem e nos seus desígnios, os signos se organizam de acordo com a sua lógica, em campos semânticos. Conhecer nomes de objetos, coisas,

Building the way

situações, estabelecer formas, funções e serventias para as ações são formas de saber que incluem a esfera simbólica como atributo de humanização do mundo. Tudo se constrói por meio de outros signos. De maneira que cada ranhura, traço, disposição, formam os elementos mínimos de uma cadeia significativa, cujas frases e textos vão ter os seus prováveis destinatários.

A compreensão de que práticas científicas têm se construído com base em saberes pejorativamente denominados *do senso comum* tem norteado, ainda que timidamente, a pesquisa em algumas áreas do conhecimento. Para Boaventura de Sousa Santos (2004), esta posição se faz consoante a política de legitimação de saberes de povos tradicionais oprimidos ao longo da história por sistemas coloniais, resultando numa luta árdua pela construção de uma sociedade pós-colonialista libertária e responsável por sua autonomia em diferentes esferas sociais.

Como sistematizar tamanha riqueza oriunda das periferias do mundo? Como compreender esta sapiência toda sem lhe adornar com generalizações próprias do discurso científico? As chamadas práticas criativas de leituras e escrituras apreciam as perguntas, porque duvida das certezas que movem a ciência normal, como denominou Khun (2005). Não teme errar porque se revigora justamente pelos vieses das errâncias, por outras perspectivas de ver, sonhar, investigar, dizer...

Na construção de saberes democráticos, que escapam da estirpe vigilante da sociedade de controle, exige-se compreender os signos com paixão. Nossa linguagem feita de discurso é tributária desse *pathos*, carregado de *vida e morte*. Sua importância é cabal, mítica, atravessada de um tempo sem começo ou fim. Como em *Nostalgia da luz*, belíssimo documentário chileno, as estrelas que vêm às retinas não são mais do que sua luminescência passada tal como os fragmentos de ossos humanos espalhados pelo Atacama. Astrônomos e arqueólogos têm aí um encontro improvável: ambos buscam reconstruir *o que fora*, pela observação *do que é*, sendo. O tempo é algo realmente desmedido, imponderável mesmo. As palavras como as estrelas nos levam a ser arqueólogos, loucos cientistas, pois seus sentidos emergem muitas vezes das camadas de poeira do tempo implacável. O lirismo de Manoel de Barros (2003) reconhece esse pendor das palavras em *Escova*:

Building the way

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto. Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

Por vezes, e contrário a nossa vontade, deitamos fora nossa *escova*, seja porque o mundo com a sua racionalidade científica nos obriga a deixá-la pelo seu estranhamento e pelo lugar outro de onde veio, seja porque a *escova*, como um artefato da ciência, de um paradigma de outra galáxia de saberes, pode ser trocada por uma experiência estética, contra a qual a *turma* se insurge, pois já não é só ciência, é fábula, narrativa, uma fala. Para Barthes,

a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada, com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovizionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. (BARTHES, 1992, p. 18-19)

O entendimento de Barthes é esclarecedor: a literatura pode ser remota ou adiantada em relação ao momento em que um paradigma científico é enunciado e vem à baila, mas não deixa de cumprir o seu papel de diminuir a distância entre o discurso poético/vivido e o científico. Contudo, essa distância jamais encontrará vereda, para o nosso infortúnio, que faça com que o dia e a noite enfim se mirem, se encontrem.

Superar uma leitura e uma escritura protocolar, adestrada e cosmética e presa à função burocrática da escola não significa desmerecer os sistemas lógicos, os conceitos, as teorias. Significa dispor-se o quanto possível de uma vontade de agitar o texto – lido ou escrito – mediante a experiência e a arte literária. Significa também vencer os refrões, os

Building the way

clichês e os lugares comuns próximos de uma extensa repetição geralmente à margem dos problemas do mundo e das interrogações humanas sobre a existência.

Observa-se que diante do atual sistema volátil de capitais, informações e mercadorias há, em contraponto, a necessidade de construir ancoradouros e premissas teóricas, políticas e estéticas que demonstrem o sentido ético das representações. Contudo, esses sentidos são golpeados por modas acadêmicas, filiações a autores e, em muitos casos, entrega da criatividade a temas filões concebidos e aprovados na ordem de editais e do comércio discursivo do período.

Daí, ser necessário contrapor-se às verdades enlatadas pelos discursos performáticos. Uma forma de contraposição é enxergar e aprender com os erros. A errância é condição humana. Por isso, a priori – e sempre – não há e nem haverá leitura correta, escritura salva e imune à crítica. Considerar a novidade do mundo, novas formas de audição, de afeto, de cognição e de interação na sala de aula supõe também observar a própria experiência, pois a razão não prescinde das sensações.

Não exteriorizar a própria vida no texto, fazer da experiência, da memória, das circunstâncias vividas componentes textuais, significa humanizar a linguagem, transformando-a numa forma de descoberta da vida e da própria história enredada na história da família, do lugar, do país.

Os signos linguísticos como tudo que se refere à palavra são desdobráveis. E sobre eles emergem a complexa e implacável procura humana de liberdade, de afeto, de lucidez e força emocional. O trabalho difícil de perceber o aluno, seus dramas, seus limites, suas dores pode ter na prática livre e errante de leitura e de escrita uma forma de aproximação. Fazer a teoria rondar a experiência, fazer da experiência o sumo da criação textual, emergir-se na leitura, pôr-se na escrita, enfrentar a vida como um fato de linguagem, são formas de explicitação da importância de vencer qualquer tipo de discurso reificado.

A mágica, infinita e desdobrável condição da linguagem de representar, criar, gerar compreensão, fazer interrogações, tem na sala de aula um lugar dramático, porém aberto. Geralmente comandado pelo poder instituinte de uma espécie de saber burocratizado, a aula torna-se uma asfixia à criatividade. A questão central é borrar os limites, rasurar os

Building the way

sistemas fechados, livrar a ação pedagógica da condição de dever e função. De maneira pontual defendemos:

A – a instauração de uma alegria verbal comprometida com a ética e com a estética de liberdade;

B – a aglutinação de conceito, imaginação e experiência;

C – a criação de fissuras no regime escolar rígido admitindo a possibilidade do erro e transformando-o num móvel de aprendizagem.

Considerações Finais

A relação entre linguagem e vida social é complexa. De maneira dialética a linguagem compõe, agita e interfere nas relações sociais do mesmo modo como as relações sociais implicam naquela. Essa interpenetração demonstra que o contexto social, histórico e cultural dá sentido aos enunciados e nele e por ele ocorre a interpretação. Por isso, pode-se dizer que não existe nenhum regime de dizibilidade fora do tempo. E nem o tempo pode ser decifrado ou interrogado sem a linguagem.

As reflexões apresentadas certificam que o período histórico de luta por democracia, por eleições diretas, por liberdade de imprensa e por mudanças culturais, especialmente entre o final da década de 1970 até o começo da década de 1990 circunscreveu-se como um fato social que culminou com práticas discursivas combativas, errantes, transgressoras.

Quem esteve na universidade naquele período e experimentou ativamente a vontade de mudança social e política certamente participou desse *front linguístico e cultural*. Ali, não sem percalço, a palavra ecoou-se apaixonada, vibrante, interessada pela história e pela mudança. O que saía de fora – isto é, do quadro político externo – adentrava a sala de aula. O ensino-aprendizagem se envolvia com temas libertadores. De forma ampla, os saberes implicavam-se na vida social e política e nela produziam os seus sentidos.

Atualmente percebe-se uma perplexidade de mão dupla: professores, gestores e coordenadores estão assustados com a postura dos jovens alunos ou dos alunos jovens. Suas expressões linguísticas, corporais e seus hábitos de comunicação, decorrentes dos artefatos da

Building the way

denominada “sociedade em rede” lhes redimensionam a escuta, a cognição, a forma de perceber. Do lado dos alunos, a estrutura hierárquica, o tempo fechado, a ordem engessada das relações de poder da escola e de professores os deixam perplexos. Instáveis, contudo ágeis; conectados, porém sofridos; bem informados, mas sem tempo mental para as reflexões; o processo de ensino-aprendizagem constituído com esse ser do mundo sofre o estremecimento coerente – e correlato – à instabilidade das sociedades mundializadas.

Na universidade se impõe como uma cultura aceita práticas de leitura e de escrita enfeixadas pela ordem burocrática. Jargões, lugares comuns e repetições dominam a cultura dos *papers*. Esse quadro requisita um combate de linguagem e nos procedimentos de leitura. Em razão disso, propomos a aglutinação entre experiência, conceito e imaginação.

O combate ao sistema de poder que adentra os textos não faz olvidar o rigor teórico, a importância da reflexão conceitual. Mas essa não pode ser mimetizada com fórmulas e com um padrão típico do aceleração social que centra o sentido mais na produção que em seu efeito social e cultural. Defendemos também o diálogo entre campos de saberes, e entre ciência, literatura e arte.

Building the way

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **Aula**. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BARTHES, R. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**. A infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. Editora Escuta: São Paulo, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1999.
- GALLON, M. da Silva & RICHTER, L. **Whatsapp como possibilidade de ferramenta na aprendizagem colaborativa**, in: EAD e Universidade livre. Porto Alegre-RS: Pont. Universidade Católica. <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2016.2/papers/upload/100.pdf>, em 17.09.2018.
- HAN, Byung-Chul, **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LEMINSKI, P. **O haikai no Brasil**. Org. GOGA, H. Masuda. São Paulo: Aliança Cultural, 1988.
- PELBART, Peter. **Vida capital** – ensaios de Biopolítica. Iluminaras: São Paulo, 2003.
- ROLNIK, Suely. **Toxicômanos de identidade** – subjetividade em tempo de globalização. Folha de São Paulo – Caderno Mais: São Paulo, 1996.
- ROLNIK, Suely. **As esferas da insurreição**. São Paulo: M-1 Edições, 2018.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.