

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alfredo César da Veiga

Do esforço pessoal à admiração estética:

A constituição de uma identidade de leitor

DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**São Paulo
2021**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alfredo César da Veiga

Do esforço pessoal à admiração estética:

A constituição de uma identidade de leitor

**Tese apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo como exigência parcial para
obtenção do título de DOUTOR em
Psicologia Social, sob a orientação da
Profa. Dra. Cecília Pescatore Alves**

**São Paulo
2021**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura:

Data: 01/02/2021

e-mail: csrveiga2000@gmail.com

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

A38 da Veiga, Alfredo Cesar
Do esforço pessoal à admiração estética: A
constituição de uma identidade de leitor /
Alfredo Cesar da Veiga. -- São Paulo: [s.n.], 2021.
301p ; 21X29,7 cm.

Orientador: CECILIA PESCATORE ALVES.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, (Mestrado Profissional) -- Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia
Social.

1. Estética. 2. Alfabetização de Adultos. 3.
Identidade. I. ALVES, CECILIA PESCATORE. II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia:
Psicologia Social. III. Título.

CDD

Alfredo César da Veiga

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo como exigência parcial para obtenção
do título de DOUTOR em Psicologia Social,
sob a orientação da Profa. Dra. Cecília
Pescatore Alves

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -
(processo número 88887.149668/2017-00)**

ETERNA GRATIDÃO:

- AOS PROFESSORES DA PUC-SP POR ENSINAMENTOS TÃO PRECIOSOS**
- AOS COLEGAS DE TURMA, TANTAS BOAS RECORDAÇÕES...**
- ANTÔNIO CIAMPA, PELA PESSOA QUE É, SEM MAIS NEM MENOS!**
- AO CARINHO E PACIÊNCIA DA MINHA ORIENTADORA, POR QUEM TENHO CARINHO ESPECIAL, PROFESSORA CECÍLIA PESCATORE ALVES**

Resumo

A fonte primária desta pesquisa são pessoas, mais especificamente adultos entre 40 e 70 anos de idade, cujos sonhos, desejos e sofrimentos foram acolhidos, considerados e levados a sério. Uma das conclusões dessa pesquisa foi constatar que a iletrabilidade é considerada uma aberração desde o contexto da sociedade atual, onde a pessoa iletrada é marcada com um estigma, uma vergonha, uma realidade que precisa ser escondida a qualquer custo. Mas é também produto de vários fatores que se combinam e se entrelaçam, desde os socioeconômicos, psicológicos, geográficos e a pouca importância no processo educativo por parte dos membros familiares, das políticas de Estado, etc.

Esse trabalho tem na estética, conforme Alexander Baumgarten (séc. XVIII), seu eixo epistemológico, uma estética que não é somente admiração contemplativa de uma obra de arte, mas, sobretudo, uma atitude *prática* diante da situação contemplada, nascida da indignação e da análise crítica. Nesse sentido, a tese principal desse trabalho é encontrar aquele “momento estético”, quando o sujeito analfabeto se encontra pela primeira vez com a leitura, quando consegue, pela primeira vez, reconhecer a própria identidade na assinatura que ele mesmo foi capaz de escrever e ler.

O objetivo geral é compreender o processo de identidade do alfabetizado na idade adulta, e como objetivos específicos, analisar como as emoções e sentimentos são implicados quando o neo-alfabetizado se reconhece na escritura do próprio nome e analisar as metamorfoses possibilitadas com a alfabetização.

A proposta de trabalho se deu através da pesquisa-ação e de entrevistas. O pesquisador, através do método Paulo Freire ensinou a ler e a escrever e, como o próprio método sugere, durante as aulas foram feitas conversas informais, das quais surgiram os relatos de história da vida dos estudantes e que serviram tanto para a formação de consciência quanto como material para estudo, que Paulo Freire denomina de “temas geradores”. Um grupo de oito pessoas foi escolhido dentre os alunos que se inscrevem no mês de janeiro em um curso de Alfabetização de Adultos. Decidiu-se “permear” a tese toda das histórias que foram ouvidas, considerando que se trata de uma tese que nasceu dos relatos, se fundamentou nos relatos e ganhou vida graças a eles. Essa é uma forma de valorizar as falas e priorizá-las.

Palavras-Chave: Alfabetização adulta; Estética; Identidade; Conscientização, Autonomia

Abstract

The primary source of this research is people, more specifically adults between 40 and 70 years old, whose dreams, desires and sufferings were welcomed, considered and taken seriously. One of the conclusions of this research was to verify that illiteracy is considered an aberration from the context of today's society, where the illiterate person is marked with a stigma, a shame, a reality that needs to be hidden at any cost. But it is also the product of several factors that combine and intertwine, from socioeconomic, psychological, geographic and little importance in the educational process by family members, state policies, etc.

This work has aesthetics, according to Alexander Baumgarten (18th century), its epistemological axis, an aesthetic that is not only a contemplative admiration of a work of art, but, above all, a praxical attitude towards the contemplated situation, born of indignation and critical analysis. In this sense, the main thesis of this work is to find that “aesthetic moment”, when the illiterate first encounters reading, when he manages, for the first time, to recognize his own identity in the signature that he himself was able to write and read.

The general objective is to understand the identity process of the literate person in adulthood, and as specific objectives, to analyze how emotions and feelings are involved when the neo-literate person recognizes himself in the writing of his own name and to analyze the metamorphoses made possible by literacy.

The work proposal was made through action research and interviews. The researcher, through the Paulo Freire method, taught how to read and write and, as the method suggests, informal conversations were made during the classes, from which the students' life history reports emerged and which served both for the formation of conscience, which Paulo Freire calls “generating themes”. A group of eight people was chosen from among students who enrolled in the course for an Adult Literacy course. It was decided to “permeate” the whole thesis of the stories that were heard, considering that it is a thesis that was born from the reports, was based on the reports and came to life thanks to them. This is a way of valuing the speeches and prioritizing them.

Key words: Adult literacy; Aesthetics; Identity; Awareness, Autonomy

*uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem
mudar o mundo*

Malala Yousafzai

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO..... 09

PARTE UM: EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DE LEITOR

CAPÍTULO I: EXPERIÊNCIA: AS LETRAS QUE HABITAM O MUNDO

INTERIOR..... 43

1.1 Relato da experiência como condição da emancipação social e cultural..... 48

CAPÍTULO II: RECONHECER-SE NO PRÓPRIO NOME: ASSINATURA

COMO IDENTIDADE..... 55

2.1 Constituindo uma identidade de leitor..... 60

2.2 Povos marcados pela identidade do outro, causam estranhamento quando assumem uma identidade própria..... 61

2.3 O aluno invisível: A falta de reconhecimento na base do analfabetismo adulto..... 63

2.4 Como o reconhecimento é pré-condição para a formação de uma identidade de leitor? 66

CAPÍTULO III: ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL..... 71

3.1 Neoliberalismo e educação: escola que funciona e escola que não funciona..... 72

3.2 Alfabetização como atributo individual e a culpabilização pelo fracasso, no sistema neoliberal..... 76

3.3 Aluno: Um capital humano..... 78

3.4 Educação: Um investimento econômico..... 79

3.5 A privação do espaço na cidade neoliberal..... 82

3.6 Escola como reprodução do sistema..... 85

3.7 Como o ambiente neoliberal pode se tornar ponto de partida para emancipação?..... 86

CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PERVERSA COMO GÊNESE DO ANALFABETISMO ADULTO..... 90

4.1 A educação perversa e seus discursos geradores de desesperança..... 97

4.2 Desigualdades na educação e seu lado perverso..... 101

CAPÍTULO V: EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO.....	106
5.1 Marx e a Emancipação.....	106
5.2 Letramento adulto à luz da emancipação habermasiana.....	110
5.3 Herbert Marcuse: A dimensão utópica como constitutivo da emancipação.....	114
5.4 Alfabetização na idade adulta: um desejo utópico emancipatório.....	116
5.5 Utopia como força estética de emancipação.....	120
5.6 Paulo Freire e a Dialética da Emancipação.....	122
5.7 Sem escola e sem professor: A condição para a emancipação.....	125

PARTE DOIS: APORTES DA ESTÉTICA AO ESTUDO SOBRE IDENTIDADE

CAPÍTULO I: APORTES DA ESTÉTICA AO ESTUDO SOBRE IDENTIDADE.	128
1.1 A revolução estética do século XX.....	129
1.2 O <i>homo-aestheticus</i> : para uma nova compreensão da identidade humana.....	132
1.3 A desfiguração do sujeito estético.....	134
1.4 Compreender a identidade humana a partir da arte.....	136
CAPÍTULO II: A IMPORTÂNCIA DA EMOÇÃO ESTÉTICA NO ATO DA ESCRITA PARA UMA ATITUDE DE AUTORRECONHECIMENTO.....	140
2.1 A emoção de se reconhecer na escrita do próprio nome.....	143
2.2 Emoções sociais negativas e analfabetismo.....	147
2.3 Humilhação.....	148
2.4 Vergonha.....	151
2.5 Culpa.....	153
CAPÍTULO III: O SISTEMA CAPITALISTA E O CONTROLE DAS EMOÇÕES.....	155
3.1 A escola como projeto capitalista de produção de mão de obra qualificada.....	158
3.2 A sujeição pelo analfabetismo na cultura brasileira.....	160
CAPÍTULO IV: LEITURA E ESCRITA COMO UMA ATITUDE ESTÉTICA....	165
4.1 Aprender a ler e a escrever como uma atitude estética.....	169
4.2 Atitude estética como práxis libertadora.....	174
4.3 Ler e escrever como valor estético.....	176

PARTE TRÊS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO

CAPÍTULO I: SER OU NÃO SER CIDADÃO.....	181
1.1 Não-alfabetizado como um não-cidadão.....	185
1.2 Educação popular e a tomada de consciência, necessária à cidadania.....	187
1.3 Alfabetização e cidadania.....	191
1.4 A apreensão da cidadania nos alfabetizados adultos.....	195
CAPÍTULO II: SEM LER O ALFABETO, MAS SABENDO LER O MUNDO.....	197
2.1 Ronaldo: Ler o funcionamento da sociedade capitalista.....	203
2.2 Ler o mundo a partir da experiência de dor e humilhação.....	207
CAPÍTULO III: DOS PAPÉIS IMPOSTOS À LUTA PELO PAPEL PRÓPRIO.....	210
3.1 A história de Dirce.....	210
3.2 A suposição de um outro não-existente.....	212
3.3 Dirce e a percepção do mundo: A tomada de posse de si.....	216
3.4 A narrativa de si: do idem ao <i>ipse</i> , da mesmice à mesmidade.....	219
3.5 A história de Miriam.....	222
CAPÍTULO IV: LAURA E AS RELAÇÕES DE PODER.....	227
4.1 As agruras do trabalho infantil.....	230
4.2 Como as relações de poder tornaram Laura submissa.....	233
4.3 Como Laura se rebelou.....	236
CAPÍTULO V: O TEMPO QUE FIQUEI AQUI DAVA PRA TER LAVADO UM BANHEIRO: LAURA E O TRABALHO SEM ARTE.....	242
5.1 Alfabetização como formação da autoconsciência.....	248
CAPÍTULO VI: JOÃO E OS LAÇOS DE SOLIDARIEDADE.....	258
6.1 O conhecimento adquirido através dos laços de solidariedade.....	264
CAPÍTULO VII: RONALDO E A ALFABETIZAÇÃO COMO AUTONOMIA....	269
 REFLEXÕES FINAIS.....	 277
REFERÊNCIAS.....	287

APRESENTAÇÃO

A feitura desta tese se deu pela soma de diversos acontecimentos. Procurei diversificar minha formação em Ciências Humanas navegando por áreas como História, Filosofia, Teologia e Psicologia. Na Universidade de São Paulo fiz parte da primeira turma do curso de Estética e História da Arte e iniciei uma forte amizade com professores ligados ao Museu de Arte Contemporânea da universidade, e ali aprofundei conhecimentos que havia iniciado na graduação em História, quando me apaixonei pela História da Arte. Muito disso devo à minha orientadora e amiga, professora Daisy Pecinnini. Com ela, organizei exposições, participei da Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA) e aprendi a cultivar o gosto pela arte.

Meu doutorado aconteceu logo em seguida na mesma universidade, a FFLCH, no Departamento de História, onde defendi a tese sobre a produção iconográfica da Teologia da Libertação, desde o seu surgimento neste Continente. A pesquisa me fez mais sensível ao clamor do pobre e me abriu os olhos para as injustiças presentes em nosso país.

Essa sensibilidade me levou à Psicologia, cursada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo, e a Psicologia Social me “puxou” para aprofundar assuntos que ficaram pendentes no primeiro doutorado. Fui acolhido pelo inesquecível professor Ciampa que havia lido na graduação em Psicologia. Ele me apresentou à identidade, até então não podia imaginar o quanto esse assunto pode trazer sempre novas reflexões.

Para a pesquisa de doutorado em Psicologia Social, resolvi reunir tudo o que aprendera em todas as minhas aventuras teóricas, especialmente a estética e com esse olhar, olhei a educação. Sempre fui professor da rede estadual, mas queria entender o que está por detrás do processo de aprender a ler e a escrever na idade adulta, o que motiva alguém a se dirigir a uma escola depois de um dia cansativo de trabalho ou depois de ter conquistado a

aposentadoria. Não quis simplesmente fazer uma tese por trás de uma escrivaninha, por isso, reuni algumas pessoas não-alfabetizadas e me ofereci como alfabetizador de adultos em uma instituição católica. Também reassumi aulas em escolas estaduais, e tudo isso com a finalidade de sentir de perto essas pessoas. E foi a melhor aventura da minha vida. Nunca se aprende tanto quanto se entra em contato com a experiência direta, com seres humanos de verdade, com histórias reais. Se a primeira tese me abriu a mente para a realidade da exclusão, na segunda tese, entrei diretamente em contato com ela.

Esta tese, portanto, nasceu de uma aproximação física, e não apenas teórica, e é isso que, para mim, fez esta tese ser especial. Mas é especial também, e isso é muito importante, porque, ao ouvir as histórias, as narrativas repletas de vivências, pude perceber-me a mim mesmo sendo representado nessas falas. Nesse sentido, não se pode negar que ouvir, e não somente poder falar, constitui uma oportunidade terapêutica. Quantas experiências de humilhação e vergonha passadas na minha própria experiência escolar foram verbalizadas, tornando possível um diálogo com elas, na maioria das vezes, pela primeira vez. Sobretudo minha geração, que cursou o antigo primário e ginásial sob o Regime Militar, aprendeu a disfarçar emoções e sentimentos que seriam considerados falta de coragem e pusilanimidade se fossem expressos. Aprendíamos a honrar a bandeira, a cantar hinos que enalteciam o vigor e a bravura do soldado que teria sempre de estar disposto a morrer pela pátria:

E quando a nação querida
Frente ao inimigo
Correr perigo
Se dermos por ela a vida
Rebrilha a glória
Fulge a vitória (Canção do Exército)

De fato, a escola nos considerava soldados, antes de sermos alunos. Havia filas para tudo, o bom comportamento era incentivado com medalhas, pontos que ajudariam nas notas, enquanto, o mau comportamento era castigado. Até mesmo as aulas de educação física, que deveriam ser um momento de folga das disciplinas, eram ainda mais disciplinadas, com a obrigatoriedade de usar o uniforme, com exercícios físicos extenuantes, como se estivessem preparando um soldado para a guerra. O “soldado” fraco era vaiado ou submetido a mais exercícios, funcionando como verdadeiros castigos corporais. Não existia democracia, e a

obrigação dos alunos era simplesmente obedecer cegamente, sem protestos. Na escola primária, tudo se fazia para evitar a “diretoria”. Lá os castigos seriam sem misericórdia. Às professoras era permitido bater nos alunos, com os famosos “croques” na cabeça, que eram desferidos com a mão fechada e com os ossos dos dedos, e com toda a força, as “reguadas”, os “tapas na cara”, etc.

Essas histórias foram passando pela minha mente enquanto ouvia as histórias parecidas dos meus entrevistados, e foram elas que me convenceram de que aqueles que tentaram domar à força nossa teimosia, isso só serviu para nos deixar ainda mais teimosos, menos temerosos e ainda mais resistentes a cada novo embate. As narrativas de dor, não são, de modo algum, relatos de uma derrota, mas são, isso sim, parte de uma longa trajetória que culminou na esperança e assim, de esperança em esperança, conduziu-nos, finalmente, ao lugar que nos pertencia desde o princípio por direito, o de sermos sujeitos de nossa própria história e de escrevê-la do jeito que quisermos, donos que somos, do nosso próprio destino.

INTRODUÇÃO

O QUE SIGNIFICA FALAR DE ANALFABETISMO NO SÉCULO XXI?

O analfabetismo, em um contexto pós-industrial, pós-tradicional, midiático e pluralizado, há muito deixou de ter um significado atrelado à mera questão de possuir ou não o conhecimento de letras ou números, de saber reconhecer sinais gráficos ou interpretar textos. No novo contexto, o analfabetismo passa a ter um sentido ontológico, com poder de interferir em todos os aspectos da vida de uma pessoa. Isso tem, pelo menos, dois significados que se implicam mutuamente. O primeiro é que na maioria das sociedades ocidentais contemporâneas, o valor de uma pessoa passou a ser medido tanto por aquilo que ela possui em termos materiais, quanto pela sua capacidade de adquirir bens de consumo; em outras palavras, é saber até onde o dinheiro pode levar alguém. Uma segunda implicação, diretamente ligada à primeira, é o fato que em economias globais competitivas, o analfabetismo significa, inexoravelmente, uma chance a menos de competir em grau de

igualdade com outros trabalhadores. Falar, portanto, de analfabetismo em pleno século XXI, quando chegamos ao momento da história em que acreditamos ter alcançado o ápice da civilização e da tecnologia, talvez pareça como falar de algo como qualquer coisa fora do contexto, quase beirando o caos e a barbárie. No mínimo, isso tem provocado um complexo de culpabilização: Se a humanidade já conheceu a escrita há cerca de cinco mil anos, como então admitir a possibilidade de alguém, nos dias de hoje, ainda não a conhecer? No contexto, portanto, de um mundo alfabetizado, o não-alfabetizado é definido como o sujeito que chega sempre como o último da fila, além de ter de arcar com a acusação de “não se ter empenhado o suficiente”. Como consequência por sua “preguiça”, acabou perdendo o bonde da história. Como castigo pelo seu atraso, merece, segundo aqueles que chegaram antes e ocuparam os primeiros lugares, apenas porque, na sua opinião, “se empenharam mais”, continuar vivendo no final da fila, por ser, simplesmente, sob essa ótica, incapaz de acompanhar “a nova razão do mundo” (Pierre Dardot e Christian Laval, 2016).

A realidade, no entanto, é que a classe trabalhadora, premida pelo egoísmo e individualismo da sociedade neoliberal, percebe, de início, suas oportunidades se esvaírem por conta de uma busca sempre mais ambiciosa de alguns preocupados tão somente com a própria prosperidade sucesso. Em uma sociedade desigual, os deserdados do poder sabem, por experiência, o real significado de lutar por dignidade em um ambiente no qual são exigidos cada vez mais altos níveis de escolaridade e proficiência digital se quiserem um lugar ao sol. Aos excluídos da alfabetização, contudo, sobram restos de uma economia informal e de baixíssima remuneração. A própria escola contribui largamente para esse estado de coisas, principalmente ao formar seus alunos para o mercado, onde atuarão, certamente, como mão de obra barata.

A volatilidade tecnológica deliberadamente exclui aqueles que chegam “atrasados” ou que não se “atualizam” a fim de fazer frente às novidades que se sucedem aceleradamente e que se tornarão obsoletas no dia seguinte, condenando-os a sofrer a vulnerabilidade econômica que fatalmente passará de uma geração para a outra. Por outro lado, os ricos reconvertem o capital econômico em capital escolar que, segundo Bourdieu (2015, p. 175), é uma das estratégias que lhes permite perpetuar, através de seus herdeiros, seu poderio econômico.

Práticas de *invisibilização*, que estão diretamente atreladas ao sistema escolar, e que, por sua vez, fazem parte da engrenagem de um sistema maior, envolvendo a política, a economia e até a vida cotidiana, devem ser combatidas por práticas de *visibilização*, só

tornadas possíveis a partir de uma pedagogia crítica e do *reposicionamento* dos educadores, o que ensina a ver o mundo através dos olhos dos despossuídos, agindo contra os processos ideológicos e institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, AU, GANDIN, 2011, p. 14).

Uma análise crítica deve conter uma “força destruidora”, no sentido que Walter Benjamin dá ao termo. Nas *Passagens*, convida o leitor a compreender o tempo presente como caducidade e ruína, o que implica em conceber a história na sua *dialeticidade*, que coloca o presente em uma condição crítica, que o filósofo denomina como sendo um “agora da cognoscibilidade” (2006, p. 505, N. 3,1). A velocidade do tempo sempre pode, segundo o autor, impor certa transitoriedade e, com ela, uma continuidade, sem sobressaltos e isso, por si só, nos coloca em estado de sonambulismo, quando andamos pela vida, sem criticá-la e, assim, sem querer transformá-la. Para perceber a dinâmica por detrás de cada sociedade é preciso “mobilizar a vida em seu ponto de ruptura” (BENJAMIN, 2006, p. 506, N. 3a, 3; N 4, 1). O educador crítico, portanto, na esteira do pensamento benjaminiano, é aquele que assume a tarefa de acordar alguém do sono e, ao mesmo tempo, alguém capaz de interpretar os seus sonhos.

O avanço tecnológico das economias nos vários países, desenvolvidos ou em desenvolvimento, seleciona os “mais aptos”. Segundo dados da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), até 1973 o número de desempregados se mantinha basicamente o mesmo. De 1973 a 1983, o número de desempregados aumentou aproximadamente três vezes, como resultado de novas demandas do mercado e das empresas, cada vez mais computadorizadas. Nesse cenário, o iletrado é gradualmente identificado como um problema de quem a economia quer se livrar a todo custo. Estudos mostram que adultos com limitado nível educacional participam pouco da força de trabalho e ainda se tornam usuários mais ativos de programas sociais, como salário-desemprego (THOMAS, 1989, p. 539), representando, assim, um peso morto para os governos.

Apesar da relação escolaridade-empregabilidade ser um conceito generalizado e aparentemente consumado, assiste-se, paradoxalmente, especialmente em nosso país, um verdadeiro desmonte da educação, onde gestores públicos pouco se comprometem com projetos sérios para a área, além de travarem uma guerra ideológica de baixo nível com representantes desses setores, acusando universidades de ensinarem marxismo ou outras

ideologias de esquerda. Em entrevista à Carta Capital¹, o ex-secretário nacional de Educação Básica e integrante do Conselho Nacional de Educação, César Callegari, disse, em relação às reais intenções do Governo Bolsonaro:

O objetivo é fortalecer o aparelho ideológico de Estado, capturado por quem está no poder nesse momento. Ou seja, querem fazer da cultura, da educação e da ciência, as principais plataformas de ataques e de afirmação de uma visão restrita, não-humanista, daqueles que hoje detêm o poder. E professor é visto como um obstáculo, como um inimigo.

Outro fator que contribui enormemente para tratar a educação com tanto desprezo é a situação que marca de modo indelével as sociedades empobrecidas, que é a desigualdade econômica e social. Em documento baseado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do período de 2012 a 2018, os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostraram que a renda média do trabalhador entre 2017 e 2018 se encontrava abaixo do que no ano de 2014, e que mais de 80% do crescimento observado entre 2015 e 2018 ficou nas mãos dos mais ricos. Enquanto a renda *per capita* dos 5% mais ricos subiu quase 9% nesse período, a metade mais pobre da população teve a renda encolhida em 4%. A conclusão do estudo é que:

[...] a atuação redistributiva do Estado brasileiro deixou a desejar. Políticas e programas que poderiam mitigar o efeito da recessão e transferir recursos aos mais pobres tiveram sua eficácia limitada por problemas de desenho [...] ou por restrições orçamentárias determinadas politicamente. Já fontes de renda concentradoras, como os diferentes benefícios previdenciários superiores a 1 SM, pouco sofreram com o freio fiscal, devido ao poder político de seus recipientes. Quem não tem renda tampouco tem poder (p. 37)

O pobre tem, portanto, o mundo desabando sobre sua cabeça com forças que se unem para execrá-lo de vez da sociedade atual, dominada pela estratégia de globalização, “de um modo nunca antes registrado em nenhuma sociedade humana, mesmo no período capitalista anterior” (HINKELAMMERT, 2014, p. 161).

¹ Callegari: “O projeto é o desmonte da educação pública”. *Carta Capital* (15/05/2019). Entrevista a Rodrigo Martins

Uma palavra, portanto, que resume o mundo atual, e que exclui completamente o não-alfabetizado é *eficiência*, e dentro desse conceito se desenvolvem leis e até mesmo uma *espiritualidade*, uma espiritualidade de morte que Marx denomina de *fetichismo* (HINKELAMMERT, 2014, p. 170). Pior ainda é que esse mundo de eficiência vai sempre mais agregando novos sujeitos não-alfabetizados ou relegando à condição de semianalfabetismo aqueles que, apesar de saberem ler e escrever, não se atualizam o suficiente para acompanhar a rápida evolução digital.

O presente trabalho nasceu não apenas de pesquisas concentradas entre quatro paredes da academia. A fonte primária desta pesquisa são pessoas, mais especificamente adultos entre 40 e 70 anos de idade, cujos sonhos, desejos e sofrimentos foram acolhidos, considerados e levados a sério. Uma das conclusões dessa pesquisa foi constatar, como acentuado acima, que a iletrabilidade é considerada uma aberração desde o contexto da sociedade atual, onde a pessoa iletrada é marcada com um estigma, uma vergonha, uma realidade que precisa ser escondida a qualquer custo. Mas é também produto de vários fatores que se combinam e se entrelaçam, desde os socioeconômicos, psicológicos, geográficos e até pouca importância no processo educativo por parte dos familiares ou das políticas de Estado.

Trata-se, portanto, de um “trabalho poético”: terá que traduzir signos em outros signos (aquilo que já sabe, pela experiência, e que será traduzido em uma folha de papel) para “comunicar suas aventuras intelectuais” (RANCIÈRE, 2017, p. 15), e, portanto, tem na estética, conforme Alexander Baumgarten (séc. XVIII), seu eixo epistemológico, uma estética que não é somente admiração contemplativa de uma obra de arte, mas, sobretudo, uma atitude *prática* diante da situação contemplada, nascida da indignação e da análise crítica. Nesse sentido, o desafio principal desse trabalho é encontrar aquele “momento estético”, quando o sujeito não-alfabetizado se encontra pela primeira vez com a leitura, quando consegue, pela primeira vez, reconhecer a própria identidade na assinatura que ele mesmo foi capaz de escrever e ler. Essa sensação é descrita por Edgar Morin (2012, p. 132) como um “transe de felicidade, de graça e de emoção”:

O estado estético é um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo e de felicidade. A estética é concebida aqui não somente como uma característica própria das obras de arte, mas a partir do sentido original do termo, *aisthêtikos*, de *aisthanesthai*, "sentir". Trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime; aparece não somente nos

espetáculos ou nas artes, entre os quais, evidentemente, a música, o canto, a dança, mas também nos odores, perfumes, gostos dos alimentos ou das bebidas; origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol. Pode vir mesmo de obras sem qualquer finalidade estética inicial, como os antigos moinhos de vento ou as antigas locomotivas a carvão. Também os objetos mais técnicos, como o automóvel e o avião, podem vir a ter forte carga estética

A estética teve um papel predominante no pensamento moderno, e poucas ideias têm servido a funções tão diversas, talvez por isso mesmo, a indeterminação de definição permita iluminar uma série variada de questões, e dentre elas, as relativas à identidade humana. A mesma folha de papel, com o nome de alguém que nunca antes conseguia identificar aquelas letras com a representação de si mesmo pode, ao mesmo tempo, representar diversas dimensões humanas, como a autonomia, o autogoverno, a consciência da própria capacidade, numa palavra, a valorização do ser humano nas suas relações simbólicas e materiais. Nesse sentido, aquilo que se torna texto não são forças impessoais representadas por símbolos, mas partes da própria experiência e da necessidade de registrar essas experiências. As letras se tornam, dessa maneira, ferramentas significativas com a finalidade de auxiliar o homem a unir passado e presente, dando-lhes sentido expressivo. Portanto, a escrita não é apenas um processo mecânico, desprovido de sentido, mas alguma coisa repleta de força evocativa, que desperta a sensibilidade e a percepção de si, de forma que a escrita deixa de ter finalidade, evidenciada em seu aspecto técnico, para ser verdadeira experiência estética. Sem uma percepção estética, a escrita será fria e monótona, usada para o passo seguinte, em um processo essencialmente mecânico (DEWEY, 2010, p. 128).

A admiração estética, no contexto deste trabalho, nasce de uma RUPTURA, de uma RECONFIGURAÇÃO para, enfim, desembocar em uma EMANCIPAÇÃO:

Ruptura: Romper com a crença do não-alfabetizado de que distância entre a sua ignorância e o saber do mestre é abissal e começar a entender que essa distância é apenas o caminho “que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ainda ignora” (RANCIÈRE, 2017, p. 15)

Reconfiguração: Está no fato do não-alfabetizado descobrir que não é mero espectador, com um lugar que lhe foi pré-determinado, mas ator da ação, que terá que trocar o lugar de observador “pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais” (*Ibid.*, p. 10)

Emancipação: É a arte de saber TRADUZIR: De pôr suas experiências em palavras, de traduzir suas aventuras intelectuais, de contratraduzir as traduções que os outros apresentam dele (*Ibid.*, p. 15)

Ligada à ideia de emancipação, primeiro o que era iletrado detinha uma “identidade de causa e efeito” (*Ibid.*, p. 18): o que o aluno aprende é aquilo que o professor quer ensinar. Essa separação, no entanto, é superada, a diferença é abolida na medida em que o novo leitor vai, por si mesmo, inaugurando uma relação nova consigo mesmo. É nesse estágio, isto é, a do leitor consciente e crítico, que ele se sente capaz de traçar o seu próprio caminho e sabe como traduzir tudo o que percebe, relacionando tudo o que vê com uma aventura intelectual singular (*Ibid.*, p. 20).

Nesse sentido, o presente trabalho teve, como objetivo geral, compreender o processo de identidade do alfabetizado na idade adulta, e como objetivos específicos:

- Analisar como as emoções e sentimentos são implicados quando o neo-alfabetizado se reconhece na escritura do próprio nome e
- Analisar as metamorfoses possibilitadas com a alfabetização.

Do referencial teórico pensou-se, em primeiro lugar, em Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) que, em sua *Estética Breve* (Buenos Aires: Centro de Investigaciones Filosóficas, 2013), constrói a Estética como disciplina filosófica partindo sobre questões pertinentes ao poema. A Estética, para ele, é a ciência das coisas sensíveis (*epistémé aisthété*) e é na beleza e na sensibilidade que se pode buscar a verdade. Com isso, lançou a possibilidade de uma mediação entre arte e conhecimento, entre educação e estética de maneira que a sensação, para Baumgarten, não é simplesmente um “material” do saber, mas é, ela mesma, um saber (CARVALHO, 2010).

Para Alexander Baumgarten o termo não se refere primeiramente à arte, mas ao sentido que os gregos, na filosofia clássica, davam ao termo. Assim, *aisthesis*, se refere a toda região da percepção e sensação humanas. Em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual, é a totalidade da nossa vida sensível, é como o mundo atinge o

corpo em suas superfícies sensoriais e tudo aquilo enfim que se enraíza “no olhar e nas vísceras” (EAGLETON, 1993, p. 17).

Desse conceito, parte-se para pensar a escrita sob duas realidades:

1) como uma *experiência estética*

Na folha de papel, a escrita da palavra, não é apenas uma composição de linhas geométricas, mas uma certa “distribuição do sensível” (RANCIÈRE, 2013, p. 10). É o momento de captura de uma “cena da vida” (*Ibid.*, p. 11). Portanto, para que haja experiência estética, um determinado objeto exige que eu nele esteja presente para ser, passando, assim, da existência à essência (DUFRENNE, 1998, p. 91), como por exemplo, quando a escrita do próprio nome nada significa ao alfabetizando, apenas pelo fato de ter aprendido a “desenhar” o nome sem conseguir lê-lo e, portanto, sem “se sentir” nele.

Só há verdadeira experiência estética, portanto, quando o autor se reconhece na sua obra. De fato, “o indivíduo *É* a obra” (DUFRENNE, 1998, p.91).

2) Como obra de arte

É nesse sentido, portanto, que a escrita pode ser compreendida como obra de arte. Assim como a pintura, a escrita, dá à luz o desejo de expressar e de comunicar sentimentos e emoções. Quando a informação aparece (como quando alguém apresenta a outro alguém as primeiras letras), abrem-se os sentidos, em seguida, as ideias, os movimentos das mãos, os gestos, e assim como na arte performática, como expressou a artista performática Fern Shaffer (GABLIK, 2002, p. 42), o que menos interessa é se o “artista” possui algum treinamento anterior ou conhecimento especial, o que importa é a habilidade em ser canal da intuição que procede do seu mais profundo ser. No momento da escrita, tal como o artista ao pintar seu quadro, o homem e a mulher expressam a si mesmos. No momento da escrita, e mais especificamente a escrita e leitura do próprio nome, acontece uma “emoção estética”, quando a pessoa se relaciona emocionalmente com a própria obra. A leitura e a escrita, na medida da sua progressão, criam, a todo instante, novos modelos de percepção sensorial, pois não se trata de simplesmente reproduzir formas, mas de captar forças, de tornar visíveis forças que não são visíveis (DELEUZE, 2007, p. 62).

Uma segunda sustentação metodológica se dará com o relato de história de vida das pessoas que contam suas experiências e seu encontro com a leitura e escrita. O método será aplicado à luz das contribuições de Walter Benjamin para quem a história não é simples relato de fatos, mas um encadeamento de experiências que nem sempre podem ser expressas sem correr riscos que, em grande medida, prejudicam ou violentam a consciência do indivíduo que faz do relato um meio para encontrar “redenção” (*Erlösung*) daquilo que foi vivido e experimentado no passado. Quando contadas, as histórias produzem uma rememoração com o potencial de fazer aquele que a relata, apoderar-se não somente desse passado, mas também do seu “agora” (*Jetztzeit*). A rememoração recupera a percepção primordial (BENJAMIN, 2011, p. 13) ou a imagem que se tinha da experiência no exato momento do ocorrido. Benjamin propõe uma escuta na qual a transmissão da experiência ganha seu sentido pleno: ouvir sem pressa, identificar-se afetivamente com aquele que relata a sua história, não escutar como quem escuta uma notícia, mas como quem, ao contar a sua história, deixa marcas e ensinamento para as gerações futuras.

O terceiro momento metodológico tem em Paulo Freire e sua teoria da aprendizagem o alicerce para se pensar a aprendizagem na vida adulta. Freire compreende o relato de história de vida como o grande aliado na alfabetização, uma vez que, ao dar à sua história e ao seu pensamento uma forma escrita, o alfabetizando vai assumindo, gradualmente, “a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor” (2016, p. 39). Aqui, portanto, acontece o momento “prático” da pesquisa, ou seja, ajudar adultos não alfabetizados a ler e a escrever, de acordo com o método Paulo Freire. Com isso, o que se pretendeu foi evitar que a teoria se desvincule da prática, reduzindo a pesquisa à mera visão, contemplação ou interpretação (VÁZQUEZ, 2011, p. 153).

Como um saber, a alfabetização provoca uma reação, a chamada “reação estética”. Vigotski, em sua *Psicologia da Arte* (São Paulo: Martins Fontes, 2001), compara a reação estética com o ato de tocar piano: “é como se cada componente da obra de arte tocasse a respectiva tecla sensorial de nosso organismo, recebendo como resposta um som ou tom sensorial, e toda reação estética fosse constituída de impressões emocionais que surgem como resposta aos toques nas teclas” (*Ibid.*, p. 259). Pode-se inferir que o autor contribui para o debate pelo fato de a escrita constituir obra de arte abrindo a possibilidade de se pensar a arte em sua natureza inquieta e transformadora. Quando fruída, inquieta, provoca dor, ao mesmo tempo que supera esses sentimentos. É o milagre da arte, como o milagre da transformação da água em vinho, segundo Vigotski (2001, p. 307).

Quanto à emoção experimentada por quem, pela primeira vez se reconhece em seu próprio nome, vários autores se expressaram nesse campo. Dentre eles, Maturana (2015), para quem as expressões emocionais se verificam, antes de tudo, no linguajar que determinado povo utiliza ao emocionar relativo à prática de liberdade e autonomia. Esse linguajar, que Maturana (2015, p. 10) denomina de “conversar”, se apoia em um suporte emocional que define a ação daquele discurso. Para esse autor, se se quer compreender o curso da história de um povo, é necessário olhar para a trajetória do emocionar desse povo (2015, p. 11). Por sua vez, para Damásio (1999, p. 753), embora emoções sejam compartilhadas por todos os seres vivos, a capacidade de vinculá-las a ideias, princípios e valores é o que caracteriza os seres humanos, e seu impacto, na vida humana, dependerá, em grande parte, dos sentimentos gerados pela emoção. Daí que, ao expressar sua dor, o ser humano não estará usando simples metáforas, mas expressando uma realidade que une, a um só tempo, as realidades emocional e sensorial que, por sua vez, se fundem em um corpo.

Com relação à emoção escondida no ato de escrever, pesquisadores como Koelsch S., Jacobs A., Menninghaus W., Liebal K, Klann-Delius G. Von Scheve C., Gebauer G. (2015) consideram o papel da linguagem para as emoções propondo, de início, quatro classes de emoções que se originam de quatro sistemas cerebrais neuroatomicamente distintos: os sistemas de afeto centrados no tronco cerebral, diencéfalo, hipocampo e orbitofrontal. Cada um desses sistemas gera, na opinião dos autores, uma classe específica de afetos e que, por sua vez, interagem uns com os outros, afetando sistemas biológicos, denotados como “sistemas efetores emocionais”, que incluem os sistemas motores, a excitação fisiológica periférica, bem como sistemas atencionais e de memória. “A atividade dos sistemas afetivos e dos sistemas efetores”, concluem eles, “é sintetizada em uma percepção emocional (sensação subjetiva pré-verbal), que pode ser transformada (ou reconfigurada) em um código simbólico como a linguagem”. Com essas conclusões, os autores acreditam que finalmente conseguem integrar as perspectivas psicológicas, neurobiológicas, sociológicas, antropológicas e psicolinguísticas sobre as emoções de forma interdisciplinar.

Shinobu e Markus, no trabalho apresentado em Hong Kong intitulado *Emotion and Culture: Empirical studies of mutual influence* (Hong Kong, China: American Psychological Association, 2000) analisam de que forma crenças e valores sedimentados na cultura estão envolvidos na construção do *Self* em seu contínuo processo de desenvolvimento tendo a experiência como embasamento geral dessa construção. Os processos culturais contribuem

eficazmente para “dar forma” à emoção humana, uma vez que só se pode conceitualizar emoção como sendo social *in natura*.

Por outro lado, o processo de leitura e escrita na idade adulta envolve “emoções negativas”. Carlos Sluzki, no texto: *Humilhação, vergonha e emoções sociais associadas: Enfoque sistêmico e guia para sua transformação*, de 2011, afirma que durante séculos envergonhar e humilhar foram considerados instrumentos legítimos para a educação e preservação da ordem social (p. 83).

Nesse sentido, é preciso *croire en soi pour agir*, título do livro sobre Albert Bandura, de Marc Oalano, de 2018. O autor lembra que, para Bandura, “o status socioeconômico não age diretamente sobre o comportamento escolar das crianças, mas através dos processos de si, tais representações do futuro ou o sentimento de autoeficiência” (p. 93).

Quanto à questão do ato de leitura e escrita constituírem uma atitude estética, Rancière, em *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible*, lembra que já para Platão escrever e pintar eram “superfícies equivalentes”, no sentido de que não se opõem às artes ditas profundas ou tridimensionais (escultura, por exemplo), mas no sentido de que são “mudas”, não falam a não ser pela voz do falante que aponta para a direção apropriada. O sensível, assim, se distribui em uma superfície plana, como a folha de um caderno ou uma pintura na tela. Portanto, a superfície não tem uma característica distintiva, mas também não é simplesmente uma composição de linhas geométricas, mas uma certa “distribuição do sensível” (RANCIÈRE, 2013, p. 10). Dessa forma, as letras e palavras dispersas em uma folha de papel são resultado da habilidade de capturar a ação do discurso, um momento de ação, de correspondência entre o dizível e o visível, o momento de captura de uma “cena da vida” (*Ibid.*, p. 11). Portanto, a folha de papel, como superfície plana, é uma “face na sua interface”, enquanto representativa de uma experiência, carregada de significação política.

Sobre a relação entre obra de arte e experiência, destaca-se o trabalho de John Dewey. Em sua obra, *Arte Como Experiência* (São Paulo: Martins Fontes, 2010) afirma que:

A arte denota um processo de fazer ou criar (...) A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível (p. 126).

Dewey registra a atividade do escritor que, quando “põe no papel ideias já claramente concebidas e coerentemente ordenadas, é porque o verdadeiro trabalho foi feito previamente” e que “o mero ato de transcrição é esteticamente irrelevante”. A relação mais direta com a experiência, segundo o autor, está no fato de que quando criam, o escritor, o compositor e o pintor invariavelmente relacionam esse fazer com tudo aquilo que fizeram anteriormente, isto é, a obra não seria senão resultado da experiência do artista.

Os problemas que são levantados a partir da pesquisa, são: O que faz da escrita do próprio nome uma “atitude estética”? Pode-se considerar a escrita uma "obra de arte"? E se assim for, o que a obra pode revelar do mundo desse artista? Que qualidades comuns a escrita pode ter com outras expressões reconhecidas de antemão como contendo um valor estético? É possível pensar a identidade a partir da estética? De que maneiras a estética pode contribuir para os estudos sobre identidade?

O caminho metodológico

A proposta de trabalho se deu através da pesquisa-ação e de entrevistas. Na pesquisa-ação, o pesquisador está envolvido e é definida por Thiollent (2011, p. 20) como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema”. Nela, os pesquisadores e os participantes, segundo esse autor, “representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

O pesquisador, através do método Paulo Freire, ensinou a ler e a escrever e, como o próprio método sugere, durante as aulas foram feitas conversas informais, das quais surgiram os relatos de história da vida dos estudantes e que serviram tanto para a formação de consciência quanto como material para estudo, que Paulo Freire denomina de “temas geradores”. Um grupo de oito pessoas foi escolhido dentre os alunos que se inscrevem no mês de janeiro em um curso de Alfabetização de Adultos nas salas de aula da Paróquia Santo Antônio, situada à Avenida Professor Francisco Morato, 2042, Butantã, São Paulo/SP. A pesquisa-ação foi levada a termo de forma coletiva, com exceção de três sujeitos, que foram alfabetizados e entrevistados particularmente. As aulas aconteceram durante a semana, de segunda a sexta-feira, entre 18 e 21 hs pelo período de dois meses (tempo suficiente para aprender a ler e escrever segundo o Método Paulo Freire). Os adultos escolhidos deviam ao menos saber assinar o próprio nome. O termo livre e esclarecido foi explicado de forma que

pudessem compreendê-lo bem e em seguida lido e explicado, se necessário, a fim de que não restassem dúvidas.

Quanto aos riscos da pesquisa, foi esperada a existência de desconforto gerado pelo fato de o sujeito expor sua vida, sua intimidade ou a vergonha de não saber ler e escrever ou até mesmo em compreender o termo de consentimento livre e esclarecido. Um benefício direto foi a alfabetização, acompanhada do relato da história de vida como processo de autoconhecimento. O benefício indireto foi o de ajudar outros professores a aprenderem a utilizar o Método Paulo Freire.

O contato direto do pesquisador e psicólogo facilitará o acompanhamento e assistência durante todo o processo, foram garantidos os esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa sobre a metodologia utilizada. Os sujeitos da pesquisa tiveram garantida a possibilidade de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Foi assegurado, ainda, o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes foram mudados para proteger suas identidades.

Os participantes da pesquisa foram informados, de forma simples e clara, sobre cada detalhe e esclarecidos sobre os riscos e benefícios da pesquisa, dos contatos dos responsáveis pela pesquisa em caso de dúvida ou dificuldades encontradas no processo. Tiveram a garantia de assistência em casos de desconforto durante o relato de história de vida. Todos os participantes sabem assinar o próprio nome, mas têm dificuldade em ler e interpretar texto. Portanto, foram esclarecidos sobre a sua participação na pesquisa, de modo que somente assinaram depois de ter assegurado o entendimento completo do documento de aceitação de participação na pesquisa.

O caminho metodológico para o tratamento dos relatos de história de vida

Decidiu-se “permear” a tese toda das histórias que foram ouvidas, considerando que se trata de uma tese que nasceu dos relatos, se fundamentou nos relatos e ganhou vida graças a eles. Essa é uma forma de valorizar as falas e priorizá-las. Na parte teórica, os relatos foram inseridos em forma de paráfrases para, retornarem como falas diretas dos entrevistados, na terceira parte.

Apresentação da Tese

A tese se divide em três partes. Na primeira parte, foram analisadas questões diretamente relacionadas com a alfabetização. Na segunda parte, entra-se na questão que motivou a escrita desta tese, a saber, as possíveis relações entre alfabetização e estética. Finalmente, na terceira e última parte, se analisou as narrativas dos entrevistados.

Parte 1: Questões diretamente relacionadas à alfabetização

A primeira parte considera a relação entre alfabetização e experiência, onde se parte do conceito comum de experiência, mediada pelo conhecimento e práticas do sujeito, práticas aqui entendidas como “treino de habilidades” para, num segundo momento, com a ajuda de Walter Benjamin, constatar que, na Cidade Moderna, cheia de construções cinzentas, mercados e lojas de departamento, as pessoas não conseguem contar as próprias experiências e nem ouvir as dos outros, diferentemente das comunidades tradicionais que se reuniam à frente da casa para conversar com os vizinhos, livre e alegremente. Nos espaços da grande cidade, as multidões caminham de um lado para outro sem mesmo se perceberem e potencialmente fechadas tanto para ouvir como para relatar experiências, e sem disposição de encontro com o outro. A tarefa, portanto, do educador é, antes de tudo, trazer à tona a memória das experiências, auxiliando o sujeito a retomar o controle sobre a sua própria história. Esse é, segundo aponta esse capítulo, o problema principal relativo à alfabetização de adultos, que parte de letras, palavras e frases pensados por outros para ele. É aqui que ganha mais sentido de *experiência*, em Walter Benjamin: *Erfahrung*, que se origina do radical *Fahr*, que tem o sentido de percorrer, de atravessar, de fazer uma viagem, dando a ideia de algo dinâmico na experiência e, portanto, aquele que se dispõe a ouvir, deve estar disposto a empreender uma viagem, a ajudar a buscar na memória lembranças que foram esquecidas e que precisam voltar para dar sentido à própria trajetória. Com esse gancho, inicia-se o segundo capítulo que entra diretamente na relação da assinatura como identidade. Introduz-se, assim, o sentido de *identidade*, para partir para a assinatura como uma *marca identitária*, por possuir um relevo único, destacar um estilo pessoal e marcar uma diferença inconfundível.

Quando o sujeito não sabe assinar o próprio nome é o mesmo que passar a impressão de não ser qualificado para viver em uma sociedade letrada. Existe uma passagem

que vai do “desenho” do nome, e portanto, esvaziado de sentido para aquele que o “desenha” para uma escrita que passa a representar o próprio ser, o que mostra que a identidade não é fixa, mas vai sofrendo mudanças e propondo metamorfoses ao longo da vida do sujeito. Destaca-se, nesse capítulo, o trabalho de Antônio Ciampa e seu pioneirismo nos estudos sobre identidade no Brasil.

Na segunda parte desse capítulo, se analisa, à luz de Axel Honneth, como o reconhecimento é pré-condição para a formação de uma identidade de leitor.

O terceiro capítulo introduz determinadas situações que interferem no processo de alfabetização, como a questão neoliberal, de modo que à medida que a escolarização se universaliza, mais a alfabetização vai se fortalecendo enquanto dimensão simbólica através da qual se mensura o desenvolvimento ou o atraso de uma dada sociedade, de tal maneira a se julgar uma nação pelo seu nível de alfabetização. O capítulo trata de localizar a educação, portanto, dentro de um conjunto de configurações políticas, econômicas e ideológicas onde se insere e de onde parte para pensar a alfabetização. O capítulo ainda traz uma apreciação sobre o significado da educação em um mundo neoliberal, que divide, simplesmente, a educação entre a “escola que funciona” e aquela “que não funciona”. A ofensiva neoliberal não pode ser pensada apenas como tentativa de conquista e distribuição de recursos econômicos, mas, muito mais, como uma luta para criar categorias próprias, noções e termos e, com eles, poder nomear a sociedade e o mundo. Dentre outras essas ofensivas, destaca-se a apropriação do termo *iletrabilidade*, a fim de fazer duras críticas ao sistema escolar por não produzir trabalhadores munidos com os conhecimentos específicos para atingir os objetivos corporativistas das grandes empresas. Faz-se crítica ao termo muito utilizado em educação e em certas pedagogias, o “capital humano”, que opera, no fundo, uma verdadeira semântica de desumanização. Outro subitem desse capítulo tem como título: “Alfabetização como atributo individual e a culpabilização pelo fracasso, no sistema neoliberal”. De fato, no sistema neoliberal, o sujeito sempre se sentirá em dívida e viverá com a nítida impressão de que, se as coisas não o favorecem é porque a culpa é inteiramente sua.

Resultante dessa situação neoliberal, se instala uma “educação perversa”, tema do quarto capítulo que começa da concepção em que a educação seria uma demanda interna de cada pessoa individualmente e, assim, a aprendizagem é concebida como dom e vocação, como habilidade e capacidade, e se o sujeito não é, assim, “agraciado”, deve empreender esforços para tentar alcançar um patamar que outros, com menos esforço, devido a “condições internas” preexistentes, facilmente conseguem chegar. Essa maneira de pensar

ainda está muito presente no ambiente escolar, ranço positivista que defende que a escola não teria outra função senão a de aparar todas as arestas e encaixar as peças em um todo harmonioso, livre de contradições. Disso decorre a ideia de “disciplina” e “indisciplina”, como os únicos responsáveis pelo “atraso” do sujeito.

Dentro desse capítulo, apresenta-se dados sobre a educação no Brasil, a fim de mostrar que o ensino pode ser excludente e privilégio de uma elite branca e endinheirada. Analisa-se as verdadeiras causas do “atraso” e das repetências, consequências de discursos sobre disciplina, e como esse discurso foi racionalidade até alcançar lugar nos estudos científicos, fruto de uma lógica determinista e mecanicista.

Finalmente, o capítulo é fechado com um subitem sobre “a educação perversa e seus discursos criadores de desesperança”, onde se afirma que a desesperança é o resultado notório de políticas pedagógicas equivocadas, mas também efeito de práticas docentes marcadas pela desesperança e, como produto direto dessa desesperança, a afirmação de um discurso patologizante que livra o professor do “aluno-problema”, ao mesmo tempo em que “encaminha” esse “aluno-problema” para um especialista, psicólogo ou psicopedagogo. Assim, a instituição, como um todo, se livra de responsabilidade ao afirmar que o problema está no aluno e na sociedade, e não na escola. Analisa, nessa parte, o processo de exclusão elaborado pela escola logo no primeiro dia de aula, quando as crianças são recebidas em bando, como se fossem todas iguais e dispostas em filas segundo o gênero, reafirmando o preconceito e a discriminação.

Essa situação de “perversidade” da educação, possibilita a emancipação. Para esse capítulo se mapeia o sentido da emancipação a partir da teoria crítica, representada por Marx e por alguns pensadores como Jürgen Habermas, Herbert Marcuse. Ao final, será trazido para a reflexão, um representante da América Latina, o brasileiro Paulo Freire. Esses autores servirão para cimentar, com suas teorias, o caminho para pensar o adulto em processo de alfabetização e a questão emancipatória como condição para a formação de uma identidade consciente e transformadora.

Antes de chegar em Paulo Freire, o capítulo analisa a alfabetização adulta unindo os dois conceitos, utopia e emancipação. A questão no coração desse item é: por que um adulto que já fez os passos necessários para a sua sobrevivência e que já conquistou, com seus ganhos financeiros, bens que lhe garantem certo conforto, voltaria para os bancos escolares? O argumento irá partir do conceito de “emancipação mínima” como motivo para alguém desejar ler e escrever. Retoma-se, para desenvolver esse conceito, a *Utopia*, de

Thomas Morus e a noção de utopia como “lugar nenhum”. O significado negativo da utopia traz a vantagem de perceber de onde se está falando ou procurando agir e para onde se pretende ir. O acesso não permitido à educação, ao trabalho e ao lazer, a pobreza e a falta de moradia, enfim, quando a vida é diuturnamente negada em suas formas mais básicas, só então aparecem as condições para transformar a utopia, não-lugar, em eutopia (lugar bom).

A noção de utopia é finalmente recuperada em uma nova abordagem, como “força estética de emancipação”. A utopia nasce de sonhos, de imagens e do imaginário e, portanto, assume uma forma estética na luta por emancipação. Foi essa visão utópica-estética o impulsionador das lutas dos estudantes da École des Beaux Arts que fizeram parte dos movimentos emancipatórios de maio de 1968. Os estudantes clamavam pelo desenvolvimento da consciência que guiaria “a atividade criativa imanente em cada indivíduo”, atividade essa interrompida naquele sistema social (MARCUSE, 1969, p. 62). Os ativistas já pressentiam que a sensibilidade, responsável nas artes pela capacidade de diferenciar coisas belas das coisas feias, também poderia auxiliar para diferenciar entre liberdade e servidão.

A sensibilidade, no entanto, pode ficar obliterada por conta de certa captura pelo sistema capitalista contemporâneo, e a forma como isso acontece é através do trabalho; os sentimentos do trabalhador são regulados pelo empregador, uma prática, denominada por Eillen Otis (2016) de “labor estético”, mais frequentemente observável nas empresas de serviço ao consumidor. Muitas empresas, como varejistas e hoteleiros viajam do norte global para o sul global, numa direção oposta dos manufaturados, para atrair empregados. Com seu trabalho, os trabalhadores buscam emancipar-se do poder que outros exercem sobre suas vidas, assim como também almejam a solidariedade de uma comunidade orientada para a justiça (STEINBERG, KINCHELOE, 2010), porém, o que se percebe é a cooptação da subjetividade em benefício da produção, a estetização dos processos emancipatórios na direção do consumo, a domesticação dos corpos para manter essa engrenagem funcionando e, finalmente, para que tudo isso aconteça é preciso investir desde muito cedo na ideologia do mercado.

O capítulo adentra, finalmente, na questão do sujeito envolvido em um contínuo processo de emancipação. Tudo o que se pode falar a respeito do adulto que aprende a ler e a escrever é que seu processo de emancipação é contínuo, com algumas obstruções e sempre fundamentada no curso dialético da história. De fato, aqueles que, como Habermas se dedicaram a fazer uma Teoria Crítica que desse conta de realizar um diagnóstico apropriado

da sociedade de seu tempo, se recusaram em criar aquilo que Horkheimer (2015, p. 239) denominou de “armazém de hipóteses de eventos sociais”. Segundo ele, a finalidade da Teoria Crítica é, antes de tudo, construir um quadro de desenvolvimento da sociedade a partir de uma dimensão histórica, com a preocupação principal não de aumentar o conhecimento, mas tratar da emancipação humana de todo tipo de escravidão (p. 246).

Uma vez iniciado, o processo de autorreflexão de um sujeito irá evoluindo na medida em que descobre que é capaz de ler e interpretar o mundo ao seu redor.

Em Paulo Freire, o tema da emancipação é recorrente. Em *Pedagogia do Oprimido*, mostra o processo de desumanização que o opressor impõe ao oprimido em situações concretas da vida, mas também escreve sobre a nova história que os oprimidos são capazes de escrever quando dão início a um processo de libertação. Em *Educação e Mudança*, mostra como uma conscientização sem mudança é improdutiva, e que de nada vale ter um ótimo nível de crítica social sem acontecer uma mudança completa na sociedade, que passaria, de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. A emancipação, nessas e outras obras, só pode ser compreendida como ação política, uma vez que educação, que possibilita a emancipação, é uma prática eminentemente política.

Paulo Freire, ao colocar lado a lado diferentes personagens: opressor e oprimido, classe burguesa e classe trabalhadora, quer estabelecer uma relação dialética em que operem, no interior mesmo do mecanismo de opressão, a possibilidade de emancipação. Freire não conduz a uma falsa esperança sobre um fim da opressão, e por isso mesmo, aponta para uma esperança mesclada de rebeldia, e somente então, o processo de re-humanização e de “gentificação” poderá acontecer (2018, p. 55).

A dialética da emancipação é, por assim dizer, animada por uma compreensão crítica da situação de opressão, desvelando-a; apesar de que, por si só, isso é insuficiente para libertar os oprimidos, mas é um primeiro passo para engajar alguém “na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (FREIRE, 2013, p. 44). No entanto, a luta política fica como que em suspensão enquanto o oprimido não conseguir crer em si mesmo, e isso se faz porque o oprimido, além de ser dependente emocionalmente do opressor, convive pacificamente com ele: “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração”, e é isso o que Freire denomina de “convivência com o regime do opressor” (2016, p. 94).

A segunda parte do trabalho foca sobre os aportes da Estética ao estudo sobre Identidade e assim parte do significado de Estética desde Alexander Gottlieb Baumgarten, reconhecido como o primeiro a utilizar o termo com o propósito de conferir um *status* sistemático à filosofia da poesia. Baumgarten inova ao reportar a estética ao mundo sensível, aos objetos e coisas que se podem tocar ou experimentar através das sensações do corpo: “minhas sensações”, dizia ele, “devem sua existência ao poder de representação de minha alma em função da posição de meu corpo” (§ 534) e, portanto, remetem à totalidade da nossa vida sensível, da maneira como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, e em tudo aquilo que se enraíza “no olhar e nas vísceras” (EAGLETON, 1993, p. 17). As partes do corpo que realizam algum movimento e produzem qualquer sensação, a isso Baumgarten denomina “faculdades estéticas” (§ 536). São elas que permitem o acesso a uma experiência empírica do mundo (§ 556), e são elas, em última análise, que percebem as “identidades”, ou mesmo uma única identidade em meio a outras percepções heterogêneas.

De Baumgarten faz-se um salto histórico para o século XX, que testemunha uma verdadeira revolução na Estética e, portanto, uma nova conceituação de arte e estética, e isso se deve, em grande parte, a Marcel Duchamp. Com objetos fabricados e trazidos para o museu sob o patrocínio do artista, surge a noção de *ready made*, tornando impossível, daí em diante, descrever o objeto artístico sob um critério meramente estético-metafísico, o que restringiria seu lugar apenas entre beleza e feiura. Duchamp definitivamente mudou a trajetória do discernimento a respeito do que se entendia como arte (NÚÑEZ, 2010).

Com relação (ou relações) entre arte/estética e sujeito/identidade ela é tão estreita que não se pode pensar em uma separação entre esses enunciados sem prejuízo da própria estrutura psíquica do sujeito em sua relação com o mundo. Essa tese, contudo, não foi sempre a tese da estética tradicional representada por Kant ou Hegel, por exemplo. Os filósofos, em geral, dessa geração, sempre tiveram uma compreensão da arte como externa ao homem ou, no máximo, entendiam que a arte devesse possuir a força de tocar os sentidos, sem, com isso, envolver todo o soma e toda psique nessa relação. No idealismo hegeliano a arte não serve ao homem somente para lhe dar prazer, é, também, expressão de uma verdade espiritual. Já para Kant, embora a arte seja definida em termos de uma experiência estética, contrapondo-se ao idealismo hegeliano, na sua concepção, essa experiência resulta apenas de duas faculdades da mente procedentes ou da razão ou da sensibilidade.

Partindo dessas compreensões, parte-se para a compreensão do sujeito como um *homo-aestheticus* a fim de obter uma nova compreensão da identidade humana. De fato, a

compreensão do humano enquanto *homo-aestheticus* é um fator primordial para o entendimento da identidade humana, pelo simples fato de que a arte é tão intrínseca ao ser humano quanto o pensamento e a linguagem.

A experiência possibilitada pela estética não somente refina o sistema sensorio como ainda cultiva nossa habilidade de imaginação, e isso acontece desde a mais tenra idade quando, por exemplo, a criança converte um pedaço de pau em um avião, um pé de meia cheio de areia em boneca ou as linhas de um desenho como figura do pai. Segundo Eisner (2002, p. 4), uma cultura plena de pessoas cuja imaginação é empobrecida terá um futuro estático, pouca coisa irá mudar, pois haverá pouco senso de possibilidade, uma vez que é a imaginação que nos impulsiona para tentar coisas novas. Sem a imaginação, teríamos que testar as coisas empiricamente, sem previsão, sem conseguir antever as consequências.

Nesse item parte-se, ainda, da concepção de *identidade prospectiva*, de Paul Ricoeur para pensar a identidade não somente de um indivíduo, mas também de toda uma comunidade, que possibilita "imprevistos", "novos encontros", pois se trata de uma realidade sempre "em suspenso". Essa identidade prospectiva é tornada possível através da imaginação construída não somente pela ideologia ou pela utopia, mas também pela arte.

Para Ricoeur, toda ação humana é mediada simbolicamente e, com isso, ele nega a existência de um estágio pré-simbólico (TAYLOR, 2013, p. 129), e ao negá-lo, propõe que, justamente porque a identidade humana é toda ela imergida no simbólico é que pode ser utópica, isto é, pode abrir-se a inúmeras possibilidades, à criação de novos modelos e até a superar antigos modelos. Isso se pode perceber claramente quando se oferece uma folha em branco e lápis coloridos para um alfabetizando, pobre e trabalhador, e se lhe pede para desenhar uma casa. Em geral, não faz o desenho de sua casa atual ou uma casa relacionada a algum passado distante, mas produz sempre uma casa prospectiva, que existe na imaginação, no desejo utópico de construir um lugar perfeito, acalentado por sonhos.

Tomando o gancho epistemológico de Paul Ricoeur, nesse item se discorre sobre a desfiguração do sujeito estético. Em um contexto pós-industrial, desfigurar o sujeito estético é, basicamente, não reconhecer em alguém o seu poder criativo ou desprezar o seu potencial de alteridade advindos de sua capacidade de criar, é reconhecer no outro tão somente sua corporeidade, desprezando sua espiritualidade, sua força de trabalho, sem imaginação, sem criatividade, roubando-lhe o prazer da vida. Isso fica evidente na relação empregado-patrão. "Meu patrão", disse uma das entrevistadas, "se ofereceu para me matricular em uma escola aqui perto, onde eu poderia aprender a ler e a escrever, mas como, se ele me deixa tanta

roupa para passar que não sobra tempo para ir até a escola?". Roubar do sujeito sua criatividade é roubar o seu tempo, tempo esse gasto "no trabalho honesto" e mal remunerado, até chegar ao ponto em que esse sujeito se convença de que a negação de si para o outro que o explora seja um bem. Um bem ideologicamente forjado.

A saturação da vida pelo trabalho contribui para a obliteração do sujeito. Embora seu mundo seja circundado por imagens e objetos, nenhum deles, no entanto, traz a sua assinatura, e por isso, seu propósito não é outro senão o de "apagar a fronteira entre ilusão e realidade, entre a arte e a vida cotidiana" (LASCH, 1986, p. 128). Mata-se o homem estético quando deixa de existir uma necessária mediação entre mundo exterior e mundo interior, quando o trabalho assume o lugar do sonho e da fantasia. Nesse sentido, complementa-se o capítulo fazendo-se uma tentativa de compreender a identidade humana a partir da arte.

Não se pode afirmar que exista realmente um "Eu" na escrita do alfabetizando que apenas copia modelos previamente estabelecidos por outros. As técnicas tradicionais que ensinam a escrever através de cópias ou escrever por cima de letras pontilhadas, não funcionam para ele simplesmente por não lhe dizerem absolutamente nada. Só a arte, enquanto criação, é capaz de libertar um tal espírito reprimido. Por isso, a fim de aprender como manejar a difícil tarefa de segurar o lápis e colocá-lo a serviço de sua criação, é preciso, preferencialmente, desenhar e colorir, um processo que ajuda a "amolecer a mão", como costumam se referir a esse exercício. A expressão artística sempre abre novas possibilidades, propicia soltar as amarras e dar fluxo à criação, além de descrever sentimentos e emoções. Diferentemente de crianças, os adultos apresentam mais dificuldades em soltar-se, tanto física quanto emocionalmente, o que exige do instrutor manobras outras que se diferenciem daquelas dispensadas à instrução de crianças. Aristóteles, já considerando essas diferenças, dizia que os tutores ensinam crianças, enquanto os dramaturgos ensinam adultos (MCLEISH, 1998, p. 10), no sentido de que as atividades para esses últimos sempre devem envolver prazer, não um prazer irrefletido, mas um que predisponha ao engajamento emocional e intelectual, ao mesmo tempo, e cujo engajamento seja capaz de alterar e afetar aquele que é o produtor de tais atividades artísticas (*Ibid.*, p. 10).

Elaborar um projeto que considere a estética para a alfabetização do adulto é levar em conta a necessidade de autonomia desse sujeito. A capacidade artística evocada no ato da escrita e leitura é despertada quando se propõe, através da arte, o acesso à voz interior.

Nesse contexto, o estudo continua perseguindo o sentido e a importância da emoção estética no ato da escrita para uma atitude de autorreconhecimento. Para isso, analisou-se

como variadas emoções, positivas ou negativas, são experienciadas pelo adulto em um ambiente educacional pelo fato de que, ao aceitar ser alfabetizado, traz com ele uma longa história de esforços pessoais em superar dificuldades as mais variadas, que vão desde a necessidade de trabalhar para o sustento próprio e da família, às não raras histórias de humilhação e desprezo por parte de professores e colegas da escola. Figuras revestidas de autoridade podem suscitar tanto boas memórias quanto histórias de humilhação, abusos e agressões. As emoções, pode-se assim dizer, estão sempre na superfície do contexto da alfabetização do adulto. A depender da qualidade dessas emoções, esse sujeito se sentirá encorajado ou não a dar voz a esses afetos que são a parte mais importante na educação adulta.

Embora parte essencial nesse contexto, o papel das emoções na aprendizagem ainda permanece pouco explorado, em parte devido à ainda forte influência dualista cartesiana que opõe razão e emoção e em parte porque, na área da Educação, privilegiou-se a Psicologia Cognitiva em detrimento das pesquisas centradas no componente emocional como instrumento de pesquisa (INGLETON, 1999). Com isso, experiências subjetivas, incluindo sensações físicas e imagens mentais ironicamente se constituíram, nas últimas décadas, objeto de estudo de filósofos como Merleau-Ponty, além de outros estudiosos linguistas e neurobiologistas, somente em um segundo momento o tema foi alvo de interesse para pesquisadores da Psicologia, especialmente porque, depois de Broca (1824-1880), com a tentativa de localizar no cérebro o “lugar” do afeto, cresceu a separação entre o “cérebro emocional” e o “cérebro cognitivo”. Gradualmente esses distanciamentos foram perdendo sustentabilidade, por principalmente três razões: regiões cerebrais vistas como “afetivas” também estão envolvidas na cognição; regiões do cérebro vistas como “cognitivas” também estão envolvidas na emoção, de modo que cognição e emoção estão, de fato, integradas em um cérebro (PESSOA: 2008).

A seguir, o capítulo seguinte parte da tese de que a realidade externa se apresenta totalmente significativa quando forma e conteúdo encontram eco na realidade interior. A transformação de sentimentos e experiências em letras, palavras e frases é a conexão que faltava, a ponte capaz de ligar duas realidades, a de fora e a de dentro, mundo exterior e mundo interior

O sujeito que aprende a ler e a escrever descobre, portanto, a existência de uma interdependência entre a sua experiência e o registro dela, quando escrever se parece mais como uma captura estética da própria experiência.

No mundo de letrados essa experiência emocional no ato da primeira escrita e da primeira leitura passa despercebida e parece ridícula e sem importância, e isso porque escrever no mundo letrado se tornou um ato banalizado e automático. Ser capaz de sentir o peso da palavra exige um ato de negação e isso "não é tarefa para pusilânimes" (SOUZA, 2018, p. 55).

Se para a maioria escrever se transformou em um ato automático e, portanto, destituído de emoção, para aquele que se descobre capaz não somente de escrever como também de ler e entender o que escreveu e assim se ver naquela representação, esse ato constitui algo como uma experiência epifânica, pois esse ato, para ele ou ela representa o afloramento de sua alteridade, o que desperta uma urgência em escrever mais, de preencher todos os espaços da folha, como se, com isso, preenchesse as espacialidades que lhe foram negadas até aquele momento. Isso não sendo suficiente, arrisca-se a enviar mensagens eletrônicas, e não mais aquelas figuras ou *memes* que não têm qualquer significado prático. Uma das entrevistadas arriscou a escrever “bom dia, como vai?” em uma mensagem de *whatsapp*. Até aquele momento, seu analfabetismo a obrigava a ser também uma analfabeta tecnológica. Esse era um espaço que não podia ocupar, mas o fato de apenas tentar escrever palavras que havia aprendido soava como ocupar espaço no mesmo mundo que a miúdo controla as espacialidades e o lugar de cada um nelas.

Espacialidades são permitidas ou negadas por aqueles que as controlam, e isso conduz a outro tipo de emoção: a emoção da vida negada e humilhada. No entanto, nenhum tipo de emoção precisa ser necessariamente ruim. Mesmo emoções traumáticas e humilhantes trazem no seu bojo uma oportunidade de utilizá-las como um impulsionador. É esse o caso de tantas pessoas que “se emocionam” como única condição para se descobrirem capazes e prontas para demonstrar sua alteridade para aqueles “controladores de emoções”, isto é, para quem a emoção não deveria passar de gestos constituídos biologicamente. Estes são aqueles que ligam emoção ao poder e à dominação, de forma geral. De que forma essa dinâmica se revela socialmente? Através da humilhação social, do não reconhecimento do outro em sua alteridade e, sobretudo, no desprezo da emoção do outro, considerando-a um sentimento de “segunda ordem”.

No capítulo seguinte, se procura analisar como as emoções sociais negativas podem gerar ou manter o analfabetismo recorrendo a sentimentos como de humilhação, vergonha e culpa, muito presentes em um sistema capitalista que “controla” as emoções. Nesse sentido, se analisa o fato de que uma das principais ações práticas de qualquer sistema capitalista é o

de imputar uma separação e instaurar um distanciamento entre casa e trabalho; a casa, como o espaço que evoca um “lugar” emocional; o trabalho, como a racionalidade exigida pelos capitalistas a fim de garantir um “lugar necessário” moldado para aferir lucros. No contexto capitalista, o emocional retarda e posterga a produção. Nesse sentido, retoma a história do Modo de Produção Capitalista desde o século XVIII, comparando-o com a sociedade pré-capitalista anterior a esse século mostrando como a economia capitalista retirou do trabalho a possibilidade da emoção quando subtraiu do trabalhador o tempo, antes cíclico, baseado nos ritmos da natureza, como o nascer e o pôr do sol, o canto das aves, as estações, por um outro, retilíneo, marcado pela rotina, um tempo que não pertence mais àquela família que se ocupa de seu trabalho.

Com o advento da indústria, esse tempo passa a pertencer ao proprietário ou chefe da empresa. É ele quem dá o ritmo marcado pelo compasso mecânico do relógio, substituindo, assim, o movimento cíclico, da natureza em interação com o humano, pelo tempo linear, melancólico e enfadonho que, sem criatividade e emoção, mata aos poucos o espírito. O dinheiro, de fato foi, pouco a pouco, reconfigurando as relações humanas, de modo que foi, de tal maneira penetrando na vida e na consciência do humano, que se pode falar de uma nova subjetividade sendo forjada pelo capital, a “subjetividade contábil”, como a denominam Dardot e Laval (2016, p. 31).

Essa lógica é absorvida de maneira generalizada na sociedade. Perguntados sobre qual a razão da busca pela alfabetização, a maioria responde sem qualquer sombra de dúvida: “Para ter um emprego melhor”. A escola, igualmente, adere à lógica do capital quando prepara seus alunos para o trabalho, sem precisar pensar e refletir sobre isso. O espaço físico de nossas escolas contribui para um silenciamento que será útil, mais tarde, no local de trabalho: alunos perfilados, um texto pronto para ser estudado, provas que averiguam o conteúdo dos livros, e não da vivência. Não podendo falar por si mesmos, pois se o fizerem poderão ser classificados como “mal comportados”, não irão descobrir o poder que a fala encerra, a menos que a palavra lhes seja devolvida e por eles seja assumida como parte integrante da sua própria experiência e da história de suas vidas. Enquanto não for assegurado o direito à fala, as instituições, dentre elas a escola, terão que domesticar e fortalecer os corpos para o trabalho.

A partir desse pano de fundo teórico, parte-se para analisar a sujeição pelo analfabetismo na sociedade brasileira.

A história do Brasil ficou marcada, desde os primórdios, pela crueza de uma racionalidade impositiva de um tipo de verdade com a chancela dos saberes da época representadas pelo branco, colonizador, contra a maneira livre e emocional dos povos indígenas. Os brancos estiveram imbuídos do ideal de contrapor a “civilização” à “barbárie” através de vários meios, dentre os principais, a religião¹. Cabia a ela combater ferozmente um tipo diverso de religiosidade natural baseada, segundo criam, em superstições e irracionalidade. Caso a razão falhasse em convencer, ainda cabia o recurso à espada, conforme a convicção de Nóbrega e Anchieta. O primeiro escreve ao rei que “o gentio, se fosse senhareado ou despejado, teria vida espiritual, conhecendo o seu Criador e vassalagem à Vossa Alteza e obediência aos cristãos e todos teriam melhor vida e Vossa Alteza teria grossas rendas nestas terras... Nosso Senhor ganhará muitas almas e Vossa Alteza muita renda nesta terra”. Anchieta, por sua vez, não acredita que o “gentio” se convenceria com a razão: “para este gênero não há melhor pregação do que a espada e a vara de ferro” (HOORNAERT et. al, 1983, p. 27).

Nesse cenário se estabelecem, pouco a pouco, as relações de poder no discurso utilizado para controlar e constranger aquele que era classificado como ignorante e analfabeto e, portanto, “feito” para os trabalhos braçais, por ser pouco afeito às iniciativas provindas da razão. A razão sempre esteve detrás de todas as iniciativas de colonização e civilização.

Conclui-se o capítulo com a afirmação de que ler uma palavra é conseguir descortinar seus sentidos mais secretos, quase como uma revanche, e é essa a atividade possibilitadora da nova capacidade de decifrar os símbolos, expondo a sua brutalidade e redefinindo conceitos, uma subjetividade posta em palavras que compõem outras que também são reveladas e compreendidas de maneira consciente.

A possibilidade de se emocionar por conseguir decifrar mensagens que antes pareciam distantes da sua realidade e mais próxima de alguns poucos “mais bem-nascidos” não interessa àqueles que dependem das classes subalternas e iletradas para a perpetuação de relações de dominação. A esse grupo não interessa o emocionar de alguém ao ler e escrever pela primeira vez palavras que o ajudem a identificar sua condição de explorados e assim os ajude a descobrir o aspecto emancipador escondido na palavra; desde o ponto de vista dos “bem-nascidos” bastaria que os dominados cheguem apenas ao ponto de decifrar palavras em porções miúdas, como preparar uma receita ou fazer compras básicas para o patrão, no mercado da esquina.

Segue-se, finalmente, o capítulo que irá tratar do aprender a ler e a escrever como uma reação estética.

Uma folha de papel onde consta o nome de alguém nada significará, a não ser uma superfície repleta de rabiscos, se aquele nome não produzir “eco”, se não ecoar um sentimento e emoção naquele que se reconhece no conjunto de letras e palavras distribuídos na folha de papel. Dessa forma, aquela escrita que antes não tinha qualquer valor, uma vez lida, tem a força de representar diversas dimensões humanas, como a autonomia, o autogoverno, a consciência da própria capacidade, numa palavra, a valorização do si-mesmo em suas relações simbólicas e materiais.

As dificuldades enfrentadas pelo adulto que começa a rabiscar as primeiras letras são, de fato, o “preço a pagar” pela sua entrada no Simbólico (PICARD, 2017, p. i). Essas letras e palavras riscadas e arriscadas em uma folha de papel são o testemunho das perdas sofridas em uma história de vida repleta de negativas. Na aquisição da linguagem os campos antes e depois não estão claramente demarcados tanto quanto estão no ato de aprender a ler e a escrever; além do fato de que em geral, com algumas exceções, a aquisição da linguagem vem acompanhada de uma experiência emocional amorosa, ao passo que, na aprendizagem da leitura, o mundo para o alfabetizando já está dado, culturalmente dado.

Terminada essa parte, entra-se, portanto, na terceira parte do trabalho, que trata dos relatos dos entrevistados:

O primeiro tópico traz a história de uma das aulas, cujo assunto principal girou em torno do tema “cidadania”. A aula começou com uma música, *Cidadão*, de Zé Ramalho e letra de Lúcio Barbosa. Com os alunos se inicia um diálogo, onde verificam a veracidade da letra em suas experiências cotidianas e assim, o texto traz a importância da educação popular para a tomada de consciência, necessária à cidadania, da educação libertadora que não se refere a um processo único, mas a todas as formas existenciais de conhecer, onde as experiências da vida são, antes de tudo, uma rede de experiências de aprendizagem (ASSMAN, 1996, p. 192) ou, para usar um termo freiriano (FREIRE, 2016), o processo de ensino-aprendizagem é, sobretudo, um processo de “hominização”, que faz do “alfabetizar” não mero ensinar a ler e a escrever em seu sentido de crescimento, mas histórico. No primeiro caso, vai-se repetindo palavra por palavra, letra por letra até conseguir ler frases inteiras. A consciência histórica, ao contrário, acontece quando se vai tomando posse das palavras com “um áspero esforço de superação dialética das contradições que entretecem o drama existencial da finitude humana” (FIORI, 2016, p. 46).

O capítulo retoma, ao final, a questão da alfabetização e da cidadania. Paulo Freire, em *Política e Educação*, trata da cidadania a partir da descoberta do ser social como existente, no entanto, para chegar a isso, precisa iniciar um processo de “limpeza”, de desvestição de uma roupagem que caracteriza a desesperança e descrença em si mesmo.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a alfabetização tem seus limites na pretensão de gerar cidadania nos alfabetizados, principalmente quando coloca sobre o sujeito a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso em aprender a ler e a escrever. É também limitada quando se crê isenta, considerando o espaço de aprendizagem como neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes (FREIRE, 2018, p. 47) e, portanto, os materiais utilizados para ensinar são afastados da realidade, dispensando a imaginação e a criatividade dos alunos. A intervenção do professor, portanto, é a-histórica e a-cultural, com experiências transplantadas, e não reinventadas. Não se pode, portanto, segundo Paulo Freire, ser um verdadeiro educador, sem compreender as formas de resistência das classes populares, sem integrar, em suas aulas, as suas festas, suas danças, suas lendas e até mesmo seus medos, suas semânticas, sua religiosidade (FREIRE, 2018, p. 48).

A cidadania, assim como o sentimento de ser sujeito, nascem como novidade dentro do próprio sistema de opressão e negação a que esse sujeito se vê submetido, como um movimento dialético, de negação e afirmação; a diferença com a cidadania formal – como um conjunto de direitos e deveres jurídicos – é que esse movimento dialético acontece na própria história (LUCKÁCZ, 2003, p. 356), sem ser trazido de fora como uma concessão ou como um favor.

É introduzida, assim, a questão de como se dá a apreensão da cidadania nos alfabetizados adultos, que se dá a partir da escuta dos estudantes dessa sala de aula, tais como: 1) A cidadania aflora como um sentimento de injustiça; 2) A cidadania existe como um desejo inconsciente e 3) A aula suscitou o desejo de tornar a cidadania consciente.

Não parecia correto, aos alunos, serem tratados como cidadãos de segunda classe e serem assim considerados tomando como ponto de referência tão somente a cor da pele ou a simplicidade da roupagem. Recusaram-se a sair da fila do salmão, como se não tivessem direito de comprá-lo, assim como quando, em outra ocasião, um deles chamou a polícia porque o segurança do banco não o queria deixar entrar, desconfiado de que estaria ali para assaltar o banco onde tinha sua conta e sua poupança. Portanto, “não parecer certo” é o nome que dão quando são tomados por um sentimento de injustiça, um sentimento que aflora, segundo Honneth (1995, p. 249), não somente quando constrange os sujeitos em sua

liberdade de ação ou somente quando lhes causa algum dano, mas, sobretudo, porque ameaça, nessas pessoas, a integridade do seu ser. Essa ameaça normalmente vem sob a forma de linguagem, manifesta, muitas vezes, em um simples olhar: “Ele (o segurança) não disse nada, mas só pelo jeito que olhava pra mim, eu sabia que ele não queria que eu ficasse naquela fila”. O olhar, portanto, do segurança, era uma linguagem carregada de desaprovação e que provoca, em última instância, uma experiência de desrespeito, com o poder de danificar a identidade do sujeito, causando um colapso na pessoa em sua totalidade (HONNETH, 1995, p. 249).

Esses sujeitos não sabem muita coisa sobre a justiça formal, mas sabem quando alguma reação de outra pessoa lhes causa sofrimento ou abala sua integridade. No entanto, para passar de uma consciência ingênua – utilizando vocabulário freiriano – para a consciência crítica, quer dizer, passar da percepção subjetiva e individual de injustiça para uma percepção social e mais ampla, conseguindo, assim, notar que se trata de uma questão social e não só pessoal, é preciso que o sujeito aprenda a ler um ato injusto além da própria percepção e, para isso, precisa ter uma noção clara de justiça e, assim poder saber quando é desrespeitada.

Nesse contexto, são trazidas outras falas, como a história de Dirce (nome fictício), permeada de abusos, pobreza extrema e rejeição desde a idade de oito anos. Da história triste, parte-se para um “final feliz”, coroado com a conquista da leitura e escrita. Nesse capítulo, e a partir da história de Dirce, se pensa o *outro* como um *outro não-existente*, como um desejo de escravizar o outro, de manipulá-lo ao bel-prazer e de explorá-lo se baseia sempre na premissa de um outro irreal, não-existente, e que deveria, aos olhos do explorador, ser grato por chamar-lhe à existência. No processo de submissão, Edgar Morin (2021, p. 79) lembra que, quanto mais alguém submete outra pessoa, tanto mais se dará, no indivíduo subjugado, outro tipo de subjugação mais intenso, no qual esse sujeito acabará possuído dentro de si mesmo. Como resultado, o outro sempre se apresentará a alguém subjugado como potente ameaça, de modo que haverá sempre, para esse sujeito, uma ruptura em toda espécie de articulação do discurso que originalmente serve para articular o diálogo das pessoas, levando-as ao entendimento.

A imposição de papéis se concretiza em uma sociedade por meio de processos históricos que dicotomizam as relações entre os participantes dessa sociedade, e é sempre a cultura hegemônica que procede à imposição de comportamentos com o objetivo de submeter a parte mais vulnerável do tecido social que, quando decide se rebelar e não aceitar

a situação de humilhação, sofre violência e fica marcada por um caráter que não lhe pertence de fato. Mesmo sendo externo e imposto à força, essa pessoa submetida pode interiorizar tanto o papel que lhe deram que ela passa a se localizar socialmente no mundo adotando o único papel que conheceu e que foi obrigada a adotar: o de mulher explorada sexualmente. A subversão do papel só pode acontecer, de fato, quando Dirce decidir não mais ser manipulada. Nesse sentido, só se assume um novo papel na medida em que a pessoa decide cuidar de si mesma, até então, pode facilmente ser manipulada e usada como coisa, e não respeitada como sujeito.

O capítulo prossegue concluindo a história de Dirce que vagueia entre reconhecimentos perversos até à reposição da própria identidade. A fim de amarrar esses conceitos, parte-se de algumas noções teóricas sobre a narrativa de si, das teorias do “idem, ipse” e “mesmidade”, especialmente em Paul Ricoeur e Antônio Ciampa. Tanto Ricoeur, como Ciampa recorrem à figura do ator que encena os mais variados papéis ou, numa palavra: comunica-se, expressa-se através de representações de si mesmo e, ao fazê-lo, entra em contato com seu mundo interior, com a totalidade das vivências subjetivas. Dentro desse conceito, cabe aplicar outro, que vem cada vez mais se destacando nas pesquisas de Psicologia Social Crítica como espaço privilegiado para que os personagens se expressem livremente no palco da própria realidade. Trata-se das Narrativas de História de Vida. O processo de liberação de Dirce se iniciou quando pôde, enfim, contar sua história, na presença de alguém que parou para ouvi-la. Para ela, aquele foi um momento redentor, no sentido benjaminiano. Walter Benjamin lembra que a história contada deve ter garantia de que será amparada por uma força redentora (Erlösung), e essa força reside justamente nas histórias de outros que passaram pela vida daquele que narra. Assim, o indivíduo redimido redime a humanidade toda (VEIGA e ALVES, 2020, p. 6) e “somente a humanidade redimida obterá o seu passado completo” (BENJAMIN, 2012, p. 242).

A história seguinte é a de Miriam que, obrigada a trabalhar na roça, no interior da Bahia, desde os seis anos de idade, praticamente não frequentou a escola na idade escolar, pois tinha que ajudar na família com dez irmãos. A partir do seu relato se vê como o não-alfabetizado permanece prisioneiro de um mundo onde somente ele existe, seu mundo é sua solidão existencial. A falta de carinho e acolhida por parte dos pais lhes retira a “vivência de um eu potencial”, termo utilizado por Carl Rogers e que é recuperado nesse item para analisar a história de Miriam.

Com a história de Laura relata-se sua experiência sempre marcada pelo trabalho, sem nunca ter algum lazer. Recorre-se, aqui, a Adorno e Horkheimer em suas longas conversas sobre questões relacionadas ao trabalho e ao lazer.

Na primavera de 1956, Gretel Adorno, esposa de Theodor Adorno gravou, durante três semanas, conversas informais entre Adorno e Horkheimer sobre assuntos variados, dentre os quais se destacavam: teoria e prática, trabalho e lazer, dominação e liberdade (ADORNO e HORKHEIMER, 2011). Sobre trabalho e lazer, Horkheimer diz que o conceito de liberdade começa no momento em se compreende o valor do homem enquanto trabalhador. Adorno, por sua vez, completa afirmando que, na verdade, o que determina a liberdade é a possibilidade de escolher o próprio trabalho, e não o trabalho em si.

Adorno ainda reforça que, pelo fato mesmo de as pessoas trabalharem muito, cria-se a sensação de gastar o tempo livre repetindo obsessivamente os rituais dos esforços exigidos deles no trabalho, uma “mímica inconsciente do processo de trabalho” (p. 32). Por sua vez, Horkheimer lembra que nos países do Oriente, as pessoas são reduzidas a animais de carga enquanto, no Ocidente, arremata Adorno, o trabalhador sustenta um sistema que o vai destruindo aos poucos (p. 32). Esse sistema pode ser representado por vários personagens no contexto capitalista de organização social. No caso de Laura, o sistema explorava o pai e o pai a explorava.

Tomando ainda como ponto de partida o relato de Laura, se analisa o trabalho infantil no Brasil a partir dos dados do IBGE de 2016 que mostra crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade, num total de 40,1 milhões, ocupadas em jornadas semanais que variavam de oito a 28,4 horas em média.

O trabalho infantil é, talvez, a parte mais perversa da divisão de classes nos países pobres ou emergentes pois, enquanto os filhos das elites dispõem de capital econômico para comprar o tempo livre para seus filhos, consagrando-o apenas para o estudo, aos filhos das classes populares, por outro lado, só resta dividir o tempo, desde a infância e adolescência, entre estudo e trabalho, e assim fica estabelecido o sucesso para o filho da família que lhe pôde comprar o tempo livre a fim de que pudesse se dedicar inteiramente ao estudo.

A “iniciação” de Laura na leitura do mundo ao seu redor é parte de um projeto de composição de sua totalidade, de sua autonomia. No entanto, enquanto sua leitura ficar reduzida apenas ao cotidiano, decifrando seus códigos, e enquanto continuar a se ocupar no trabalho para o outro, Laura apenas experimentará alguns filetes de liberdade, experimentando-a como se fosse uma concessão, e não como direito e conquista ontológicos.

Na história de Laura bem que se poderia incluir as outras incontáveis histórias de pessoas brasileiras que experimentam apenas uma parte de seu ser, que vivem em uma relação apenas imediata com seus sentidos e que se apresentam, segundo Lévinas (2016, p. 33) apenas como relação com o alimento, ao mesmo tempo em que têm a impressão de estarem vivendo uma experiência de totalidade. Tal situação é um impeditivo para que haja a transmutação de pensamento em consciência, que só se torna possível, segundo o autor, quando uma pessoa “concebe a exterioridade para além de sua natureza de vivente” (p. 35), transpondo a utilidade do objeto exterior. Lévinas não acredita que o pensamento, tornado consciência, possa brotar do trabalho e da vontade, e isso nos remete diretamente à história do João, que não sabe dizer de imediato quantos anos tem, só sabe que nasceu em 1958, mas só foi registrado em 1962, em Natal, no Rio Grande do Norte. Portanto, tem uma idade pelo ano do nascimento e outra no papel oficial. É o mais novo de dezoito irmãos. O pai, do primeiro casamento teve três filhos, e com sua mãe, quinze. A mãe morrera com 76 anos de idade. Dela guarda a lembrança de uma mulher muito trabalhadora, plantava e vendia a colheita na feira. Mas era também uma mulher rígida que batia muito nos filhos porque temia que, vivendo em um bairro violento, os filhos acabassem se inclinando para as drogas. João se orgulha da educação recebida pois nenhum dos irmãos “virou viciado”, e todos, “trabalhadores honestos”. Da história de João se estuda como o mundo dos livros, para um não-alfabetizado se parece como uma coisa transcendente, etérea e até mesmo assustadora. distante, portanto, da história, ao menos da sua história. As bibliotecas lhe parecem como lugares sagrados, onde nunca poderão entrar “por não estarem devidamente preparados”; não poderão tampouco tocar os objetos ali presentes, os livros, que da mesma forma lhes parecem sagrados, de tão ininteligíveis e de difícil decifração. Fora das bibliotecas, são caros para serem adquiridos além de continuar causando pavor com páginas intermináveis de frases e expressões que nada dizem da realidade que experimentam. À luz do pensamento de Moscovici (2011, p. 120), fala-se sobre o sentido de autonomia, uma vez que João, sem saber ler e escrever tem um mínimo de autonomia e depende dos outros até para assinar seu contra-cheque.

Finalmente, esse relato nos leva a discorrer sobre a solidariedade. Sem saber ler e escrever, João recebeu muita ajuda dos colegas. Para falar de “solidariedade”, recorremos ao trabalho de Arto Laitinen e Anne Birgittan (orgs.): *Solidarity: Theory and practice* e Vera Westphal: *Diferentes matizes da ideia de solidariedade*. Segundo os autores, tem uma conotação diametralmente oposta ao caos ou conflito, mas também em uma ordem baseada

na coerção ou na maximização do autointeresse. Por outro lado, mesmo que o termo indique uma experiência oposta ao conflito é, paradoxalmente, revolucionário, por possuir a característica de “criticar a ordem normal e a prevalência de injustiças” (2015, p. 15). Algumas expressões utilizadas sem pensar, ajudam na prevalência de injustiças e em consequente falta de solidariedade, como os termos que utilizamos corriqueiramente para nos referir ao sujeito não-alfabetizado, como o termo “analfabeto”, que, literalmente significa, “sem alfabeto”, ou aquele que não lê ou escreve como alguém que o sabe e, portanto, alguém incapaz de decifrar os códigos criados para a cultura letrada. O problema aumenta quando alguém é adjetivado dessa forma, e assim se traduz em preconceito, humilhação, desprezo, e a fim de ilustrar melhor isso, o capítulo traz a história de Antônio.

Em uma de suas idas ao banco, da porta principal chamou o guarda lá dentro e pediu que lhe abrisse a porta, uma vez que não poderia passar pela porta rotatória por usar marcapasso. Antônio ainda não sabe ler, está aprendendo, mas sabe dos seus direitos. Agia assim intuitivamente, mas não sabia “ler o mundo” e, ingenuamente, “explicou” que não era ladrão. Quando ainda não sabemos ler as injustiças que nos são dirigidas, explicamos somente, como se quiséssemos apenas nos desculpar, como se tivéssemos feito algo errado. De posse de uma leitura apropriada, nunca mais permitiu que o humilhassem.

Miriam traz uma história semelhante, mas ela se orgulha de “saber das coisas”. Conta como chamou a polícia e mandou para a prisão um convidado da casa de sua patroa quando se reuniu aos patrões para a foto que o convidado queria tirar da família. Naquele momento Miriam cuidava do filho do casal, e por isso o tinha nos braços, assim, é evidente que deveria levar a criança para, também ela, ser fotografada. O convidado, no entanto, quando a viu, protestou e disse: "Tirem essa negra daí. Ela não vai aparecer na foto".

Os letrados consideram analfabetos e ignorantes todos aqueles que não conseguem ler do seu jeito, em que ler é apenas sinônimo de "decifração" de códigos. Em um sentido mais abrangente, no entanto, saber ler é muito mais que isso. Significa compreender a lógica por detrás das relações econômicas e sociais, ir de uma interpretação a outra, e a cada encontro com a realidade, atingir um incremento do nível de conscientização. Aqueles que têm mais capacidade de fazer uma leitura autêntica da opressão são, sem dúvida, os que a sofrem. No entanto, por vezes, até mesmo os oprimidos podem ter uma leitura equivocada do mundo, quando, por exemplo, aspiram não a uma mudança na estrutura social, mas apenas uma mudança na sua situação de sofrimento, e isso acontece com frequência quando, oprimido e opressor, convivem lado a lado. A nossa concepção (ocidentalizada) da

inteligibilidade, conhecimento e apreensão do mundo tem um ranço positivista que tende a desmerecer outros valores que não sejam os nossos e a olhar com desconfiança outros tipos de racionalidade “menos eficientes” ou “inferiores”.

O capítulo termina com uma das falas de Laura: “O tempo em que fiquei aqui (aprendendo) dava pra ter lavado um banheiro”. Laura é vítima, ao mesmo tempo em que não pode evitar fazer parte, de uma sociedade que Lukács (2015, p. 84) denominou de “sistema enfermo” que, ao louvar o “trabalho honrado”, provoca violenta dissociação entre vida e arte. Esse sentimento do trabalhador foi, segundo Lukács, devidamente inoculado pela mentalidade burguesa que exige das pessoas uma dedicação total às suas tarefas, ainda que essas tarefas sejam mesquinhas, insignificantes e não tragam nenhum benefício à alma. O trabalho de Laura, ao ser regulado pela rotina, sem tempo para considerar o prazer ou desprazer, somente importa na medida em que se baseia na produtividade e não na criatividade, que soa como areia movediça em comparação àquela, um “chão seguro”. Essa relação redundante em tragédia, quando chega ao ponto em que arte e vida se separam.

A reação de Laura, portanto, não veio dela, que fez uma observação automática, sem pensar muito no seu significado, pois Laura, como grande parte dos trabalhadores que aprenderam que, no mundo em que vivem, pensar em fazer uma pausa a fim de cuidar “da alma” - usando a expressão de Lukács, equivale a sacrificar um tempo que poderia ser utilizado em “coisa mais útil”, como lavar um banheiro, por exemplo. Nossos sistemas econômicos tiraram da vida sua poesia e, conseqüentemente, o poder que as pessoas têm de criar, oferecendo-lhes, para isso, um mundo ordenado e previsível, marcado pela rotina de uma vida altamente organizada, e esse é o paradoxo da Modernidade, que prometia tornar o homem livre ao custo da sua liberdade.

Essas histórias conduzem à noção da alfabetização como formação da autoconsciência. A finalidade última de todo processo alfabetizador não deve estar centrada apenas na decodificação de letras e números ou na dominância de técnicas de escrita e interpretação de textos, mas na superação da consciência ingênua (Paulo Freire) para a autoconsciência. Nesse sentido, não se pode falar em educação sem uma vinculação necessária com a política. Para o desenvolvimento dessa afirmação, recorremos, principalmente, a dois autores: Gramsci e Paulo Freire. Para Gramsci, mesmo as classes mais exploradas e oprimidas são dotadas da capacidade de superar a sua situação opressão, são intelectuais, no sentido de que são dotados de consciência crítica e na capacidade de organizar lutas e ações políticas. Ao considerá-los intelectuais, Gramsci rompe com a

hegemonia daqueles que acreditam possuir o único pensamento científico possível e considerar todos as outras expressões como mero “senso comum”. Gramsci inclui na classificação de filósofos não apenas os que se dedicam à filosofia enquanto ciência, mas a todos os que são capazes de agir politicamente, e homem político é todo “homem ativo”, isto é, que modifica o ambiente, entendido aqui como “o conjunto das relações de que todo indivíduo faz parte” (GRAMSCI, 2017, p. 643). Para o autor, quando o homem muda as relações existentes no ambiente, ele modifica a própria personalidade, e para que isso aconteça, não precisa fazer grande esforço, bastará ter uma consciência mais ou menos profunda dessas relações.

Em um contexto histórico e social distinto de Gramsci, Paulo Freire se apropria, igualmente, do materialismo histórico-dialético para pensar as contradições da sociedade capitalista e denunciar as injustiças decorrentes, apontando possíveis aberturas para a emancipação. Nesse contexto, Freire parte da noção de uma sociedade cindida e disposta entre opressores e oprimidos. Esses últimos, de maneira geral, ignorantes de si e da sua situação, como a sociedade brasileira, imersa em sua “consciência intransitiva”, que Freire (2015, p. 73) caracteriza como aquela em que os homens “centralizam seus interesses em torno de formas mais vegetativas de vida”, e em que lhe falta um teor de vida histórico.

Finalmente, com as considerações finais se pretendeu retomar a relação estética como constitutivo da identidade de leitor, alargando a possibilidade de pensar a estética como uma experiência humana carregada de emoção que, no seu sentido etimológico, permite pensar o emocionar como princípio de ação ou de atuação do sujeito que se volta para si mesmo de maneira transformada e transformadora da sociedade.

PARTE 1
CAPÍTULO 1
EXPERIÊNCIA: AS LETRAS QUE HABITAM O MUNDO
INTERIOR

De forma geral, é costume atribuir ao sujeito não-alfabetizado um vazio de experiências a transmitir, um vácuo esperando ser preenchido por conhecimento que, se presume, esse sujeito não possui. Essa concepção é igualmente reproduzida pelas classes subalternas, desde tempos coloniais. Aprende-se, desde muito cedo, que o que conta para uma vida bem-sucedida, ao menos em termos financeiros, não são as experiências acumuladas ao longo da vida, mas o “treino” de habilidades que serão utilizadas para o trabalho ou a conquista de diplomas e certificados que surgem após anos de estudos. Desde os primórdios da cidade de São Paulo, o colonizado se comportava como alguém em necessidade constante do colonizador branco para tirá-lo da ignorância. Apenas para ficar em um único exemplo: Na segunda metade do século XVI, sob os auspícios dos jesuítas educadores, o padre José de Anchieta foi chamado, com certa urgência, pelo chefe dos índios Carijó para que fosse às suas terras a fim de ensinar e levar o conhecimento aos integrantes de sua tribo que, segundo ele mesmo dizia, “vivem como bestas feras” (ANCHIETA [1555], 1988, p. 90), expressão que denota um imaginário do iletrado como um animal indomado, precisando ser sujeitado com letras.

O fosso entre analfabetismo e experiência, assim, se estabelece e se nutre na tessitura mesma das relações sociais, mas aumenta com o surgimento da sociedade industrial. Na Inglaterra, berço da Revolução Industrial, ao final do século XIX, quase toda população masculina, aproveitável para o trabalho nas fábricas, assinava o próprio nome nas certidões de casamento (MARCHELLI, 2006), como um mínimo exigido para que fossem capazes de, ao menos, assinar os contratos de trabalho. Esse "mínimo", com o passar do tempo, foi se mostrando insuficiente, na medida em que a empresa capitalista se ia superando por conta das constantes inovações tecnológicas, que obriga a selecionar os mais talentosos no lugar dos mais experientes. Sennett (2006, p. 5) lembra que cada vez mais as companhias tendem a negar um lugar fixo ao trabalhador fiel, àquele que escreveu uma história juntamente com a empresa em que trabalha; o que importa, segundo o autor, é um “traço de personalidade peculiar” que dispensa a experiência que tal trabalhador possa ter tido em seus longos anos de dedicação.

Esse “traço de personalidade peculiar” é aquele típico do consumidor, em sua avidez por novidades e sua disposição em descartar tudo aquilo que a tecnologia torna obsoleto. Trata-se de um processo de fragmentação operado pelo trabalho e que deixa, igualmente, a própria vida das pessoas em um estado fragmentado e suas famílias desorientadas, por essas demandas do mercado. Nesse estado de coisas, que apresenta condições sociais tão instáveis e fragmentadas, Sennett afirma que somente um determinado tipo de seres humanos consegue prosperar: aquele que se deixa moldar a esses acontecimentos, adaptando-se a eles. Esses, segundo o autor é que conseguem ver uma oportunidade única de fazer mais dinheiro ainda; quanto aos demais, isto é, aqueles que não conseguiram “surfear na onda consumista” e trabalho inumano, restam, para Sennett, apenas três alternativas:

A primeira está relacionada com o tempo: devem aprender como lidar com relações curtas enquanto têm de migrar entre atividades, trabalhos e lugares. Por outro lado, como as instituições não oferecem mais um quadro de longa duração, o sujeito tem que improvisar sua narrativa de vida. O segundo desafio, segundo o autor, está relacionado com o talento e se refere à questão de como desenvolver novas habilidades ou até mesmo como poderá miná-las, a depender das mudanças de demandas da realidade. A vida útil das habilidades na era tecnológica, nas ciências ou em formas avançadas de manufatura, é curta, o que põe em evidência a ideia de meritocracia que celebra as novas habilidades em lugar de um sucesso passado. O terceiro desafio se relaciona com o anterior e diz respeito à entrega, no sentido

de saber se o sujeito é capaz de deixar para trás o próprio passado. Em uma empresa, ninguém tem um lugar assegurado, e a experiência passada não tem qualquer valor para esse ambiente de negócios (SENNETT, 2006, p. 5-6).

Para Walter Benjamin (2006, p. 435, K 1a, 5), a cidade moderna, múltipla e diversa, repleta de labirintos e “construções cinzentas, mercados cobertos, lojas de departamentos, exposições” não oferece um lugar propício para as pessoas poderem contar suas experiências ou ouvir as dos outros, como nos tempos pré-modernos, que ainda subsistem em comunidades tradicionais, onde uma pessoa podia sentar-se à volta da fogueira e ali narrar e ouvir histórias noite adentro, sem preocupação com o tempo. Em lugar de uma verdadeira história, a cidade moderna pode no máximo oferecer um “historicismo narcótico” (*Id.*, 2006, K. 1a, 6), onde as multidões caminham de um lado para outro sem tempo de se perceberem. Para contar uma experiência é preciso estar acordado, mas as multidões das grandes cidades padecem de um torpor coletivo e por isso, estão potencialmente fechadas tanto para relatar quanto para ouvir experiências, e sem disposição para um imperturbável encontro com os outros (GILLOCH, 1996, p. 187).

Alguém que nunca leu e nem escreveu tem sempre dentro de si um mundo de letras, de frases e palavras aguardando o momento certo para sair, e para que esse movimento ocorra é preciso que o próprio sujeito ofereça uma tal riqueza a alguém que esteja disposto a recebê-la. Nesse sentido, seria mais apropriado denominar aquele que tem essa função não de professor ou instrutor, mas considerá-lo como um terapeuta, emprestando a metáfora de Habermas (EDGAR, 2006, p. 47). De fato, a comunicação, sozinha, não é garantia de uma sociedade justa e sem exploração, uma vez que é também atravessada por distorções na linguagem, ela própria, carregada de ideologia.

O sujeito, que pede para alguém ensiná-lo a ler e a escrever é, ele mesmo, afligido por sintomas que têm causas físicas, uma vez que é alguém que sente a dor da fome, do frio dilacerando seu corpo, das doenças oportunistas. A tarefa daquele que lhe apresenta as letras é, antes de tudo, trazer à tona a memória das experiências traumáticas, ajudando-o, assim, a retomar o controle sobre a sua própria história (EDGAR, 2006, p. 47). Compreender o que diz o outro apenas é possível se se puder reconstruir a percepção original das palavras. Benjamin (2017, p. 591) denomina esse processo como sendo um “acordar de um sonho”. Acordar nem sempre é fácil, pois existe sempre o perigo de preferir a comodidade trazida pelo sono profundo. Quando alguém conta uma experiência não espera outra coisa do ouvinte senão que este o ajude na árdua tarefa de rememorar o seu sofrimento, de curar a

humanidade lá onde fora fraturada. Nesse sentido, contar uma história ou relatar uma experiência é, sobretudo, pôr em palavras a própria vida.

Um dos problemas na alfabetização de adultos é partir de letras, palavras e frases e seus sons pensados por outros para eles, para que os aprenda. “Os métodos da opressão”, afirma o professor Ernani Maria Fiori (2016, p. 33), em seu prefácio para o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, “não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido”. Os métodos de alfabetização empreendidos por diversos governos partiram sempre da ideia de que há um sujeito a se resgatar, mas esse sujeito não é uma coisa que se deva resgatar mas é, antes de tudo, alguém que se deve autoconfigurar (*Ibid.*, p. 33), isto é, aquele que quer ser alfabetizado é um sujeito histórico, tem uma trajetória própria, com destinação histórica própria, e dentro desse contexto, qualquer método de aprendizagem será sempre uma barreira, e não um caminho possível, se desconsiderar essa premissa.

Benjamin (2012, p. 214) recorre ao sentido etimológico da palavra *Experiência* para exprimir o alcance desse vocábulo. *Erfahrung* (experiência), palavra alemã que se origina do radical *Fahr*, no sentido literal de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem (GAGNEBIN, 1994, p. 86), dando sempre a ideia de algo dinâmico na experiência, como aquelas histórias contadas durante uma viagem e empreendidas por aqueles que estão dispostos a ouvir e a contar histórias enquanto caminham.

Isso pode dar a falsa impressão de que, para Benjamin, relatar uma experiência seja alguma coisa tão simples quando um caminhar desprezioso. No entanto, esse tipo de relato a que se refere o filósofo, carrega uma força política, social e antropológica, ao mesmo tempo. Ao relatar sua história, o sujeito se *historiciza*, marca a sua existência e dá sua própria forma ao mundo que projeta. Os relatos, contados em forma de experiência e transformados em grafemas e fonemas, decodificam a realidade, objetivando os sentimentos e emoções sentidos subjetivamente. Nesse sentido, são “formados” na própria experiência.

Por outro lado há, igualmente, a experiência do opressor, que se corporifica em uma pedagogia baseada na repetição enfadonha de grafemas e fonemas que surgem sem qualquer conexão com a realidade e que tem como característica a visão a partir da experiência da classe dominadora, que acredita que o povo, não sendo capaz de pensar por si, tenha necessidade de que outra pessoa pense por ele. Nesse sentido, é urgente que os facilitadores da leitura e escrita sejam sensíveis à experiência do oprimido, que busquem na vida deles as palavras que eles aprenderão e, assim, os oprimidos se sentirão autores do próprio processo de aprendizagem.

É nesse sentido que, ao relatar a sua história, a pessoa está em busca não somente de sua capacidade de rememorar (*eingedenken*) um acontecimento, mas também de redimi-lo (*erlösung*). Aqui, Benjamin está pensando na experiência traumática, e mais especificamente, como um homem que viveu entre as duas Grandes Guerras, nos traumas causados nos jovens, seus companheiros que haviam partido para a guerra. É quando a experiência se torna dolorosa demais que se tenta, de todas as formas possíveis, esquecê-la ou até mesmo erradicá-la da consciência. Isso não sendo possível, tenta-se não mais se aperceber dela, simplesmente, deixando as coisas passadas, no passado (ULRICH, 2001, p. 4). As classes despossuídas vivem traumatizadas pela opressão constante, pela luta inglória pela sobrevivência, por trabalhos desumanizantes, além do fato de ter de carregar o duro fardo do desprezo dos letrados, conforme registro de uma alfabetizanda:

[...] acho que sempre é uma coisa difícil. Você é rude, você não sabe nada. Você não sabe falar. Todo mundo ignora, todo mundo dá risada quando você fala errado. Então até você se adaptar, até as pessoas se acostumarem com seu modo de ser é muito difícil. E o pessoal daqui discrimina muito. Baiano, nordestino é burro, não sabe falar, não sabe se vestir. Então eles discriminam muito, é muito difícil a relação assim, sabe? (Josefa, 20 anos, oriunda de Piancó, Bahia, residente em São Paulo) (VÓVIO, 1999, p. 77)

O mundo moderno perdeu o jeito de ouvir histórias contadas pelos despossuídos porque crê que eles não saibam falar, que são ignorantes. Por outro lado, o ritmo das cidades modernas não deixa tempo para a partilha de histórias, esvaziando o caráter simbólico da palavra. Ouvir, portanto, o relato de uma experiência de alguém ou a simples narrativa de sua história significa, antes de tudo, restituir o caráter simbólico da palavra, devolvendo a imagem da experiência ao exato momento do ocorrido. É, enfim, fazer uma “reparação das injustiças passadas e a realização da utopia social” (LÖWY, 2005, p. 50).

O relato de uma experiência é, portanto, sempre uma “experiência de morte”, nas palavras de Agamben (2014, p. 44), pois se trata sempre de falar de alguém que se foi, e que agora, no momento da fala, sente ser outra pessoa, de forma que a escuta inicia um círculo de histórias, um “ser sempre o que não é ainda” (AGAMBEN, 2014, p. 44). Nesse sentido, aquele que relata uma experiência será sempre uma criança a experimentar de maneira constante e renovada o mundo que a cerca. Gagnebin (2014, p. 175) lembra que:

Crianças e artistas se põem a experimentar com o mundo, isto é, a destruí-lo e a reconstruí-lo, porque não o consideram como definitivamente dado. Essas

brincadeiras essenciais implicam uma noção de ação política que não visa a transformação do mundo segundo normas prefixadas, mas a partir de exercícios e tentativas nos quais a experiência humana – tanto espiritual e inteligível como sensível e corporal – assume outras formas

No ambiente cultural do capitalismo tardio, o *flâneur* contemporâneo, tal qual o moderno, é igualmente exposto à embriaguez “das seduções das lojas” (BENJAMIN, 2006, p. 462, M. 1,3), às *fantasmorias* que o sistema produz e, conseqüentemente, à embriaguez amnésica que permite acesso não ao experienciado e vivido, mas tão somente aos dados inertes, como as notícias de jornal, que amanhã não mais existirão. Importam, nesse contexto, apenas os fatos, e não o sentido desses fatos, que poderiam contribuir para uma *metamorfose* do sujeito e a construção de novas identidades que surgem a cada nova tomada de consciência.

Benjamin privilegia “o jeito antigo” de relatar a experiência, ao tempo em que a experiência era “puxada” pela memória. A historiografia, segundo Hobsbawm (1997, p. 54) se afastou da narrativa e da ênfase no singular e individual para o estabelecimento de regularidades e generalização. A vida cotidiana não pode ser apropriada apenas para poder alcançar a “grande história”. Afinal, são os relatos da vida cotidiana, marcada por lutas e vontade de superação que estão impregnados de vida e de experiência, num movimento dialético que permite fazer de forma diferente, de forma criativa e revolucionária.

No gesto de transformar experiências em palavras que serão lidas, estão implícitos dois outros gestos: da parte daquele que ensina, o de devolver a voz àquele que não a tem e, por outro lado, naquele que aprende, o desejo de tomar parte ativa na luta tanto para dar forma à sociedade, quanto para governá-la. Essa é, em última análise, uma luta contra um sistema opressor já estabelecido. Grupos políticos e empresariais lutam para que se desenvolvam currículos que formem trabalhadores que atendam às demandas da produção. Dentro desse esquema, as histórias trazidas pela lembrança em nada contribuem e até mesmo estorvam o funcionamento dessa engrenagem, uma vez que por detrás delas há um ser pensante, e isso é tudo o que o dito sistema não precisa.

1.1 Relato da experiência como precondition da emancipação social e cultural

Alfabetização não é questão apenas de aprender a ler e a escrever. Tampouco é ter domínio de algumas formas particulares de conhecimento. Ser alfabetizado é, sobretudo, adentrar um interdito, um mundo antes apropriado por alguns que aprenderam a decifrá-lo

em seu favor. É, ainda, conseguir ler a sociedade para, em seguida, saber como fazer para transformá-la.

Os excluídos de qualquer sistema social podem ter a falsa impressão de que são incluídos culturalmente quando, na verdade, estão participando passivamente de uma tradição cultural de um grupo dominante. Nesse sentido, tanto a classe dominante quanto a classe proletária representam uma e mesma autoalienação. Mas, segundo Marx e Engels (1978, p. 154), apenas a primeira experimenta satisfação e assim se autoafirma nessa autoalienação², pelo fato de sentirem a experiência de alienação como um sinal de seu próprio poder, se apropriam dela a fim de viver apenas na aparência de uma existência humana. Os outros, que formam a classe proletária, sentem-se destruídos nessa alienação, vendo-se impotentes diante dela e experimentando, ao mesmo tempo, uma existência como sendo intrinsecamente desumana.

A experiência passada é anulada em favor daquilo que o sujeito é no agora da produção. Na sociedade pós-industrial, o sujeito é reduzido a uma sucessão de instantes pontuais que não deixam vestígio (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 220). Há, também, a violência que se soma àquela a que esse sujeito já vem se infligindo ao longo da sua história de adaptação a um meio que lhe é estranho, como acontece com aqueles que são obrigados a deixar sua terra natal a fim de tentar sobreviver em uma terra estranha. Um dos entrevistados reporta que a maior dor foi ter de se separar dos pais, dos irmãos, do bairro e da cidade onde nasceu e foi criado. Relata esse processo como tendo experimentado uma violência sem precedentes.

Tudo o que o sujeito viveu, a história que teceu junto com seus amigos e parentes, vai se transformando, pouco a pouco, em uma história econômica. Passo a passo, vai se acostumando a julgar o próprio eu de acordo com a economia capitalista onde vive, de modo que a história passada, como disseram Adorno e Horkheimer (1985, p. 220), tem de ser recalçada, “por medo de que ela possa recordar a ruína de sua própria vida.

A experiência, para ser integralmente acolhida, tem que ser, portanto, *desvestida* de roupagens que originalmente não lhe pertencem, mas que lhe foram sendo atribuídas. Se assim não for, o sujeito irá sempre fazer um relato não a partir de sua própria existência, mas

² O conceito de auto-alienação, Hegel o aplica ao Absoluto. A Ideia Absoluta é um Eu dinâmico envolvido em um processo de alienação e desalienação. Em outro sentido, Hegel aplica ao Espírito Finito, ou homem que, por ser um ser natural, é um espírito alienado de si; porém, como ser histórico, ao obter um conhecimento adequado do Absoluto, o homem é capaz de se tornar um ser desalienado (BOTTOMORE, 2012, p. 9)

de outras vivências que o foram tratando como excluído, como inapto para o sistema que paradoxalmente precisa daquele sujeito despossuído de sua história para continuar subsistindo. Essa, de fato é a experiência relatada por muitos adultos que ousam apropriar de um saber que ignoram e que creem pertencer a um pequeno número de privilegiados. De maneira geral, nossas escolas não estão preparadas para acolher a história da vida do adulto não-alfabetizado, pelo simples fato de que nossas instituições reafirmam uma relação de poder desigual, que Paulo Freire denomina de “educação bancária”, quando o mestre – que sabe, deposita o saber na cabeça do aluno – que nada sabe.

O mundo tecnológico irá, cada vez mais, fazer esquecer a experiência de uma pessoa, sua história, suas lutas, preferindo, em seu lugar, o conhecimento acadêmico e seu potencial de criar novos conhecimentos que deem conta das novas tecnologias. Nesse sentido, existe a tendência de se adotar *conhecimento de curto prazo*, que se funda na técnica que será sempre marcada pela caducidade, desprezando os de *longo prazo*, baseados na tradição e na experiência. No primeiro caso, aquele conhecimento é controlado por forças externas, como o mercado. No segundo, o aprendizado é controlado pelo próprio sujeito em seu confronto com a realidade.

Por outro lado, o mundo escolar, de diversas maneiras, pode aderir a essa lógica. Um pensamento generalizado na instituição escolar compreende aprendizado como aquisição daquilo que vem está pronto nos livros, promovendo um conhecimento estático, acabado, sem consideração à possibilidade de mudança. John Dewey, em seu livro *Experience and Education* (1938, p. 18), reforça que a educação tem relação direta com amadurecimento de uma pessoa e que se a educação for capaz de fazer o sujeito amadurecer, então, naturalmente, isso irá promover outras formas de amadurecimento em novas direções. O amadurecimento, portanto, é sempre relacionado com a experiência que o sujeito tem. No entanto, lembra que a experiência pode ser educativa ou deseducativa, pode afetar para o bem ou para o mal, e isso é que irá decidir a qualidade de experiências futuras (*Ibid.*, p. 36). O autor toma como exemplo um sujeito que, ao aprender a ler e a escrever, abre diante de si um ambiente novo. Se essa experiência desperta curiosidade, irá fortalecer iniciativas, pois toda experiência é, na sua opinião, uma força motriz. Mas se, ao contrário, essa não redundar em algo bom, isto é, ao fracasso escolar, então a força motriz da experiência irá operar uma deslealdade ao princípio da experiência mesma. Essa deslealdade, segundo Dewey, opera em duas direções: Quando o educador age falsamente ao não partir das próprias experiências

passadas e por não aceitar o fato de que toda experiência é sempre social em si mesma e que prospera através do contato e da comunicação com os outros (*Ibid.*, p. 37).

De acordo, portanto, com Dewey, ao se recusar a ouvir a experiência do sujeito que busca aprender a ler e a escrever, o educador age falsamente, pois com tal atitude, além de negar a experiência em si mesmo nega também a possibilidade de aprender com o próprio passado. Ao negar a própria experiência, irá fatalmente recusar a sua função social, encerrando, assim, qualquer possibilidade de comunicação.

Ronaldo, um dos entrevistados, certa vez decidiu que deveria se alfabetizar, e para isso, recorreu a um curso que estava sendo oferecido pela prefeitura da sua cidade, mas só conseguiu frequentar as aulas por apenas uma semana, o motivo, segundo ele, era falta de comunicação. Disse que tentou, em várias ocasiões, chamar a professora para tirar dúvidas, mas ela não lhe deu atenção porque, segundo ele, havia cerca de 50 pessoas que também requisitavam sua presença. As aulas se baseavam em cartilha, um produto pré-construído³ e distribuído em todas as escolas da região. A professora utilizava seu tempo na sala de aula para “controlar” os alunos, e por isso não sobrava tempo para efetivamente ouvi-los.

A ausência de escuta das histórias e experiências de vida empobrece os espaços das grandes cidades, dando-lhes aspectos de abandono. Nos guetos que se formam nas periferias, reúnem-se “as pessoas sem fala” ou as “não autorizadas” a falar pois, segundo Engels (*apud.* HARVEY, 2015, p. 204), a única solução que a burguesia consegue encontrar para seus problemas é afastá-los das vistas. Quando as massas se apossam do próprio discurso, quando têm oportunidade de relatar suas histórias, ao falar, passam a existir, pois ao partilhar a palavra, o sujeito cria, explora, inventa uma cidade ideal que pode se tornar possível quando todos puderem falar e reivindicar direitos políticos e sociais. Enquanto isso não acontece, as favelas das grandes cidades são invadidas e igualmente invadidas as pessoas que ali moram, sem direito de se defenderem, são vítimas de autoridades pouco dispostas a ouvir suas histórias antes de espancá-los.

A violação de direitos acontece na mesma proporção em que se desconsidera o homem e a mulher como seres sociais. De fato, o ser social apenas passa a existir quando pode falar e se expressar através da linguagem. Isso equivale a dizer que se não puder

³ A noção de pré-construção tem sua origem na teoria da Análise do Discurso, com Paul Henry, para quem o termo remete a uma construção anterior e exterior ao discurso do sujeito, algo que se fala em nome dele sem a sua plena participação (cf. HANSEN, Fábio. *A noção de pré-construído e seus desdobramentos no processo criativo do discurso publicitário*. IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/FabioHansen.pdf> Acesso em 10/12/2019

expressar em palavras suas necessidades, se não puder realizar seus desejos, se instalará uma falha, uma disjunção entre o lugar em que o homem é, seu corpo, seu direito e o acesso à sociedade e à linguagem. Ora, é justamente nessa falha e nessa disjunção que se instala a ideologia que se coloca como aquilo que falta, “conferindo-lhes uma ilusória identidade – a identidade ideológica” (MARIE, 1979, p. 153).

Em uma última instância, a ideologia ocupa o espaço deixado pela experiência não contada, pela vida impedida de deixar traços históricos. A ideologia da classe dominante se apropria dos espaços escolares, de onde deveriam partir a consciência e a atitude críticas. “Alguém” terá pensado pelos alunos e professores, de modo que ir para a escola significa, no fundo, permitir-se moldar pela fala de um outro que pensa saber mais que os demais. Situação pior vivem aqueles que optam por cursos superiores pelos baixos preços cobrados. Nesse caso, a subordinação se dá por motivos econômicos. Nessas instituições há pouco interesse em partir da situação vivida pelo sujeito, dos seus dramas e percalços, pois o que interessa é o dinheiro dessas pessoas, e não suas histórias.

No relato de uma experiência, o sujeito não aparece para o outro apenas como imagem, mas, sobretudo, como alguém de fala e de ação, conforme Judith Butler (2019, p. 86): “Não somos simplesmente fenômenos visuais uns para os outros – nossas vozes precisam ser registradas e, então, precisamos ser ouvidos; ou melhor, quem somos, corporalmente, já é uma maneira de ser ‘para’ o outro”.

Esse “aparecer para o outro” pela linguagem e pela fala é, segundo a autora, uma ação política, pois cria um espaço de resistência. Quando um sujeito fala, ele estabelece um espaço, o “espaço do aparecimento”, que não se separa dos outros espaços e não fica fora da ação. Esse espaço é lugar de resistência, onde o excluído se recusa a não ser percebido, a ser um espectro ou mera imitação do real. Um dos entrevistados, Ronaldo, assim que aprendeu a ler e não mais a “desenhar” o próprio nome, como antes, foi ao cartório a fim de deixar lá registrada a sua existência. Assim que o funcionário o viu, correu para providenciar a almofada com tinta para que pudesse molhar o dedo na tinta e “assinar”. Com toda propriedade, e como quem retoma para si mesmo o poder que possui o próprio nome, dispensou o objeto e pediu papel para assinar, reclamando o seu direito à cidadania, seu direito de existir.

Quando tentava, pela primeira vez, ser alfabetizado na escola da prefeitura, Ronaldo sentia que não existia, a professora mal o notava ou parava para ouvir sua história. Porém, o fato de alguém exterior à pessoa não reconhecer a sua existência, esse fato não a torna um

sujeito não-existente. De fato, como lembra Butler (2019, p. 89), “temos que ser cuidadosos para que a linguagem que utilizarmos não destitua ainda mais essas populações de todas as formas de ação e resistência”. É certo que eventos traumáticos causam impacto na autoestima da pessoa, além de interferirem na história que essa pessoa conta sobre si mesma. Os relatos da vida escolar, em particular, são recheados de tentativas fracassadas, de invisibilidade, vergonha e humilhação. Ronaldo revela, envergonhado, que somente ia à escola porque simplesmente tinha fome, e a escola era o único lugar onde podia comer ao menos uma vez ao dia, de modo que, para ele, a escola não estava vinculada à ideia de aprendizagem, mas à da sobrevivência nos tempos de seca que assolavam sua região. Por outro lado, histórias de sobrevivência é que dão à experiência condições necessárias para que se transforme em maturidade e crescimento; afinal, experiência não acontece no vácuo, como afirma Dewey (1938, p. 39).

No caso daquela escola da prefeitura, como tantas outras, que se mantêm fiéis ao ensino tradicional, bastam mesas, cadeiras, lousa e giz, mas para uma educação revolucionária e efetiva, o mundo fechado dentro de uma sala de aula, com alunos em cima de livros e tarefas que se resumem em copiar, em nada favorecem o afloramento de uma consciência crítica e revolucionária. As histórias trazidas pelos alunos a partir da realidade em que vivem, das relações sociais e econômicas que estabelecem a sua maneira de ser e agir, assim como suas festas e celebrações, tudo isso contribui, de fato, para uma conexão entre educação e experiência: “Experiência é uma verdadeira experiência”, arremata Dewey (1938, p. 41), “somente quando as condições objetivas estão subordinadas ao interior de um indivíduo que tem a experiência”.

É nesse sentido que Ivan Illich, na década de 1970, defendeu a tese de uma *sociedade sem escola*, título de seu livro. À luz da proposta de teias de comunicação formando uma *aldeia global*, como defendia McLuhan, Illich igualmente preconizava uma escola que perderia sua função de *locus* da aprendizagem, ficando, assim, difusa no tecido social. O que se vê, ao contrário, é cada vez mais o reforço da ideia de uma escola nos moldes compreendidos pelos gregos, como a do pedagogo, geralmente um escravo, que conduzia a criança pela mão para as atividades oficiais da cidade (SEMLER, DIMENSTEIN, COSTA, 2004, p. 95).

Nessa mesma linha, vale registrar os questionamentos de Paulo Freire (2014, p. 31-32):

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência entre as pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?

Educar, portanto, é, acima de tudo, experimentar o humano, suas contradições, seus dilemas e acolher tudo isso como a expressão mais genuinamente humana. Acolher a experiência é possibilitar a autonomia do outro, diminuindo as distâncias e obstáculos que foram sendo impostos ao sujeito e que ele ou ela, com o respeito devido à vida, superou, embora mal acabava de ultrapassar os desafios, apareciam outros, mas é exatamente isso que podemos aprender como uma grande lição nem sempre aprendida nas escolas: “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2014, p. 50).

CAPÍTULO 2

RECONHECER-SE NO PRÓPRIO NOME: ASSINATURA COMO IDENTIDADE

A questão da identidade ultrapassa os limites da academia sendo, antes de tudo, vivida e experimentada em todo tecido social, das maneiras mais diversificadas possíveis. De fato, nunca se experimentou tanta obsessão pela identidade como atualmente, talvez porque identidade conduz, necessariamente, a uma condição indispensável para alguém não viver na invisibilidade ou esquecimento. As identidades sociais, como aquelas que se ligam a gênero, etnicidade, às opções políticas e ideológicas disputam, cada vez mais, espaço nas mídias sociais. Identificações genéricas, como *homem* e *mulher* são refutadas por não darem conta da necessidade cada vez maior de aparecer, de se fazer visível, preferindo-se, para tanto, dar lugar aos subgrupos identitários: homem ou mulher hetero ou homossexual, trans ou bi, de direita, de esquerda ou de todos os lados, tudo junto e separado, pois o que mais importa é a busca constante do *sempre-novo*, característica de uma natureza fluida e nunca conformada. Busca-se também por uma identidade *diferente* e essa diferença tem que ser marcada no visual, especialmente no corpo, através de tatuagens, cores extravagantes, penduricalhos nas orelhas, nariz, boca, toda a corporeidade sendo mobilizada para a expressão e para a visibilidade. Para Linda Alcoff (2006, p. 6), estudiosa dos movimentos feministas da Universidade de Nova Iorque, raça e gênero operam as penúltimas identidades visíveis: a idade pode ser cirurgicamente mascarada, a homossexualidade pode ser escondida

nas ruas, a classe, disfarçada nos estilos da moda, mas, quando essas identidades são agregadas em movimentos políticos, todas as marcas são realçadas, os véus, as cruzeiros, as tatuagens, as cores, de forma que a visibilidade deixa de ser sinal de opressão para se tornar símbolo de resistência.

Por outro lado, apenas *ter* uma identidade visível ainda não é suficiente. É imprescindível *pertencer* a um grupo identitário e ainda receber um predicativo identitário: vegano, budista, ecológico, neonazista, neoliberal, conservador, socialista, moralista, etc. Identidade, portanto, pode tanto significar uma busca pela diferença quanto uma aproximação do mesmo, do igual a si mesmo.

Dentre as marcas identitárias, a assinatura possui um relevo único, pois destaca um estilo pessoal e marca uma diferença inconfundível. Em uma sociedade complexa, representa autonomia, facilita os compromissos assumidos e atende às expectativas que determinada sociedade tem sobre o indivíduo, uma vez que, não ser capaz de ler contratos e assiná-los, equivale a não ser qualificado para viver e fazer parte dessa sociedade. A assinatura, portanto, é um autorreferencial que atesta não tanto o que a pessoa é, mas o que ela vale.

Quando alguém escreveu o nome e o sobrenome de Ronaldo, um dos entrevistados neste estudo, recomendando que ele treinasse em casa a escrita até ser capaz de assinar o contracheque ao final do mês de trabalho, fez isso o amigo de Ronaldo na tentativa de ajudá-lo a ter um pouco mais de autonomia. Essa mesma cena se repete diariamente nas famílias ou locais de trabalho. A identidade de leitor ou leitora, antes de se tornar realidade na vida de uma pessoa, passa, primeiro, pela identificação que o outro lhe oferece, ao lhe dizer: “Teu nome se escreve assim”. Dessa forma, o que o amigo estava tentando, era fazer com que Ronaldo coubesse na identificação que escolhera para ele. Caberia, portanto, a Ronaldo, estranho que era para as letras, simplesmente aceitar essa intervenção como um benefício; por sua vez, como resposta de gratidão, se sentiu na obrigação de “fazer-se caber” dentro daquela identificação dada por outro.

Quando alguém, tentando ajudar, escreve o nome de uma pessoa não-alfabetizada e esta, por sua vez, “desenha” o próprio nome, ela deve, acima de tudo, crer que aquelas palavras o representam. Se o amigo escrevesse “Ricardo” ao invés de “Ronaldo”, seu verdadeiro nome, mesmo assim, teria que acreditar que aquelas palavras o representam. É possível, portanto, aceitar uma identificação exterior por confiança naquele que nos identifica. Nunca será possível saber, sozinho, que aquelas palavras designam seu nome, a

não ser que recorra a duas soluções possíveis: A primeira é apelar para o testemunho de uma terceira pessoa e lhe perguntar: “Isto sou eu?”. A segunda alternativa é empreender meios para que ela mesma se reconheça naquelas palavras, e isso se faz pela aprendizagem e conhecimento. Em qualquer dos casos, sempre haverá a necessidade de entendimento entre os envolvidos nessa comunicação, e é por esse fato que a busca pela identidade pessoal sempre se dará como busca de identidade social. São as coletividades, ensina Habermas (2012, p. 249), que configuram a identidade.

Depois que aprende a ler e a escrever, o sujeito assume, para si mesmo, um comportamento de não-conformismo com aquilo que dizem dele, uma vez que em uma sociedade civilizada, a individualidade se manifesta mais na recusa “e na realização modificada dos respectivos tipos sociais do que no conformismo” (HABERMAS, 2013, p. 201). A identidade “provisória” de leitor (quando o outro que escreve meu nome, me diz que aquele nome me representa), no entanto, sempre estará lá, em seu estado de dormência, até que o verdadeiro leitor tome o seu lugar (quando eu sou capaz de escrever meu próprio nome e lê-lo por mim mesmo). Aí, então, tem início a *identidade autônoma*. A esse processo, Ciampa (2012, p. 66) denomina de *identidade reposta*. Segundo ele, nesse processo, “a reposição da identidade deixa de ser vista como uma sucessão temporal, passando a ser vista como simples manifestação de um ser idêntico a si-mesmo na permanência e estabilidade”.

Depois que aprendeu a ler e a escrever, Ronaldo conta que, ao escrever o próprio nome, pensou satisfeito: “Isso sou eu”, como se quisesse dizer: “Isso *finalmente* sou eu!”. Esse é um típico processo que Habermas (2016, p. 135) chama de *autoidentificação*, do qual dependem: a unidade de uma pessoa, sua pertença a um grupo e a localização desse grupo no mundo. Quando o sujeito é capaz de escrever seu próprio nome e compreender o que escreveu, é como se lhe fosse devolvido o seu *eu*, é como se dali em diante pudesse juntar os fragmentos e transformá-los em uma unidade. O outro, por sua vez, como afirma Butler, (2017, 105), pode se surpreender com essa nova identificação, pois reconhecia um fantasma que morava por trás do nome, mas, também para ele, essa nova identificação será objeto de análise dentro da cena interlocutória. Assim, dois componentes contribuem para que a pessoa encontre espaço para florescer: a aceitação de si e a generosidade, mas aqui, diferentemente da autora, que coloca esses dois componentes em um mesmo sujeito, defendendo que a pessoa que aprende a ler, deve, em primeiro lugar, aceitar que não o sabe, e que, por isso mesmo, aceita a generosidade do outro que se oferece para contribuir na construção de uma identidade de leitor, mesmo que provisória.

A passagem do nome enquanto *desenho* esvaziado de sentido para a escrita do nome repleta de sentido até ao ponto dessa escrita passar a representar o Eu, prova que identidade não é fixa, ao contrário, vai sofrendo mudanças e propondo metamorfoses ao longo da vida do sujeito. Johann Michel (2013, p. 26), especialista no estudo sobre Ricoeur, lembra que, para este,

O sujeito jamais poderá pretender ser plenamente sujeito; resta, então, um “tornar-se sujeito”, um sujeito assintótico que não cessa de projetar, não uma reflexão abstrata sobre o mundo da percepção cartesiana, mas uma reflexão concreta sobre os sinais nos quais sua existência se objetiva

Também a esse respeito destaca-se o trabalho de Antônio Ciampa e seu pioneirismo nos estudos sobre identidade no Brasil. Ao definir identidade como *metamorfose* Ciampa torna aparente a necessidade de transformação e mudança para que aconteça um processo de emancipação. Entre a passagem do não-leitor para a identidade de leitor há um movimento, uma transformação das determinações exteriores (o outro me faz escrever) para a autodeterminação (eu mesmo escrevo e eu mesmo leio).

O nome é reconhecido como sendo um Eu e, segundo Mead (1901) quando alguém se dirige a algo como parte de si mesmo ou como o si mesmo inteiro, então muitas sensações acompanham essa expressão, é como se todo orgânico acompanhasse a atividade iniciada e isso acontece porque, para que surja um novo eu, ainda segundo Mead, é preciso que o antigo se desintegre, que um novo mundo social se reconstrua, que o novo eu forneça uma nova resposta a um novo objeto. Com efeito, o sujeito que, depois de adquirir determinado conhecimento, é capaz de, sozinho escrever e ler o próprio nome fez, de fato, desintegrar um antigo Eu, um Eu dependente do Tu, que não compreendia por si mesmo, que não fazia outra coisa além de imitar a representação que os outros faziam dele, e quando essa representação ficava pronta para ser reproduzida, percebia que, afinal, não o representava de fato.

Outro elemento ligado à escrita e ao reconhecimento de si mesmo no próprio nome é aquele relativo à *individualização*⁴. Paul Ricoeur (1990, p. 40) afirma que o nome próprio apela para uma determinação ulterior, a alteridade. Incorporada à designação, ela opõe um

⁴ Ricoeur (1990, p. 39) afirma preferir o termo *individualização* a *identificação* que, embora soe mais familiar no inglês do que em francês, por conseguir designar os procedimentos utilizados para individualizar um ser dentro de uma espécie: “A individualização pode ser caracterizada, grosso modo, como o processo inverso daquele da classificação, que abole as singularidades em proveito do conceito” (*Ibid.*, p. 40, **tradução nossa**)

só indivíduo a todos os outros da mesma classe, confirmando sua identidade e *ipseidade*⁵. O nome é uma espécie de “ancoragem do eu”, para usar uma expressão de Ricoeur (2014, p. 213). Enquanto mero desenho que um outro fez repetir até que tivesse o domínio da escrita, o *eu* não pode ancorar-se naquela escrita, que sempre lhe parecerá estranha e, embora seja tomado de uma sensação qualquer, como o contato com a caneta e todas as outras sensações que daí advierem, como o suor das mãos, a pressão dos dedos, etc., o ser, no entanto, nunca será atingido em profundidade, e ao final, irá procurar e declarar que “nunca encontrou nada” (RICOEUR, 2014, p. 130).

A assinatura é uma marca no tempo, sinal da presença do ser naquele exato instante. Importante notar que, nos cartórios brasileiros, a assinatura válida é aquela que permanece no tempo. A assinatura feita na presença do escrivão é imediatamente comparada àquela que aquele sujeito deixou registrada e representa o próprio indivíduo sendo comparado às marcas que deixou em uma presença anterior (RICOEUR, 2014, p. 116). Isso, no entanto, não significa que aquela presença seja única e imutável. O fato da comparação da assinatura atual com a assinatura anterior prova o quanto a escrita do próprio nome sofre mudanças à medida que seu autor também se modifica.

Mais ainda, na *atestação de si* através da assinatura, estão embutidos dois elementos importantes: o elemento ético e o social. O sujeito que deixa sua assinatura em algum documento, atesta a sua própria idoneidade e a verdade da narrativa que faz de si, atesta o cumprimento das promessas que fez e nas quais pôs sua assinatura, como prova de seu caráter que, na opinião de Ricoeur (2014, p. 121) tem um estatuto de imutabilidade⁶. Por outro lado, ter um nome é, segundo Bourdieu (2015, p. 145), “sentir-se com o direito de exigir as coisas que, normalmente, estão associadas a tais palavras, isto é, às práticas e aos correspondentes benefícios materiais e simbólicos”.

Em relação aos benefícios simbólicos, precisamos lembrar o que é dito em outro lugar desta tese, ou seja, assinatura como *obra de arte*. Um trabalho artístico é sempre uma busca por si mesmo, é o momento de liberdade absoluta, é a manifestação do ser do artista, de sua verdade. Enquanto incapaz de escrever e ler o próprio nome, as letras que o compõem

⁵ *Ipseidade* ou *identidade-ipse* designa, segundo Botton (2014), a forma pela qual o autor quis livrar a questão da subjetividade “da necessidade de recorrência a uma ontologia da substância e, assim, da inevitável dicotomia entre um sujeito que se põe como *qui* pensante, idêntico a si, e a total ausência de fundamento da questão pela impossibilidade de alocação do sujeito nessa ontologia substancialista”. A *ipseidade* é uma permanência de si que se estabelece nas relações interpessoais.

⁶ Para Ricoeur (2014, p. 121), caráter “designa o conjunto das disposições duráveis pelas quais se reconhece uma pessoa”

não passam de matéria amorfa, uma *imitação* de si, apenas, sem um princípio criativo que faria de seu nome, único, imagem refletida de si mesmo. Aquele que não consegue escrever e ler o próprio nome passa da palavra ao silêncio, ficando reduzido a espectador, que apenas desenha uma assinatura que outros fizeram por e para ele, estabelecendo um estranhamento entre palavra e vida, escrita e representação.

2.1 Constituindo uma identidade de leitor

O interesse de unir o conceito de *identidade* com o de *leitor* é uma tentativa, no fundo, de fugir dos modelos cognitivistas ou psicologizantes quase sempre marcados pela fixidez de conceitos e rigidez metodológica. Como Habermas (2012, p. 184), acreditamos que a identidade:

[...] constitui uma característica complexa que pode ser adquirida pelas pessoas [...]. Elas não são obrigadas a tê-la, nem podem possuí-la em cada caso. Porém, quando a adquirem, elas se tornam “autônomas” graças a ela. Elas podem se libertar da influência externa. Nesse sentido, elas passam a ser indivíduos autônomos, graças à sua identidade.

É assim que, de certa forma, Habermas pretende dar conta de uma compreensão ampliada de identidade que envolva os matizes filosófico, psicológico e social, ao mesmo tempo. A interação que o leitor estabelece com o seu mundo é sempre uma “atitude comunicativa”. É possível, segundo o mesmo Habermas (2012, p. 212), estabelecer essa relação em diversas modalidades, mas sempre será necessária uma referência de outros sujeitos envolvidos no mesmo ato comunicativo, como um *acordo* ou *consenso* entre esses sujeitos. Nesse conceito subjaz a ideia de *emancipação*, mediada pela razão como condição para o entendimento (BAUMGARTEN, 1998).

Sendo um processo dinâmico e em constante vir-a-ser, a identidade de determinado sujeito vai sofrendo *mutações*, em busca de uma sempre renovada emancipação. Esse é um dos motivos pelos quais pessoas empobrecidas se dedicam de corpo e alma ao trabalho, na esperança de passar da condição de entes necessitados e sempre à espera da ajuda de outros, a sujeitos autônomos economicamente, deixando para trás um triste histórico de miséria. A maioria das pessoas atendidas pela alfabetização costuma fazer o mesmo relato, ou seja, o de como passaram de sujeitos que se perdiam no anonimato com relatos de miséria e de espera passiva pela atenção oficial ou a caridade dos mais abastados, a uma história de conquistas, de superação do sofrimento e autonomia.

Nesse sentido, iniciam um processo que acreditam constituir o próprio ser, dedicando-se com grande afincamento inteiramente ao trabalho e deixando de lado tudo aquilo que não redunde em dinheiro, como arte, cultura e lazer. É por isso que os relatos deixam escapar histórias de sujeitos que, apesar de habitarem uma cidade com grande oferta de lazer, nunca foram ao cinema ou frequentaram parques. O mesmo se aplica com as raras ou nenhuma ida à praia, relativamente próxima da grande metrópole que é a cidade de São Paulo.

Não basta, portanto, apenas “um consenso entre sujeitos” a fim de que se opere uma comunicação ideal para, posteriormente, se estabelecer uma relação de mútuo reconhecimento. É preciso, também, que o sujeito pense sobre si mesmo para poder formar um campo ideal para a justa emancipação. Nesse sentido, lazer, cultura, conhecimento e até mesmo o trabalho não alienado são a base para uma observação sistemática de si, uma vez que o conhecimento de si depende, em larga escala, de circunstâncias ideais de vida; quando essas não são propícias, impera, então, o desconhecimento de si mesmo, de forma que a vida mesma inicia um processo de contínua repressão de crenças, desejos e intenções do sujeito (MOESSINGER, p. 10).

2.2 Povos marcados pela identidade do outro, causam estranhamento quando assumem uma identidade própria

Este capítulo ficaria marcado por uma carência se não fosse considerada a difícil questão que ainda paira sobre a memória coletiva nacional, ou seja, o fato de que as pessoas empobrecidas e duramente exploradas do continente latino-americano têm sido histórica e sistematicamente impedidas de práticas de emancipação e indelevelmente aprisionadas a modelos vindos do Norte. Isso se percebe no discurso de adultos não-alfabetizados que passivamente concordam com as relações de dominação estabelecidas ao reproduzirem o discurso da classe dominante até ao ponto de querer imitá-la, senão na realidade, ao menos no sonho da empregada em querer virar patroa, conforme reproduzido nas telenovelas e vendido como um sonho possível e fácil de ser realizado.

Essa é a perversidade mais escancarada da razão instrumental, que foi sendo plasmada desde os tempos coloniais com a finalidade de encobrir o outro, de calar sua voz para não lhe deixar protestar. Isso se estende aos nossos dias ao se impor modelos de conhecimento técnico-científico e instaurando a violência disfarçada de benemerência. Nesse sentido, cito, mais uma vez, como exemplo, aquilo que uma das entrevistadas

vivenciou em sua rotina, mas, ainda assim, convencida dessa “benemerência”. Conta que a patroa, incomodada pelos constantes atrasos por morar tão longe do trabalho, uma vez que tinha que tomar alguns ônibus e sair muito cedo de casa, emprestou-lhe um de seus apartamentos que ficava próximo da casa dessa patroa. A leitura da situação pela entrevistada não a fazia ver que a patroa só estava interessada em tê-la mais próxima, a fim de começar a explorá-la mais cedo. Não é exagero falar assim, dado que o salário que a entrevistada recebe ao final do mês, “só dá pra comer”, como ela mesma afirma.

Pode acontecer que aquele que “ensina” o outro a ler e a escrever esteja convencido da própria benemerência, e de que está, portanto, apenas devolvendo a esse outro “a sua voz”. A voz, no entanto, nunca pode ser dada, uma vez que ela continua dentro, mesmo quando sistematicamente calada⁷. No entanto, ser capaz de ler por si mesmo, tem profunda significância identitária e apreensão da própria autonomia, pois esse fato, em si, ajuda o sujeito não a ler letras e palavras copiadas de uma cultura dominante, que pode ser, segundo Paulo Freire (2011, p. 19) “tão *disempowering* quanto opressiva”, mas o ajuda a ler o próprio mundo com as próprias lentes, iluminadas pela emancipação:

Aqueles que têm sido silenciados ou marginalizados pelas escolas, pelos meios de comunicação de massa, pela indústria cultural e pela cultura televisiva exijam a autoria de suas próprias vidas. Uma teoria emancipadora da alfabetização indica a necessidade de desenvolver um discurso alternativo e uma leitura crítica de como a ideologia, a cultura e o poder atuam no interior das sociedades capitalistas tardias no sentido de limitar, desorganizar e marginalizar as experiências quotidianas mais críticas e radicais e as percepções de senso comum dos indivíduos (FREIRE, 2011, p. 20)

É verdade que precisamos do outro, porém, essa necessidade não pode acontecer sob uma condição de desigualdade ou em uma situação que desfavoreça o florescimento da identidade do outro. Em todo processo educativo, o reconhecimento recebe um lugar primordial e condição indispensável na aquisição de uma identidade de leitor.

⁷ O teólogo Carlos Mendoza Álvares conta uma história que ilustra bem esse comportamento: “Há um par de décadas, durante uma visita pastoral a comunidades *tseltal* das baixadas de Ocosingo em Chiapas, escutei um diálogo vivaz entre jTatik Samuel Ruiz, bispo da Diocese de San Cristóbal de Las Casas e o líder de uma comunidade *tseltal* da Missão de Ocosingo-Altamirano. Tratava-se de um clamor vindo como que do fundo da noite, talvez de uma memória ancestral da humanidade, através da boca de um velho *tuhunel* ou servidor comunitário. Ele lhe dizia: ‘jTatik, dizes querer ser ‘a voz dos sem voz’. Mas nós sempre falamos. O problema é que muitos não têm querido nos escutar. Ajude-nos, para que nossa própria voz seja escutada’. E Dom Samuel respondeu laconicamente: ‘Assim será de hoje em diante, irmão’. Mais tarde, no caminho de volta à Missão, pela estrada de terra que serpenteava pela baixada do rio Jataté, Dom Samuel comentou conosco: ‘Nesses anos todos procuramos estar em sintonia com Monsenhor Romero, seguindo seus ensinamentos tão evangélicos de ‘ser a voz dos sem voz’. Mas hoje compreendi que isso não é suficiente. Precisamos ir mais longe, aprendendo a escutar esse clamor ancestral dos pobres dessa terra e somar-nos à sua voz para viver esse mundo como uma centelha do Reino de Deus’” (MENDONZA-ÁLVAREZ, 2026, p. 31-32)

2.3 O aluno invisível: A falta de reconhecimento na base do analfabetismo adulto

Questões relativas à educação não tiveram atenção significativa nos trabalhos de Axel Honneth, embora tivesse atuado a maior parte da sua vida como aluno e professor. O mesmo autor justifica essa fala alegando que a sua teoria do reconhecimento já estava em desenvolvimento desde o Ensino Médio, no entanto, por não ter encontrado um espaço favorável e nem alguém (um professor) em quem pudesse confiar dentro do sistema de ensino alemão “que opera de maneira muito intensa com mensagens desencorajadoras, sinalizando informalmente aos alunos que eles dificilmente têm seus próprios talentos e habilidades” (HERNANDEZ, HERZOG, MARTINS, 2017, p. 396), só encontrou obstáculos que o impediram de pensar a sua teoria quando ainda era estudante. De fato, sentia na própria pele, antes de se tornar teoria, a sua luta por reconhecimento. Como professor, procurou agir de forma distinta dos professores que tivera, aplicando a teoria do reconhecimento ao levar em alta consideração os questionamentos de seus alunos e suas próprias habilidades, um “reconhecimento antecipatório”, como ele mesmo afirma.

Sendo assim, Honneth pode não ter utilizado muito a teoria do reconhecimento para falar da educação, mas, certamente, sua experiência escolar lhe serviu muito bem para pensar a necessidade de reconhecimento no âmbito da educação.

A teoria do Reconhecimento, conforme proposto por Axel Honneth, é um conceito-chave para pensar a possibilidade da alfabetização de adultos, se se levar em consideração que o autor pensou essa teoria como uma ferramenta capaz de diagnosticar as causas morais dos conflitos da sociedade atual e que resultam em experiências de menosprezo que, por sua vez geram feridas na subjetividade humana. Esse conjunto de feridas sociais, no entanto, pode apontar para uma renovada disposição para a luta (ORTEGA, 2018, p. 116).

Os apelativos que se dá aos sujeitos em geral nascem da forma como a sociedade diferencia as pessoas de acordo com as suas capacidades. Por exemplo, classificamos como *alfabetizado* o sujeito que **possui a capacidade** de ler e escrever enquanto, *analfabeto* é aquele que **não possui** essa capacidade. Essas avaliações em geral nascem não da livre disposição dos sujeitos dentro de uma sociedade, mas são determinadas e influenciadas por um processo mais elaborado de controle de consciências que tem por finalidade reprimir qualquer expressão mínima de sentimento de injustiça (HONNETH, 2006, p. 213). Nesse sentido, as relações de desprezo e humilhação não podem ser vistas senão através de

estratégias de controle que asseguram a hegemonia cultural da classe dominante “em limitar implicitamente as possibilidades de formular experiências de injustiça” (*Ibid.*, p. 213).

A partir dessa lógica, o analfabetismo só pode ser compreendido como uma forma de injustiça relativa à distribuição cultural (KOMPRIDIS, 2013) que se materializa nos dispositivos presentes na educação pública, nas mídias e na indústria cultural e que exclui alguns desses mesmos bens culturais, seja na forma de limitação da possibilidade de expressão simbólica e semântica, seja na falha na formação de ambientes socioculturais de comunicação que priva de expressão as classes menos favorecidas (HONNETH, 2006, p. 213). Essa é uma lógica perversa que, para realizar a afirmação de uns, deve operar a eliminação de outros. Um outro que, ao final do processo acaba por ser desnecessário, mas que durante o processo é tornado dependente, como na relação do senhor e do escravo, de Hegel, a única diferença é que, nesse caso, o outro, apesar de subjugado, é existente, um existente reduzido à condição de escravo.

O pior cenário é quando o outro não é sequer sentido, pois nem ao menos é sentida sua existência. Esses são os invisíveis.

A crise instalada pela pandemia do coronavírus levou o Governo Federal a distribuir um auxílio emergencial de 600 reais aos mais vulneráveis. As exigências para receber o benefício, como apresentação de CPF e ter de baixar o aplicativo do banco, revelaram um Brasil até então desconhecido para muitos: 46 milhões de pessoas não podiam receber o auxílio, embora precisassem dele desesperadamente, pois não tinham documento e muito menos acesso à internet. São pessoas invisíveis ao Estado, e assim são marcadas desde o nascimento, pois nem sequer possuem certidão de nascimento. Segundo Jurema Werneck, diretora-executiva da Anistia Internacional no Brasil, trata-se de uma armadilha perversa de exclusão e desigualdade que começa a deixar marcas na vida de uma pessoa ainda bem cedo: “As vacinas que ela tem que receber durante a infância, precisam da documentação, o acesso à escola precisa de documentação. Dois direitos, educação e saúde, são muito mediados pela documentação”⁸.

O jornal r7⁹, em sua versão eletrônica, traz uma dessas histórias de invisibilidade:

Vagner nunca tomou vacina nem frequentou a escola. A mãe dele não tinha documentos. Desde que nasceu, ele ficou sem registro. Não sabe sequer o sobrenome. Ganhou um apelido que tem essa função. “É Tequinho”, diz a Maria

⁸ Disponível em: <https://estudio.r7.com/os-invisiveis-26062020>. Acesso em 09/08/2020

⁹ *Ibidem*

da Silva, esposa que vive com Vagner há oito anos. “Ele deve estar na casa dos 30 anos”, diz ela.

A invisibilidade dificulta o acesso a uma identidade e, em consequência, ao reconhecimento, condição básica para alguém se sentir pessoa, existente. Quando alguém não detém nem mesmo seu próprio nome, e ao ser nomeado por outros, fica vulnerável aos seus julgamentos, inclusive aos negativos (LAITINE, SÄRKELÄ, IKÄHEIMO, 2015)

Honneth caracteriza a invisibilidade recorrendo ao romance de Ralph Ellison, *O homem invisível* onde o narrador, em primeira pessoa, fala de sua “invisibilidade”, quando todos enxergam *através* dele, sem o ver. Para o romancista, esse “ver através” não é atribuído a um “ver psíquico” ou um tipo de “deficiência visual”, mas, sobretudo, a uma disposição interior que impede de ver a sua pessoa em toda a sua verdade (HONNETH, 2006, p. 225). A própria condição social do sujeito o coloca em uma situação de humilhação, “que o torna invisível, o faz desaparecer, que não corresponde, evidentemente, a uma não-presença psíquica, mas sobretudo a uma não-existência no sentido social” (*Ibid.*, p. 225).

Uma das conclusões do nosso estudo sobre a constituição de uma identidade de leitor é a de que o analfabetismo é resultado direto de um sentimento de ter sido negada a um sujeito a simples percepção da sua presença, o seu direito básico de existir como sujeito, antes de existir como aluno. Em um dos depoimentos, Ronaldo afirmava não ter lembrança de alguma professora em seus dias de escolarização. Conta que estava concentrado no lanche que receberia na hora da merenda, convicto de que estava ali para comer e não para estudar. Portanto, terminado o recreio, saía da escola sem que alguém o impedisse. Opera-se, assim, um *desconhecimento mútuo*: nem ele conhecia a professora, nem a professora notava a sua presença ou sua ausência, de forma que, assim, o reconhecimento mútuo ficava impedido de acontecer.

Em instituições, de maneira geral, as relações são vividas na forma de papéis sociais, onde determinado comportamento é esperado como condição para a realização das práticas comuns. Na escola não é diferente. Os professores, antecipadamente esperam, de seus alunos, abertura e disponibilidade para aprender. Essa ou qualquer “espera antecipada”, porém, pode dar início a feridas sociais pois fere o princípio básico do reconhecimento, ou seja, a de atribuir valor a uma pessoa, independente de quem ela seja e sem esperar que se comporte segundo o papel que se deseja que ela exerça. Nesse sentido, o reconhecimento deveria vir antes da cognição (HONNETH, 2008, p. 40).

“Ver através” do outro, sem notar a sua presença, não é simples metáfora, mas decorre, daí, um sentimento de inadequação ou humilhação que irá, certamente, interferir no trato do sujeito com o todo social na vida adulta. No entanto, nem o que não vê e nem o que não é visto agem assim conscientemente; os sujeitos estão a todo momento vivendo papéis e obedecendo a normas sociais que são dadas como cumpridas quando acontece um respeito universalista e genérico ao direito do outro. De fato, o cumprimento de normas informa não apenas como se dão as práticas sociais, mas como tais práticas podem resultar em relações reificadas. Em outras palavras, as interações sociais podem muito bem se transformar em um produto estratégico cuja finalidade é a de fazer cada indivíduo ocupar um espaço de acordo com suas funções, reduzindo, assim, a ideia de coesão social para uma forma de conformismo moral (PADA, 2017, p. 30).

2.4 Como o reconhecimento é pré-condição para a formação de uma identidade de leitor?

A identidade de um sujeito, à luz da teoria honnethiana, surge e se desenvolve pela mediação dos outros parceiros envolvidos em uma interação social, que inclui desde os primeiros contatos familiares e amigos, se estendendo para o resto da sociedade. A abertura da criança a relações intersubjetivas mais complexas dependerá da aplicação de formas básicas de reconhecimento, como cuidado e amor por parte dos cuidadores diretos, como pais e professores. Quando isso não acontece temos, então, um caso clássico de desrespeito que arrastará, atrás de si, a perda da autoconfiança que, em última análise, é a própria corporificação de uma identidade negada. O desrespeito, segundo Honneth (2003, p. 214), pode abranger diversos graus de lesão psíquica de um sujeito, desde a negação de direitos básicos até a humilhação sutil quando, por exemplo, se expõe o insucesso de uma pessoa em lugar público (e aqui podemos pensar a escola). De qualquer maneira, essas formas de desrespeito privam uma pessoa “do reconhecimento de determinadas pretensões de identidade” (HONNETH, 2003, p. 214), inserindo, ao mesmo tempo, uma ferida com o potencial de causar o colapso da totalidade da identidade dessa pessoa (HONNETH, 1995, p. 249).

Uma forma de desrespeito é insistir em permanecer no *conhecimento*, sem querer avançar para o *reconhecimento*. Em salas de aula, isso é muito comum; ali, os alunos são “conhecidos” através de uma lista, a “lista de chamada”, em alguns casos, nem isso acontece,

quando, então, seus nomes são substituídos por números. Assim Honneth (2006) distingue os dois conceitos:

Por “conhecimento” de uma pessoa entendemos exprimir sua identificação como indivíduo – identificação que pode sempre melhorar. Por “reconhecimento” entendemos como um ato expressivo pelo qual esse conhecimento é concedido com o sentido positivo de uma afirmação [...]. Ao contrário do conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios que expressem o fato de que a pessoa possui um “valor” social. (p. 230)

Como se percebe, é possível “evoluir” do mero conhecimento, como saber um nome e referenciá-lo a um rosto, para um reconhecimento que afirma a pessoa e se lhe atribui valor. Contudo, as condições reais das nossas escolas, desde a degradação de seu espaço e carências materiais, quanto o desânimo de professores que têm de lidar com salários baixíssimos e classes lotadas, resultado da indiferença dos governantes e seu desprezo pela educação, impedem uma relação de reconhecimento recíproco entre alunos e professores, entre estes e seus diretores. Se por um lado esses sentimentos são desalentadores, por outro, são ricos para a criação de um espaço de reconhecimento e respeito mútuos. Honneth (2003, p. 160) concorda com Hegel, para quem a “experiência recíproca de dedicação amorosa” surge a partir de dois sujeitos que se sabem unidos em uma situação de carência. De um lado, um professor desanimado em sua profissão, de outro, alunos desamparados e esquecidos pelas políticas públicas; ambos sofrem por não gozarem de estima social¹⁰. Paradoxalmente, tal situação é campo fértil para criar um “arco de tensões comunicativas” que permite um recíproco “estar-consigo-mesmo no outro” (HONNETH, 2003, p. 175).

A Teoria do Reconhecimento, conduz a uma certeza: Os adultos não-alfabetizados não nascem espontaneamente, e não tiveram o privilégio de fazer escolhas e, portanto, não se pode depositar sobre os mesmos o peso da responsabilidade por essa condição¹¹. O analfabetismo tem sua origem na falta de reconhecimento e sua saída dessa condição, só é possível se se empreender uma luta incansável por reconhecimento. Nesse cenário, tem grande importância o papel da instituição escolar que, apesar de sua conexão intrínseca com

¹⁰ Segundo reportagem da revista Veja, 83% dos alunos de cursos de pedagogia provêm de famílias com renda de até três salários mínimos, contra 38% nos cursos de engenharia; 59% têm mães que estudaram até a 4ª série, contra 17% nas engenharias e em geral são os que tiraram as piores notas no ENEM. Dentre as razões apontadas para a não escolha do Magistério estão os baixos salários e as condições da carreira. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/quem-quer-ser-professor-no-brasil/> Acesso em 20/08/2020

¹¹ Aquilo que se depreende das narrativas desses adultos é uma constante autculpabilização pela sua condição de analfabetismo. Atribuem a si a preguiça, a falta de inteligência, a negligência, ao mal comportamento, etc.

a moralidade, arca com o peso de propagar patologias sociais “que danificam e oprimem os sujeitos intencional ou intencionalmente” (PADA, 2017, p. 14). À instituição escolar, portanto, espera-se duas atitudes elementares e sem as quais não será possível o reconhecimento e, em decorrência, a identidade de leitor: a identificação cognitiva e a expressão, isto é:

Num primeiro tempo, uma determinada pessoa é conhecida como um indivíduo com qualidades particulares, segundo uma situação determinada e, num segundo tempo, esse conhecimento recebe uma expressão pública pelo fato de que a existência da pessoa percebida é confirmada aos olhos das pessoas presentes através de atos, gestos e expressões faciais (HONNETH, 2006, p. 231)

Nesse sentido, para que se forme uma identidade de leitor é necessário que se estabeleça, primeiro, o conhecimento, para, então, seguir para um segundo plano, ou seja, o reconhecimento do sujeito. Saber seu nome, sua origem, suas condições socioeconômicas, é o mínimo que se espera de uma escola que pensa o acolhimento como sua tarefa básica e, a partir da posse desse conhecimento, acolher ainda suas expressões, sua sensibilidade e criatividade ao lidar com o mundo. Isso conduz, em última análise, à necessidade de interação social como algo esperado no ambiente escolar e como processo básico de reconhecimento. Interação social não pode, neste contexto, ser compreendida como mera *apresentação*, exigência de qualquer convenção social. Trata-se, antes, de uma relação que está associada a um círculo positivo de reconhecimento mútuo que implica em respeito pelo outro enquanto pessoa que tem apreciadas suas habilidades e seu poder criativo.

Quando um ambiente escolar nega tanto o conhecimento quanto o reconhecimento ou se simplesmente adere ao primeiro, desprezando o segundo, é então que se destaca a experiência de desprezo, e a negação de reconhecimento se destaca como sintoma que revela uma de tantas patologias sociais presentes em dada sociedade (CARRÉ, 2013, p. 13).

Por outro lado, quando as duas formas se combinam é que se forma o sujeito em sua *totalidade*. Então, somente nessa condição, o sujeito é capaz de sair de uma condição de analfabetismo para outra que, finalmente, adquire sua *identidade de leitor*, que não apenas decifra os códigos da própria experiência, como também se torna capacitado a interpretar as letras, frases ou palavras presentes na quase totalidade dos ambientes.

Ronaldo conta que, depois de adulto, foi até a escola de Alfabetização de Adultos de seu município; relata que ali permaneceu pouquíssimo tempo, menos de uma semana, porque “a professora não conseguia dar atenção a todos os alunos”, que eram muitos. Por

conta do pouco tempo que frequentou a escola municipal, não ficou, sequer, sabendo o nome da professora e não teve oportunidade de fazer amizades. Já disposto a abandonar a ideia de se tornar alfabetizado, devido à insistência da mulher, entrou na igreja por onde passava todos os dias, e que trazia uma faixa que dizia que ali havia curso de Alfabetização de Adultos. A esposa, que sabia ler, foi quem lhe alertou para o curso. Ronaldo conta que, logo no primeiro dia, ficou sabendo que aquele era o seu lugar. Disse que a professora que o acolheu não só o chamou pelo nome, como também assegurou que ele iria aprender porque tinha capacidade e inteligência, embora insistisse com a professora afirmando “que era burro”, que já havia tentado outras vezes e não havia conseguido. No entanto, sendo acolhido em sua totalidade, isto é, como sujeito valorizado em suas capacidades e criatividade, Ronaldo aprendeu a ler e a escrever.

O conceito de *totalidade* é apropriado por Honneth a partir do conceito *consciência*, como um desenvolvimento das teorias de Hegel quando este se distancia da teleologia aristotélica da natureza a fim de proceder a sua significativa transformação conceitual. É com a categoria *consciência* que Hegel dará um salto para o modelo conceitual da “luta por reconhecimento”. É com Hegel que a consciência é concebida, pouco a pouco, como “unidade imediata de singularidade e universalidade” e, assim, num passo seguinte, para a compreensão de si mesma como *totalidade* (HONNETH, 2003, p. 63). Dentro desse contexto, o reconhecimento se dá na medida em que a consciência se efetiva como *totalidade*, que é quando “se reconhece como a si mesma em uma outra *totalidade*, em uma outra consciência” (HEGEL, *apud* HONNETH, 2003, p. 63). Hegel, então, conclui, que não há outra maneira de saber se a minha *totalidade* é respeitada pelo outro como fruto de uma consciência singular, “senão pelo agir do outro contra minha *totalidade* e, ao mesmo tempo, o outro tem de manifestar-se a mim como uma *totalidade*, tanto quanto eu a ele” (*Ibidem*).

É no contexto dessa operação que se desenvolve, de forma mais abrangente, a teoria da luta por reconhecimento em Hegel, e é uma luta justamente por ser conflituosa, provocadora. É na interação social e nas relações comunicativas que o outro provoca em mim a consciência da minha *totalidade*. Isso certamente me obrigará a uma resposta, como explicitação de uma reação. É essa luta que, segundo Honneth (2003), assume, para Hegel, “o significado de uma individualização, de crescimento das capacidades do eu” (p. 64).

Essas considerações, trazidas para o campo da educação de adultos nos conduzem a algumas certezas, tais como: Aprender a ler e a escrever, na idade adulta é, de fato, uma *luta por reconhecimento*, uma luta conflituosa e provocadora. Conflituosa e provocadora

porque significa, em última análise, uma tomada de posição contra crenças inscritas na sociedade letrada que operam o afastamento daqueles considerados incapazes.

Os adultos alfabetizados pelo Método Paulo Freire aprendem, desde o primeiro dia, que os conflitos, a desqualificação do outro e a opressão são provocadores de situações novas e fazem parte inerente do processo de conscientização. As situações de opressão carregam, no seu interior, uma consciência da vida como algo inacabado, em constante processo de busca (FREIRE, 2014, p. 54), e de onde não se pode simplesmente não participar, se o que se deseja é autonomia e liberdade.

Nesse sentido, a educação não diz respeito ao ensinar a ler e a contar, apenas, mas conduz a um processo que facilita a capacitação do ser enquanto sujeito, que o torna cômico da possibilidade de se realizar como ser autônomo, capaz de fazer as próprias escolhas de elaborá-las e refleti-las partindo da própria consciência. Essa deve ser a finalidade máxima da educação. Esse deve ser o ideal de ser humano a se buscar nos bancos escolares.

CAPÍTULO 3:

ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL

Entre as culturas ocidentais, a alfabetização, cada vez mais, tem sido usada para definir as pessoas e seus papéis dentro de determinado contexto social. Quanto mais a escolarização se universaliza, tanto mais a alfabetização se vai fortalecendo enquanto dimensão simbólica através da qual se mensura o desenvolvimento ou o atraso de uma dada sociedade, a tal ponto que se julga uma nação pelo seu nível de alfabetização. Dessa forma, um Estado ou um Governo que não consegue ensinar seus cidadãos a ler e a escrever é frequentemente culpabilizado por não garantir futuro às gerações jovens e prepará-las adequadamente para as novas tecnologias.

A fim de dar conta do título dado a este capítulo, faz-se necessário, antes de tudo, localizar a educação dentro de um conjunto de configurações políticas, econômicas e ideológicas onde se insere e de onde parte para pensar a alfabetização.

Em uma entrevista à Rádio Sul da Alemanha, na noite de 5 de janeiro de 1974, Hans Jürgen Schultz pergunta a Erich Fromm:

- Você diria que a necrofilia vem aumentando?

- Temo que sim. Temo que aumente à medida que o homem vá se absorvendo cada vez mais ao manejo de todo tipo de mecanismo. Fugimos da vida. É muito difícil explicar por que na sociedade e na cultura cibernética a *coisa* substitui progressivamente os *homens* e vai, aos poucos, substituindo a vida (RODRIGO, 2015, p. 13).

Fromm, nessa entrevista, fazia duras críticas à cultura do controle e ao domínio de um mundo mecânico que humilha e reduz o homem a um autômato, que modela culturas e caracteres sociais. Mais intensamente ainda, a necrofilia alcança a todos na forma da economia e do terrorismo financeiro, gerador de corrupção, esquizofrenia, depressão e suicídio, tudo a fim de manter vivos os dígitos multicolores do PIB (RODRIGO, 2015, p. 14). Essa situação necrófila, contudo, não é, de modo algum, explícita, ela vem disfarçada como liberdade, competição e uma vida bem-sucedida.

É também nesse contexto de práticas educativas para o fortalecimento de um sistema econômico que oprime e gera a morte do sujeito, surgiu o conceito de *letramento*, que se fortalece para substituir *alfabetização* a partir do livro de Bernard Lahire, *L'invention de illetrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*¹² que analisa a noção semântica do termo inserindo-o em um contexto social mais amplo, na medida em que o autor defendia que o iletrismo ameaça a coesão social, representando, por isso mesmo, um perigo para a democracia ao privar o sujeito “de autonomia, de independência” e de uma dignidade que o conserva imerso na vergonha (HORELLOU-LAFARGE, 2001). No texto de Lahire, chama a atenção um detalhe muito importante para este debate. O autor utiliza a palavra *iletralidade* relacionando-a às questões de emprego e desemprego. Ao iletrado, assim, restam os empregos piores e menos remunerados.

3.1 Neoliberalismo e educação: escola que funciona e escola que não funciona

O ideário neoliberal não somente se nutre da crença de que as instituições, de maneira geral, estão em crise, uma crise gerada pela incompetência do Estado, mas, e acima de tudo, produz crenças, cria categorias próprias, noções e termos e, com eles, livremente nomeia a sociedade e o mundo (SILVA, 2015, p. 16). Um desses termos é a *iletralidade*. Com o uso indiscriminado desse termo, procura fazer duras críticas ao sistema escolar por não produzir, segundo essa ideologia, trabalhadores munidos de conhecimentos específicos para atingir os objetivos corporativistas das grandes empresas. O principal alvo do pensamento neoliberal são as escolas públicas, demonizadas e desprezadas por não responderem a crises econômicas e políticas que, no final das contas, não foram elas que as

¹² Paris: La Découverte, 1999, 189 p. O termo foi usado por Lahire, na verdade, para desconstruí-lo, e não para substituir o termo *alfabetização*, utilizado pelo autor para designar os trabalhadores imigrantes, analfabetos na língua francesa

produziram (APPLE, 2017, p. 15). De maneira contundente e perspicaz, o sistema neoliberal se especializou em criticar a educação libertadora, as práticas educacionais que promovam integração cultural e valorização das diferenças, a formação crítica e a visão mais abrangente das realidades social, econômica e política. Ao criticar um modelo de escola pela sua ineficiência, exalta outro modelo como o ideal, classificando-as entre uma “escola que funciona” e outra, a “escola que não funciona”. A que funciona é aquela capaz de *fazer* o candidato passar nos vestibulares mais concorridos; concorridos porque geram maiores dividendos ao profissional que conseguir passar e cursar as *melhores* (segundo o mercado) universidades¹³. A escola que “não funciona”, para a mentalidade neoliberal, é a que se ocupada com uma educação capaz de se traduzir em emancipação e transformação social. Enfim, a educação, em um sistema neoliberal, é vista como uma fábrica de resultados de testes e de trabalhadores dóceis (APPLE, 2017, p. 15).

Dentro dessa visão de escola produtora de resultados, são criados termos que ajudam a classificar e escolher o melhor capital humano, termos que agem como verdadeira *semântica de desumanização*. Dizer, por exemplo, que alguém é *iletrado* é lançar sobre esse sujeito a culpa pela própria situação; a consequência óbvia é isentar o resto do sistema de qualquer tipo de responsabilidade. O passo seguinte é convencer o conjunto da sociedade, representado pela mídia, empresários e candidatos políticos a fazerem coro com o fim de fortalecer a crença de que as escolas são deficitárias e improdutivas¹⁴. Esses e outros setores da sociedade se acham no direito de fazer críticas como essas sobretudo porque vivem

¹³ Concepções como essa podem ser reportadas à influência das teorias econômicas sobre a educação, a partir das teorias da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. Os teóricos dessa Escola preconizavam a importância do capital humano e a ideia de que a educação poderia fazer crescer a economia. As ideias da Escola de Chicago aparecem nos trabalhos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Banco Mundial e no Fórum Econômico Mundial. Sobre esse assunto, ver SPRING, Joel. *Economization of Education: Human capital, global corporations, skills-based schooling*. New York: Routledge, 2015, onde o autor faz uma boa retrospectiva histórica sobre a influência da economia na educação.

¹⁴ Em 2019 a Federação do Comércio do Estado de São Paulo (FecomercioSP) promoveu um seminário com especialistas de várias inclinações doutrinárias para discutir a razão pela qual a produtividade no Brasil ser baixa, comprometendo a competitividade da economia brasileira no comércio mundial. Por unanimidade, esses especialistas atribuíram o problema à educação, e assim, seu conselho é investir maciçamente em educação profissional, ampliando a oferta de cursos técnicos. Rafael Lucchesi, diretor da educação e tecnologia da Confederação Nacional da Indústria afirmou na ocasião: “Temos cem anos de atraso educacional e reduzida oferta de formação técnica e profissional. Atualmente, o jovem que acabou de completar o ensino médio tem formação deficiente em matemática e português e é difícil ele se inserir no mundo do trabalho. Além disso, mais de 80% dos jovens brasileiros não vão para a universidade. Prepará-los para o trabalho é ganhar produtividade”. (Educação e produtividade. *O Estado de São Paulo*. Opinião, 3/04/2019. Disponível em: <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,educacao-e-produtividade,70002777180>>. Acesso em 26/01/2020.

convencidos de que a crise não foi criada por eles, e que eles apenas estão ali para "mostrar o caminho certo"¹⁵.

A noção de educação como sendo um negócio como qualquer outro é parte da mentalidade de integrantes do interior de um sistema que transforma tudo, até mesmo as relações interpessoais, em *comodities* para que, num segundo momento, sejam convertidas em lucro. É próprio das políticas neoliberais facilitar a concentração de riqueza nas mãos de poucos, que intervêm em todas as instâncias da sociedade com a finalidade única de converter todas elas em fábricas de capital. O campo da educação não é exceção. Imaginada para ser uma instituição que oferece conhecimento neutro, nada, entretanto, é realmente neutro, uma vez que a escola é frequentemente posta a serviço de um conhecimento necessário a um mundo em constante e rápida mudança, de modo que *bons* estudantes terão *bom* conhecimento e, conseqüentemente, *bons* empregos (APPLE, 2006, p. 5).

Dessa forma, o alvo principal de um sistema fundamentado nessa mentalidade, é o de mobilizar todos os espaços possíveis e transformá-los em uma arena com dupla finalidade: orientar para o crescimento econômico e para as práticas de consumo das elites (LIPMAN, p. 22). É nesse contexto que se formam políticas de avaliação que pretendem ser a última palavra em matéria de julgar aqueles que são “aproveitáveis” para o sistema financeiro mundial e os que não o são. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), criado pela OCDE, avalia os estudantes apenas em conteúdos como leitura, matemática e ciências. Outras disciplinas, do campo das humanidades, não fazem parte da avaliação, o que indica a intenção de preparar jovens para o mercado, e não para a vida, para resolver problemas envolvendo números, e não para problemas que envolvam relações pessoais, artes ou filosofia.

Nessa direção, a OCDE iniciou pesquisas que indicariam aos empregadores quais empregados seriam os mais indicados para cada tipo de vaga nas empresas. Assim, para as habilidades técnicas, se sairiam bem os que tivessem facilidade em disciplinas ligadas à matemática e à literatura. Para as habilidades interpessoais, funcionários com comportamentos como seriedade, cooperação e ética de trabalho. Enfim, estava criada,

¹⁵ No Brasil, há muitos exemplos de empresários e/ou artistas famosos dispostos a criticar o sistema educacional do país e preferem lançar suas próprias plataformas na área. O artista-empresário Luciano Huck, só para ficar em um exemplo, fundou a Alicerce Educação. Os alunos, desde o momento em que são matriculados, além das disciplinas comuns a cada ano escolar, têm orientação de carreira com coach profissional, a fim de ajudá-los “a descobrir sua vocação, seja acadêmica ou empreendedora”. Cf.: Exclusivo: Luciano Huck investe em startup de impacto social que chega para revolucionar a educação no Brasil. Disponível em: <<http://conteudo.alicerceedu.com.br/luciano-huck-empresa-revolucionar-educacao>>. Acesso em 22/01/2020

através de testes e pesquisas, capitaneados por organismos internacionais, uma maneira objetiva de medir o capital humano (SPRING, 2018, p. 10).

Uma característica marcante do capitalismo contemporâneo, nesse sentido, é a apropriação agressiva de espaços, recursos e tempo. Para compensar aqueles que, em consequência, são deixados sem-espaços, sem-recursos e sem-tempo, as elites fazem uma espécie de *compensação*, investindo parte insignificante de sua fortuna em atividades sociais e de filantropia, como se vê com frequência nas favelas do Rio e de São Paulo. No entanto, tais “atividades sociais” são apenas práticas que visam expandir o mercado e remover as barreiras que possam impedir o maior acúmulo de capital possível. Nesse sentido, investir em educação acaba sendo uma maneira elegante de esconder aquilo que se quer de fato: a privatização do ensino. Fazer um discurso contra a atual situação da educação é se apropriar de uma razão, de uma verdade, e isso é o que distingue o atual cenário neoliberal de todos os outros sistemas (LISSOVOY, 2015, p. 6). Tal racionalidade é acompanhada de um discurso “apropriado” que, em outras palavras, significa simplesmente abolir discursos e projetos emancipatórios, adotando outros que enalteçam a competição, a privatização, a eficiência.

John Kenneth Galbraith descreve em seu livro, *The culture of contentment*, de 1992, o “caráter social do contentamento” típico das classes afortunadas social e economicamente. Segundo o economista, quatro principais discursos desses grupos são predominantes. A primeira e mais geral expressão de contentamento é a afirmação de que se estão nesse grupo de privilegiados é porque são inteligentes e se esforçaram para estar ali, e sua fortuna seria algo como uma “recompensa” por tais esforços. A segunda característica é a atitude com relação ao tempo, ou uma inação a curto prazo, quando, no futuro, não houver esperança de amealharem bons dividendos. Grandes empresários preferem, por exemplo, corrigir possíveis danos ao meio ambiente¹⁶ do que lançar políticas ambientais de longo prazo, preservando recursos naturais. Ao invés de ações práticas, preferem ações simbólicas, como aquelas que apenas dão a impressão de estarem preocupados com questões ligadas à preservação quando, por exemplo, convidam um grupo de cientistas para debates sobre o meio ambiente ou quando organizam comissões que apenas contribuem para longos adiamentos de ações concretas.

¹⁶ Um exemplo brasileiro recente foi a maior catástrofe ambiental provocada pela empresa Samarco Mineração com o rompimento de suas barragens que despejou 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos nas bacias hidrográficas que abrangem 230 municípios dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Ambientalistas preveem que o efeito desses rejeitos nos rios e mares continuará por pelo menos mais cem anos.

Um terceiro compromisso das classes mais abastadas é ter uma visão bastante seletiva do papel do Estado ou do Governo. Em geral, o Estado é visto como um fardo, e a fala recorrente de que é preciso “tirar o Estado das costas do povo” é aclamada. A única exceção é com relação às ações militares do Estado contra os inimigos da sua posição econômica, como os comunistas (A China estaria fora). “Despesas inúteis”, como construção de casas populares, urbanização de favelas, educação pública, também são vistas como um fardo estatal, pois serviriam apenas para os interesses eleitoreiros, e não diretamente para os integrantes dessa *cultura do contentamento*.

3.2 Alfabetização como atributo individual e a culpabilização pelo fracasso, no sistema neoliberal

No sistema neoliberal o sujeito sempre se sentirá em dívida e viverá com a nítida impressão que, se as coisas não o favorecerem, é porque a culpa é inteiramente sua. O sistema neoliberal é *fantasmático*, não aparece nas relações entre as pessoas, sua influência é invisível, atuando simbólica e metaforicamente por meio de discursos convincentes que amenizam ou eliminam resistências. Um exemplo bastante elucidativo disso são as políticas de ocupação dos centros das grandes cidades, onde o neoliberalismo opera para tomar esses lugares estratégicos para sua expansão. Se porventura esses espaços já estiverem ocupados, o sistema trata de espoliá-los, e se não se adaptarem, são expulsos, simplesmente.

A fim de mostrar como isso funciona na prática, partimos de um exemplo. Pauline Lipman (2011, p. 28) revela como um centro abandonado foi metamorfoseado e transformado através de um “urbanismo neoliberal”. A autora lembra que no pós-guerra, Chicago teve um *boom* econômico graças às empresas siderúrgicas, às indústrias de manufatura e à diversidade agrícola. Nos anos 1950, no entanto, sofreu um lento declínio, os trabalhadores brancos da classe média se mudaram para os subúrbios, com os subsídios do governo para compra de casas. Com o desenvolvimento dos subúrbios, as regiões centrais foram ocupadas, em sua maioria, por afro-americanos e latinos. Por conta do racismo, esses ocupantes dos centros urbanos ganhavam menos e tinham menos benefícios que os americanos brancos, e suas casas foram subdivididas para que pudessem caber mais locatários.

Entre os anos 1950 até meados dos 1970, Chicago e muitas outras cidades americanas embarcaram em uma “máquina de crescimento” com forte aporte financeiro de

bancos e outras instituições financeiras que se aliaram a grandes empresas de construção com as seguintes estratégias: expansão de um centro comercial e de negócios, contensão racial através da remoção de favelas e construção de moradias públicas, atuação de autoridades municipais para mascarar crises fiscais e diminuir resistências negras, incluindo negros na máquina política da cidade. Foi criado o Chicago Plano 21, formado pelo Clube Comercial de Chicago, uma organização financeira e filantrópica que tinha como objetivo a completa remodelação urbana, abrindo espaços para escritórios das empresas e a implementação da Universidade de Illinois. Tudo isso com uma única finalidade: trazer de volta a classe média branca consumidora. Os redutos de negros e outras minorias foram demolidos, assim como tudo o que se colocasse no caminho da *metamorfoseação* do urbanismo neoliberal. Nas décadas de 1970 e 1980, a “máquina de crescimento” forneceu subsídios públicos massivos a interesses corporativos, bancários e imobiliários. Os outros, os pequenos e médios fabricantes e comerciantes foram sendo marginalizados e reduzidos, através de altos impostos e desemprego, sem que ninguém desse conta, ou tivesse voz para protestar. Aos poucos, suas casas foram sendo substituídas pelas grandes construções das empresas ou para construir a universidade.

Como no exemplo acima, um sistema invisível e perverso opera nas sociedades neoliberais, e possíveis resultados negativos são computados na conta dos mais fracos e menos capazes, do ponto de vista da competitividade. A cidade dos arranha-céus, dos condomínios luxuosos, destinadas ao público disposto a consumir pesadamente, não é pensada para os não-consumidores e despossuídos de capital. A estratégia se repete indefinidamente: A classe média se muda dos centros em busca de melhores oportunidades; os pobres, desempregados e as minorias ocupam esses lugares esvaziados. Os empresários, apoiados pelo governo, lançam um plano para “revitalizar” o centro degradado. Os preços dos imóveis aumentam com a volta das empresas, escritórios e a classe média. Os pobres são empurrados para a periferia. No entanto, ninguém diria que esse processo fora pensado em seus mínimos detalhes para operar exatamente dessa maneira. Uma última sequência desse processo é a culpabilização dos que foram despossuídos: não se esforçaram, não quiseram estudar, não lutaram o suficiente.

Esse sentimento de culpa está muito presente nos adultos iletrados. Não lhes parece que o grande culpado pela sua situação seja um sistema que age silenciosamente. Perguntados sobre o motivo por que não estudaram, respondem simplesmente: “Eu era preguiçoso”, “era malcomportado, rebelde”, “era muito burro”. A única mobilidade possível

para famílias pobres é aquela que as retira de uma situação de pobreza para atirá-las mais profundamente na pobreza. Relatório da OCDE mostra que, no Brasil, uma criança de família pobre levaria nove gerações para atingir renda média do país¹⁷.

O sistema neoliberal que nos envolve de todos os lados reformula aquilo que cada um pensa de si mesmo e orienta o tipo de vida cada qual deverá viver, já que no sistema neoliberal, a vida é regulada, moldada e adaptada. Nesse sentido, muitos outros fatores estão envolvidos na possibilidade de mobilidade social, embora em determinadas sociedades baseadas em fundamentos preponderantemente econômicos se afirme o contrário, que a mobilidade social depende do indivíduo e sua vontade. Pierre Bourdieu, ainda na década de 1970 já alertava para essa falácia, apesar disso, a ideia de que a qualificação do trabalhador reduz o desemprego ganhou força nas nações mais desenvolvidas, como vários países europeus e Estados Unidos, além de receber aval de organismos internacionais como a Organização Social do Trabalho e do Banco Mundial. Essa crença reflete a ascensão do pensamento liberal, juntamente com os pressupostos da teoria do capital humano (LEMONS, DUBEUX, PINTO, 2009).

3.3 Aluno: Um capital humano

A teoria do *capital humano* foi desenvolvida por Gary Becker em seu famoso livro *Human Capital* em que defende que o investimento pessoal em educação resulta em mais salários e aumento geral do crescimento econômico. Suas ideias influenciaram diversas políticas educacionais mundo afora, mas, sobretudo, organismos internacionais como OCDE, Banco Mundial e Fórum Econômico Mundial. Para Becker, uma pessoa escolhe investir seu dinheiro em educação superior somente porque espera colher, no futuro, benefícios econômicos, e com essa visão futura, percebe que os custos de educação, por mais caros que sejam, não se comparam com os lucros que advirão desse investimento. Essa, segundo o economista, seria a receita certa para países subdesenvolvidos; com isso queria dizer que até mesmo as classes menos abastadas podem auferir lucros da educação. Becker dizia que pessoas com poucas habilidades poderiam se beneficiar economicamente estudando e frequentando faculdade (SPRING, 2015, p. 18).

¹⁷ Cf. BORGES, Rodolfo; AYUSO, Silvia. Mais pobres podem levar até 9 gerações para atingir renda média no Brasil. *El País*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/15/economia/1529048970_395169.html>. Acesso em 21/01/2020

As conclusões de Becker – não comprovadas, todavia, estimularam governos e empresas a investir maciçamente em educação como meio determinante e certo de produzir riqueza e no capital humano, como fez o governo americano no período da Grande Recessão que, ao invés de tentar empregar jovens desempregados, os enviou para colégios e universidades. Isso, segundo os economistas da época, explicaria o aumento de 25% do PIB per capita entre 1929 e 1982, o que os levou a concluir que investir em pessoas com grandes habilidades reduziria as desigualdades salariais e, conseqüentemente, a pobreza (SPRING, 2016, p. 19).

Definir o capital humano é o que importa para as economias de mercado. São elas, segundo Joel Spring (2009, p. 134) é que decidem sobre as habilidades necessárias para a produção de uma determinada empresa. Essa empresa, por sua vez, decide sobre o investimento em treinamento ou em contratação de novos empregados. Após essas decisões, a mesma companhia avalia a eficiência e a utilização do capital humano no atual processo de produção. Os resultados dessa avaliação se tornam sinais para as políticas governamentais e para futuros investimentos em capital humano. Em outras palavras – prossegue o autor – o mercado é quem determina o valor monetário do capital humano.

Essas teorias, apesar de criticadas por falta de evidências empíricas, especialmente porque não levam em conta as duas Grandes Guerras e seu impacto na economia americana e as profundas mudanças sociais, políticas e culturais entre as décadas de 1929 e 1982, foram largamente defendidas e adotadas pela mentalidade neoliberal que encarrega o sujeito de suas próprias decisões e o faz o único responsável pela sua situação. Isso tem relação direta com o custo que cada empregado representa para uma empresa. O empregado, para ser *rendoso*, tem que ter 100% de eficiência e 0% de defeito porque, no campo produtivo, a ineficiência custa caro, assim como a não-qualidade (GENTILI, 2019, p. 141).

3.4 Educação: Um investimento econômico

Diferentemente do capitalismo do século XIX, o neocapitalismo do século XX e XXI conta com a ajuda de forças governamentais para proteger o livre comércio¹⁸. Nessa

¹⁸ Bernard Charlot (*apud* LAVAL, 2019, p. 32) distingue três períodos históricos do Capitalismo com relação à escola: O primeiro, no qual a escola tinha a função de integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; o segundo, em que o imperativo industrial ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola. Isso, no entanto, não aconteceu como um movimento linear.

nova fase, a educação, como a vida, em geral, só pode ser compreendida enquanto investimento econômico. O mundo globalizado exige não somente mão-de-obra especializada, mas trabalhadores em constante busca por novas especializações, de forma que a capacidade de um trabalhador é avaliada pelos cursos constantes em seu currículo. Isso tem alimentado, por outro lado, uma verdadeira indústria de cursos de especialização. No fundo, o que esses cursos acabam fazendo é preparar trabalhadores dóceis para as empresas e transformar simples cidadãos em consumidores ávidos.

Esse comportamento procede, certamente, da crença generalizada de que a educação deve resolver todos os problemas. Tornou-se fala comum afirmar que o mundo somente encontrará solução razoável para os intrincados problemas ecológicos, por exemplo, quando houver educação de qualidade para todos, ou que “muitas não resolvem, o que resolve é educação”. Contra o desemprego, são propostas políticas educacionais. Os meios de comunicação, vez ou outra, apresentam países que se desenvolveram graças ao investimento maciço na educação. Organismos internacionais acreditam em reviravoltas milagrosas graças à educação, e com isso querem dizer: acesso de todos, pobres e ricos, ao consumo.

A iniciativa das Nações Unidas com a Educação para Todos (EFA) não esconde sua pretensão de educar e integrar na economia global crianças que vivem nas ruas, os sem-teto, refugiados de guerra e as populações famintas de antigas colônias da Ásia, África e Américas. Segundo Joel Spring (2009, p. 174), a OCDE e o Banco Mundial anunciam abertamente que mercados e comércio livres salvarão o mundo. No ano de 2013, a OCDE lançou um livro chamado *Trends shaping education 2013*. Um dos capítulos, *Better skills, better jobs, better lives* (Habilidades melhores, empregos melhores, vidas melhores) diz que a OCDE desenvolveu algumas estratégias para descobrir habilidades e fraquezas nos alunos de escolas de diversos países, de maneira a transformar as habilidades em empregos melhores, crescimento econômico e inclusão social. Sem investimento nas habilidades, as pessoas agonizariam às margens da sociedade e do progresso técnico. O livro ainda afirma que para aumentar habilidades, deve-se continuamente aprimorá-las ao longo da vida, isso trará mais competitividade que conduzirá as economias e as sociedades cada vez mais adiante¹⁹. Apesar de incentivar a competição, a OCDE não prevê efeitos colaterais em uma

¹⁹ Disponível em <www.oecd-library.org>. Acesso em 24/01/2020

educação com base econômica, como o fato de que certamente haverá ganhadores e perdedores.

Os currículos das escolas cada vez mais tratam de ficar alinhados com essa ideia, do contrário, não conseguirão preparar jovens para conseguirem bons empregos. A OCDE define *habilidade* como a capacidade para *fazer* algo, o que mostra que pessoa hábil é aquela que sabe operar máquinas, números, etc. e nesse sentido é que disciplinas que não são utilitárias, que não conduzem a um *fazer*, mas a um *pensar*, são sempre alvos de governos e instituições que as consideram inúteis, sem serventia para a economia. É com esse pensamento que o presidente Jair Bolsonaro *tweetou*: “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”²⁰.

O discurso neoliberal se tornou bastante convincente, não somente no Brasil, como também no mundo globalizado, graças a uma bem orquestrada *pedagogia* que se utiliza da propaganda veiculada pelos meios de comunicação para *doutrinar*, ao mesmo tempo, um número incalculável de estudantes. A educação, em um sentido amplo, se tornou um meio muito eficaz de veiculação de ideias neoliberais, especialmente com os telejornais repetindo dia e noite casos de corrupção dentro de um Estado moroso e que só funcionaria se fosse totalmente privatizado. Esse discurso é amplamente acolhido até mesmo pelos que são vítimas desse sistema que, por sua vez, os convence de que são pobres porque ainda não aderiram totalmente a ele, não se *modernizaram*, não se esforçaram para buscar uma *educação de qualidade*.

Qualidade é o bordão repetido pelo discurso neoliberal, e embora essa afirmativa seja difícil de refutar, é preciso apreender todo o sentido que o termo tem para esse discurso. Essa afirmação, contudo, não produz novas compreensões a respeito da educação, não tem como meta mudanças significativas. A qualidade total em educação, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2015, p. 20):

é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho.

²⁰ BASILIO, Ana Luiza. Por que os cursos de filosofia e sociologia incomodam Bolsonaro? In: Carta Capital, 26/04/2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-os-cursos-de-filosofia-e-sociologia-incomodam-bolsonaro/>>. Acesso em 24/01/2020

Essa estratégia neoliberal se apresenta sempre como sendo um discurso novo, uma ideia revolucionária. Exemplo disso é a manobra de governos municipais ou estaduais de distribuir vouchers a estudantes para comprarem o próprio uniforme ou às mães de crianças, para que escolham livremente a creche *apropriada* para seus filhos. Essa estratégia é uma forma de privatizar a educação e a admissão pública do Estado de não ser capaz de *competir* com a escola particular. Assim, os pais entram no *mercado*, financiados pelo Estado, para decidir como *consumidores* qual é o melhor *produto* educacional a ser *comprado*.

Nessa “parceria” entre escola e mercado, a escola vai, a passos largos, perdendo importância social e autonomia, pois quem a qualifica é a empresa, que assume o papel de averiguar se determinada escola adota o currículo *adequado* para uma maior eficácia em preparar futuros trabalhadores, dóceis e de baixo custo. Essa “parceria”, segundo Daniel Bell (1996, p. 34) acontece em uma situação de troca entre a empresa que oferece “inovação” e a sociedade que provê um mercado ávido para englobar o novo, acreditando ser esse “novo” superior em valor às velhas formas, e isso coloca, segundo o autor, a nossa cultura diante de uma missão sem precedente: a procura incessante por uma sempre nova sensibilidade. Vai nesse sentido o discurso de que é preciso uma nova educação para os novos tempos, uma nova política para substituir o tom enfadonho das antigas campanhas e novas tecnologias para fazer frente aos novos desafios do mundo globalizado. As classes dominantes espalhadas nas diversas instituições sociais sabem que têm de oferecer às massas novas formas expressivas, só assim essas massas poderão oferecer o mínimo de resistência para sua absorção (BELL, 1996, p. 34).

3.5 A privação do espaço na cidade neoliberal

A escola, além de espaço de aprendizagem de novos conhecimentos é também espaço de identidade coletiva, de sobrevivência e de resistência cultural, e isso implica em dizer que se alguém não é recebido nesse lugar ou é dele excluído, opera-se não somente uma ruptura física. É quebrada também toda uma rede de conexões que formam as identidades e a integração na comunidade (LIPMAN, 2011, p. 34).

As práticas neoliberais, para que sejam efetivadas, necessitam ocupar espaços e alargar fronteiras para fazer caber, nos espaços ocupados, o maior número de investimentos possível. Consequentemente, vidas terão sempre de ser realocadas, adaptadas ou simplesmente expulsas. As reformas são feitas nas grandes cidades com a finalidade de “atrair empresas”, e não para que pessoas, que vivem nelas, tenham vida mais digna. Os

diversos estilos arquitetônicos encontrados em diferentes partes de uma cidade revelam o interesse econômico do momento. Na cidade de São Paulo, por exemplo, o centro econômico e financeiro sempre foi a Avenida Paulista. Paralelamente à mudança para a Avenida Berrini de empresas internacionais, na Paulista, começam a predominar os setores de comércio e hotelaria. A nova zona do capital financeiro paulistano, na Avenida Berrini, tinha um obstáculo no meio do caminho: A Favela do Jardim Edite. O poder público, então, literalmente removeu o problema demolindo cada barraco à frente, sem se deixar deter pelos moradores que protestavam. Um morador, José Santana de Souza, de 70 anos, dizia, à época, que nunca conseguiu entender por que tanto interesse na região: “A gente vivia tirando sapo e cobra de dentro de casa, que vinham nas enchentes. Às vezes tinha de ficar dois dias fora de casa, esperando a água baixar. Vai saber por que tanta gente queria esse lugar”²¹.

O mesmo aconteceu com a favela que havia no distrito da Vila Mariana, em São Paulo. Desde a década de 1970 ali se instalaram famílias carentes que, na década de 1990 foram retiradas para a construção de condomínios de luxo. Hoje, a Chácara Klabin conta com metrô, várias redes bancárias, um posto policial e câmeras de segurança espalhadas pelo bairro a fim de proteger a população rica que vive ali, e não é preciso dizer que quando havia ali moradias populares, a população local não tinha nenhum desses benefícios. Vale ressaltar que a Chácara Klabin nasceu porque a classe abastada precisava ter acesso aos centros de consumo e de negócios que estão na Avenida Paulista, e o bairro era o lugar perfeito para isso.

Esses exemplos se enquadram nas seguintes observações de Lipman (2011, p. 33):

O neoliberalismo reformula o modo como pensamos a cidade: quem tem o direito de viver nela, o que constitui uma “boa” vizinhança e quais os tipos de desenvolvimento econômico são possíveis e necessários. Geógrafos culturais conduzem nossa atenção para as maneiras nas quais o poder é reproduzido e a vida diária é regulada através da dominação cultural do espaço: Espaço é, ao mesmo tempo, o “espaço percebido” das práticas espaciais materiais e o “espaço concebido” das representações simbólicas [...]. Cada espaço vivido é simultaneamente vivido e imaginado.

Quando, pois, são feitas intervenções na cidade, como reformas e revitalizações, representações são construídas, o imaginário urbano é remodelado (LIPMAN, 2011, p. 33), o que dá forma e significado aos usos do capital e ao mais lucrativo investimento. A função

²¹ GOMES, Rodrigo. Teimosia vence pressões e garante moradia para famílias da zona sul de São Paulo. *Rede Brasil Atual*. 13/11/2013. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/11/teimosia-vence-pressoes-e-garante-moradia-para-familias-na-zona-sul-de-sao-paulo-4307/>. Acesso em 01/02/2020

do Estado é assistir e atender às demandas desse capital, a fim de garantir que terá livre circulação, ficando a seu encargo o ônus de “preparar o terreno”, movendo possíveis obstáculos para, finalmente, apresentar aos investidores áreas com maior potencial de crescimento.

Nesse sentido, ao negar o acesso aos espaços, o neoliberalismo está, na verdade, operando em favor de uma elite branca, letrada e poderosa política e economicamente. Claro que, ao fazer isso, aprofunda as feridas dos vulneráveis, daqueles que são oferecidos como alvos para a identidade predatória de alguns (LISSOVOY, 2015, p. 77). Por razão disso é que se pode afirmar que as intenções neoliberais são sempre violentas, lançando mão de todos os artifícios possíveis a fim de multiplicar seu poder de dominação. Essa violência, segundo Lissovoy (2015, p. 79) tem um aspecto de violação, com algumas características. A primeira violação é marcada por um algo a mais em sua operação e intensidade enquanto redobra a violência da acumulação pela despossessão. A segunda, através da articulação do econômico e do político, ou exploração e repressão, dentro do contexto da sociedade contemporânea. Com essa estratégia, a valorização da economia política capitalista continua em alta, mesmo nos momentos de pouca produção. Finalmente, a violação cresce e amadurece com a liberdade que lhe é dada pelo processo global contemporâneo de encarceramento, violência e guerra permanente contra os persistentes movimentos de oposição.

Apesar disso, os movimentos de oposição sempre vão existir, pois deles depende o processo de emancipação, e por isso a importância de lideranças que mobilizem essas forças, uma vez que os sujeitos são constante e essencialmente ativos, apesar do poder que os constrange com frequência (LISSOVOY, 2015, p. 81). Toda contra-ação será, sobretudo, uma recusa em ser dominados. É nesse sentido que a multiplicação de agentes comprometidos em tirar do analfabetismo o maior número de pessoas será um movimento coletivo de emancipação que tem o potencial de curar as feridas da exclusão.

3.6 Escola como reprodução do sistema

O sistema neoliberal faz chegar seus tentáculos em todos os setores da sociedade, ditando normas e interferindo na forma de pensar e agir. A escola é o melhor exemplo de reprodução do sistema, mas há formas diversas de reagir a ele. Enquanto nas escolas particulares-pagas essa influência é sentida na forma de competição e dos esforços individuais, pois que os primeiros certamente terão melhores empregos e salários, nas escolas públicas, especialmente as da periferia, os benefícios materiais prometidos pelo sistema neoliberal se fazem sentir como algo inalcançável por estudantes marcados pela pobreza econômica e cultural. Enquanto as escolas particulares dispõem de laboratórios de ciências e de línguas, de oficinas de teatro, dança, música, de espaços para se expressarem artisticamente, etc., as escolas públicas vivem lutando para se defenderem da violência externa e interna e passam mais tempo tentando manter o mínimo de disciplina para poderem expor conteúdos em velhas lousas de giz. É uma luta desigual, portanto, e a maioria nunca terá a chance de qualquer mudança de status social. Um sistema injusto consagra alguns para os mais altos patamares enquanto utiliza o restante como mão de obra barata.

Muitas vezes, sem se dar conta, a escola reproduz o status hierárquico presente na sociedade como um todo. Escolas particulares e muito caras sabem que devem preparar filhos e filhas da elite para ascender até o topo da hierarquia econômica, por outro lado, treina os filhos e filhas dos trabalhadores para aceitar sua posição na mais baixa hierarquia econômica através de currículos preparados para cada grupo (MEHAN, 2008, p. 50).

Essas ideologias passam despercebidas porque existe o consenso de que a sociedade funciona melhor dessa maneira, basta ver os debates em torno da educação. Ao final, todos concordam que a função da escola é preparar para o trabalho. Filhos pobres foram convencidos de que precisam estudar para serem bem-sucedidos na vida, já os filhos ricos, acreditam que a perpetuação da riqueza da família depende de seu esforço e dedicação. Os dois grupos procuram tirar as melhores notas, pois são elas que classificam e os diferencia.

No entanto, além das notas, são também outras situações que abrem ou fecham portas, como cor da pele, oportunidades de aprendizagem fora da escola, acesso aos bens culturais e, sobretudo, dinheiro, tudo isso escondido sob a falsa retórica de uma escola que oferece a todos as mesmas oportunidades. Na realidade, no entanto, dentro do contexto neoliberal na educação, para aqueles com mais recursos financeiros, *ser é fascinar-se com o poder*, para os que são destituídos de qualquer conforto material, *ser é disciplinar-se*,

submeter-se ao poder. De todo o jeito, todos esses *seres* são sempre negociáveis, dentro da ideologia da competição e eficiência, tão característicos do neoliberalismo.

Em um sistema neoliberal, irá sempre prevalecer a visão funcionalista da educação, que terá, como pano de fundo, a ideia do *capital humano* que, em última análise significa selecionar aqueles com maior capacidade cognitiva, uma vez que são estes que trazem a promessa de maior produção e maior consumo. Os empregadores, segundo Mehan (2008, p. 44), estão dispostos a pagar mais pelo serviço de pessoas com grande soma de capital humano, uma vez que a produtividade depende do nível de qualificação de uma pessoa. À escola, resta assumir suas duas únicas funções no desenvolvimento do capital humano: prover aos estudantes oportunidades de aprender novas habilidades cognitivas e acessar, nos estudantes, a aquisição dessas habilidades, numa conspícua aliança com o capital. Por isso, cada vez mais, as escolas tendem a concentrar no currículo disciplinas que ensinam a desenvolver as capacidades cognitivas de seus alunos, com solução de problemas, inferência lógica, computação e razão abstrata (MEHAN, 2008, p. 44). As escolas públicas tratam de correr atrás desse modelo adquirindo o maior número de computadores possível a fim de se adaptar ao mundo *high tech* com uma pedagogia também *high tech*, o que até agora não provou sua eficácia na elevação dos níveis cognitivos dos alunos, de modo que as escolas, com o perfil neoliberal, irão continuar seu papel histórico de segregação, resultado de uma sociedade que oferece oportunidade diferentes aos seus cidadãos (LISSOVOY, 2015, p. 10).

3.7 Como o ambiente neoliberal pode se tornar ponto de partida para emancipação?

As políticas neoliberais, embora tenham poder de penetrar em todos os níveis da sociedade, não são, todavia, condição irrecusável sem a qual seria impossível imaginar uma forma alternativa de viver. Em um sistema de educação neoliberal prevalece a sujeição dos corpos e das mentes à tirania do capital. Entender o funcionamento desse sistema será, sem dúvida, o primeiro passo para a emancipação; o segundo passo se dá na forma de uma luta determinada e persistente contra a gramática inumana do real (LISSOVOY, 2015, p. 85). Essas lutas foram assumidas por Paulo Freire e sua denúncia contra uma *educação bancária*, metáfora econômica utilizada pelo pensador para denominar a relação entre educador e educando, quando aquele *deposita* conhecimento para o segundo, que o recebe

passivamente. Esse esquema tem-se repetido pelo menos nos últimos 150 anos, segundo István Mészáros, para quem a educação institucionalizada:

[...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só oferecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (2005, p. 29).

É preciso crer no humano na construção de um outro mundo possível, é preciso romper com a lógica do capital e com o *apartheid* social que a escola produz quando obedece aos desejos da classe dominante ao impor uma educação para o trabalho e não para libertar o homem e transformar o mundo. Aprende-se, na própria escola, que as coisas são assim mesmo, que é preciso se conformar e que nada vai mudar. E assim a educação é formada por um corpo de professorado desiludido e desanimado, que se cansou de lutar pela melhoria do ensino, pelo salário digno e à altura de tão grande responsabilidade, afinal já se somam décadas de lutas, greves, manifestações em frente aos palácios de governo, sem que algo aconteça. É preciso aprender a ver que até mesmo esse *espírito abatido* é minuciosamente planejado pelo Sistema.

Mas há os que, como Paulo Freire, nunca se deixaram abater e que lutam contra a alienação e em favor da emancipação. A escola, para eles, não existe só para ensinar a ler e a escrever. A escola não deve se conformar em “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista” e nem utilizar a educação para “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11) e, muito menos em colaborar para transformar a educação em mercadoria. Profissionais da educação comprometidos com a libertação, agem contra a lógica neoliberal segundo a qual tudo está à venda e tudo se pode comprar e, como todo o resto, a educação também teria seu preço.

Nesse grupo de resistência podemos, sem dúvida, incluir os adultos que um dia tiveram de deixar a escola para aprender diretamente da vida. A decisão de largar os estudos não foi tomada porque não eram bons o suficiente para o “aprendizado oficial”. Algo dentro deles dizia que a “educação oficial” não os libertaria. Essas mulheres e esses homens, quando decidem procurar um curso sustentado pelo governo local, ao perceberem que não são sequer olhados, ou se percebem como não reconhecidos, não têm dúvida em abandonar os estudos

pela segunda vez. Só aprendem a ler e a escrever quando são bem recebidos, conforme se percebe pelo relato, neste trabalho, do jovem Ronaldo, que dizia que desistira do curso noturno oferecido pela prefeitura porque se sentia invisível, e que, apesar de ter cursado o curso de alfabetização por um mês, não conseguiu aprender qualquer coisa porque a professora nunca lhe dera qualquer atenção.

Modelos inovadores, que vão na contramão do investimento do capital, felizmente se alastram pelo Brasil. Lugarejos esquecidos pelo poder político e econômico, como o sertão nordestino, conseguem mostrar os melhores resultados quando o assunto é leitura e interpretação de texto. Na cidade de Granja, zona rural do Ceará, a escola não tem um número mínimo de livros na biblioteca e tampouco computadores ou internet. No entanto, na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), os alunos de oito anos da Escola Nossa Senhora Aparecida tiraram a melhor nota do Brasil em leitura e em escrita. A escola não é a única. Das dez melhores escolas no ranking nacional de leitura, nove escolas estão localizadas no município. Tudo o que os professores fazem é “não deixar nenhuma criança para trás”, isto é, cada criança merece atenção especial e, se faltam, são visitadas pela escola, o segundo segredo é não inquirir as crianças sobre o que elas entenderam do texto, mas o que vivenciaram a partir dele²².

Mesmo em condições precárias e contrárias, pessoas e instituições se unem para fazer da escola um lugar diferente, um lugar de respeito pelas pessoas, de espaço para pensar e sonhar, de transformação social. A escola que “funciona”, é a que devolve a voz às pessoas oprimidas, a que respeita a caminhada histórica de determinada comunidade e valoriza as diferenças, não ligando para *suposições* ou para teorias essencialistas. De fato, a educação pode mudar a sociedade, desde que comece por compreender a dinâmica de seu funcionamento para se contrapor aos *modelos econômicos* de educação, que avalia o aluno pela nota que consegue “produzir” e pela sua capacidade de “se destacar” no mercado, ignorando seu “capital” emocional e sua capacidade de julgar e pensar por si próprio.

Isso é especialmente importante considerando que somos atravessados por poderes econômicos e ideologias neoliberais que *comoditizam* a educação e transformam o conhecimento em produto sujeito à lógica do mercado, formando o que Michael Apple (2017, p. 32) denomina de “conjunto amoral, senão imoral” com o poder de destruir qualquer trabalho de amor, cuidado e solidariedade que ainda sustentam a atividade educacional.

²² CAFARDO, Renata. Crianças que leem: Melhores exemplos de alfabetização no País ignoram briga teórica e ideológica. *O Estado de São Paulo*, Metrópole, 27/10/2019

Nesse sentido, ainda segundo o autor, à escola compete não somente ensinar, mas, sobretudo, exercer um papel único em ajudar a formar identidades. O autor lembra os movimentos negros nos Estados Unidos que desafiavam a forma como as instituições dominantes e seus currículos “deseducavam” os jovens negros destruindo suas identidades e contribuindo para amnésias coletivas. Por outro lado, o autor ressalta uma experiência bem-sucedida em Porto Alegre onde se colocou em prática um modelo alternativo aos modelos neoliberais. A cidade adotou o “Orçamento Participativo” e a “Escola Cidadã”, idealizados pelo Partido dos Trabalhadores que consiste, basicamente, em por em prática uma “democracia densa”, ao contrário da “democracia magra” neoliberal, na qual todas as pessoas, tanto as que vivem nas favelas quanto os trabalhadores das empresas, comércios, pequenos produtores, estudantes, etc., participavam diretamente tanto da idealização das políticas públicas quanto da sua realização ou não. As escolas tinham a função pedagógica de desenvolver capacidades coletivas e capacitá-las a continuar a se envolver na administração democrática. O autor cita um antigo prefeito de Porto Alegre (não cita seu nome), do Partido dos Trabalhadores que declarou que:

O propósito do governo é recuperar as energias utópicas, criar um movimento que contenha, como processo social, as origens de um novo modo de vida, construindo uma “nova vida moral” (Gramsci) e uma nova articulação entre Estado e sociedade [...] que poderia levar a atividade social e a consciência da cidadania a uma nova ordem (APPLE, 2017, p. 155).

Esse exemplo reafirma não só a necessidade de estudar o papel da educação dentro de um sistema econômico, mas, acima de tudo, entender como as hierarquias de poder são incorporadas e reproduzidas dentro da sala de aula para, só então, promover práticas de inclusão e participação. Mostra ainda o quanto o discurso pedagógico, como linguagem, pode ser tanto um vasto potencial de realização quanto de rebaixamento do ser daqueles envolvidos no sistema escolar, e isso dependerá, em grande medida, nos usos e abusos que cada um desses agentes fizer desse discurso.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO PERVERSA COMO GÊNESE DO ANALFABETISMO ADULTO

Durante muito tempo se concebeu a educação como parte de uma demanda interna de cada pessoa individualmente, a aprendizagem como dom e vocação, habilidade e capacidade, e se o sujeito não fosse assim agraciado com esse “dom”, essa “vocação” deveria, então, empreender esforços para tentar alcançar um patamar que outros, com menos esforço, devido a "condições internas preexistentes", facilmente conseguem chegar. Infelizmente, contudo, ainda há resquícios, no ambiente escolar, de um tipo de mentalidade com ranço positivista que defende que a escola não teria outra função senão a de aparar todas as arestas e encaixar as peças em um todo harmonioso, livre, portanto, de contradições. Esse tipo de discurso ainda está bastante presente quando professores e diretores tentam

“disciplinar” alunos “indisciplinados”, por exemplo, ao invés de fazerem perguntas cruciais que incidem sobre comportamentos, como os relacionados ao acesso às fontes básicas de subsistência, como alimentos, moradia, acesso a água, esgoto, etc., e assim deixar de perceber que, por detrás de um aluno “atrasado”, existe um complexo de forças sociais antagônicas responsável, em última instância, por esse “atraso”.

Alguns dados sobre a educação no Brasil são suficientes para mostrar que ela é excludente e privilégio de uma elite branca e endinheirada. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2019, a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos no Brasil é quase três vezes maior do que o percentual observado entre brancos: 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais da cor branca eram analfabetas, enquanto que, entre pessoas de cor preta ou parda, a taxa foi de 8,9%. Para os brasileiros com 60 anos ou mais, o percentual de analfabetismo foi de 9,5% entre pessoas brancas. Entre pretos ou pardos do mesmo grupo etário, a taxa chegou a 27,1%. No Brasil, em 2019, o total de analfabetos chegou a 11 milhões de pessoas.

Esses números refletem diretamente no acesso ao emprego e renda. Segundo o IBGE, os pretos ou pardos representavam, nos dados de 2018, 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada. E, enquanto 34,6% dos trabalhadores brancos estavam em ocupações informais, entre os pretos ou pardos esse percentual era de 47,3%. Quanto aos rendimentos médios mensais, as pessoas brancas ocupadas recebiam um salário 73,9% superior ao da população preta ou parda, e os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos e pardos com o mesmo nível de instrução. Essa desigualdade também está presente na distribuição de cargos gerenciais. Somente 29,9% deles eram exercidos por pessoas pretas ou pardas²³.

Os dados, por si, não ajudam a iluminar a questão sobre a exclusão: ela acontece por causa da escola ou a escola exclui por estar inserida em um processo social maior de exclusão e, nesse caso, ela seria apenas um reflexo daquela? De qualquer forma, não se pode mais evocar o mito de uma neutralidade escolar quando o assunto é exclusão. A nossa história dá provas desse fato quando revive práticas de exclusão, como aquelas que herdamos do período republicano do século XIX, que reservava os liceus²⁴ para uma elite e outra para

²³ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>> Acesso em: 15/07/2020

²⁴ A criação dos liceus se fez necessária para atender aos filhos das elites que precisavam estar preparadas segundo os princípios europeus de cultura. Assim, de forte ênfase humanista, esses estudantes aprendiam

“o povo”, garantindo-lhes um ensino técnico-profissional; assim, a escola tinha duas funções: ensinar as elites a pensar e o resto do povo a trabalhar.

Esse modelo de recrutamento e seleção que vigorou até a década de 1960, não pode ser reputado diretamente à escola, mas a algo que ultrapassa o universo escolar: as desigualdades sociais, então enraizadas em todo tecido social. Uma consequência desse modelo é a adoção da ideia de neutralidade por parte da escola. Intervém pouco na vida do sujeito pois esta está marcada, antes, por um destino social marcado pela exclusão. Nesse sentido, poderia argumentar que não é a escola que é injusta, mas a sociedade (DUBET, 2003).

Historicamente, a escola foi tomando, para si, a incumbência de tirar populações inteiras da iletralidade e, em consequência, de determinar a diferenciação entre uma pessoa educada da não-educada. Embora em uma nova perspectiva, a escola já conceba a aquisição da letrabilidade como habilidade socialmente construída²⁵, ainda predomina, até na mentalidade dos educadores, essa como “missão” específica da escola. Assim, em última análise, a escola se apresenta como aquela que irá medir o nível de educabilidade de um indivíduo ou de um grupo de maneira que, qualquer limitação no nível de alfabetização desse indivíduo ou grupo, irá sempre sugerir alguma fraqueza no sistema educacional, e não no resto da sociedade (COOK-GUMPERZ; GUMPERZ, 1990).

Na tentativa de mostrar que a privação cultural é, ao contrário do que se pensava até então, responsabilidade da escola, três estudiosos, de diferentes formações, Oscar Lewis, um antropólogo cultural, Nathan Glazer, sociólogo e Daniel Moynahan, um urbanista, concluíram que a decadência econômica e ambiental, somados a situações de pobreza e privação material, conduzem à quebra da estrutura familiar e dos valores tradicionais que,

línguas modernas, como o inglês e o francês a fim de se alinharem com a modernidade em matéria educacional da Europa e dos Estados Unidos. O primeiro liceu tem origem no Período Imperial, o Colégio Pedro II, cuja principal característica era ter um currículo parecido com os dos liceus franceses. Em 1872 já havia vinte liceus e ateneus que utilizavam o mesmo currículo do Colégio Pedro II e por isso, com o direito de aplicar os exames necessários que dariam acesso ao ensino superior (Ver: SILVA, Marcos. *Educação escolar na época do império brasileiro*. Disponível em: https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17001014122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_6.pdf (Acesso em 15/07/2020)

²⁵ Essa mudança ocorreu graças aos estudos etnográficos da comunicação que considerava a linguagem como fenômeno social, especialmente em trabalhos como o de Gumperz e Hymes, *Directons in Sociolinguistics*, de 1972; de Cazden e Hymes, *Functions of language in the classroom*, também de 1972. Hymes representou uma das figuras mais importantes nas áreas de antropologia linguística e sociolinguística a estudar as relações entre linguagem, cultura e sociedade, além da etnografia da fala e da comunicação e, principalmente, o papel da linguagem em criar e refletir exclusões sociais.

por sua vez, conduzem, como consequência, à privação cultural. Nesse contexto de reiteradas privações, as crianças ficavam impedidas de se beneficiar da educação escolar.

Em um estudo semelhante, nesse mesmo período, psicólogos sociais e educadores, percebendo, em alunos do ensino básico, a deficiência na pronúncia do inglês, a pobreza gramatical e a dificuldade de formar sentenças completas e até de conseguirem se exprimir através da linguagem, chegaram à conclusão de que eles traziam para a escola uma “deficiência linguística” herdada de lugares de onde provinham, privados de cultura. Nasceram, daí, os conceitos de “privação cultural” e “privação linguística” (COOK-GUMPERZ; GUMPERZ, 1990).

Graças a estudos como esses é que tem ocorrido uma mudança significativa na compreensão da aquisição do conhecimento que passa, do biologicamente determinado, para o socialmente construído. No Brasil, quem contribuiu para essa passagem, foi o médico Arthur Ramos (1903-1949), ao introduzir o conceito de *cultura* com o objetivo de analisar o brasileiro, diferenciando-se, portanto, dos modelos anteriores, de caráter racista e biológico. Em seus estudos sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, deu preferência à observação, à entrevista e à história de vida, ao invés de utilizar a mensuração da capacidade intelectual, tida como geneticamente determinada, pela psicologia da sua época.

O que se observa, ao longo da história da educação brasileira, no entanto, são tendências, ora psicologizantes, ora socializantes, e até tentativas de encontrar o equilíbrio entre os dois. Quanto ao discurso psicologizante, este veio recheado de determinismos e patologizações que trata o atraso da criança na escola como “um defeito de constituição”, “por causa interna”, como nesse texto científico de 1949:

No número das crianças com dificuldades educativas, figura percentagem, geralmente elevada, de filhos únicos; a ternura e o mimo exagerados são os responsáveis do seu problema. Com os filhos mais novos, não raro, acontece o mesmo. Os primogênitos oferecem, também, muitas vezes, dificuldades educativas ao aparecer um novo irmão. Sentem-se como que destronados e criam frequentemente um complexo de inveja, de ciúme, tornando-se rebeldes ao processo educativo. As crianças difíceis por defeito de constituição, por causa interna, representam um grupo numeroso e heterogêneo, onde aparecem todos os tipos de atrasados e todos os graus de atraso. Cabe ao psicólogo observar e estudar os casos, um por um, e em face dos resultados da observação, do diagnóstico psicológico, escolher o processo para a recuperação da criança (COSTA, 1949)

As explicações do fracasso escolar baseadas nas deficiências linguísticas e culturais da década de 1960 nos Estados Unidos, chegam ao Brasil nos anos 1970, e a partir de

pesquisas baseadas em modelo experimental, foi possível defender a teoria de que a pobreza ambiental em que vivia as classes mais baixas produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil e, em decorrência disso, a existência de dificuldades na aprendizagem e adaptação ao ambiente escolar (PATTO, 2015, p. 11).

Esse modelo, no entanto, sofreu críticas e protestos por parte daqueles que enxergavam, nessa abordagem, o perigo de, ao utilizar determinadas expressões como “privação cultural”, afirmar, por exemplo, que as classes mais empobrecidas não têm condição de acompanhar a escola pelo fato de “não terem cultura”, uma vez que é a isso que a palavra “privação cultural”, em última análise, se refere. Ao invés disso, pesquisadores da área da educação, como Ana Maria Poppovic (1928-1983), protestaram contra essa corrente, criticando termos usados na época, como *privação*, *carência* e *deficiência cultural*, palavras que poderiam, a seu ver, levar a um preconceito odioso: “gente que não tem alguma coisa que os outros têm é gente diferente” (*apud* PATTO, 2015, p. 119). Foi Poppovic quem propôs, então, ainda na década de 1970, o termo “marginalização cultural” que poria em evidência “um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática” (*apud* PATTO, 2015, p. 119).

Nessas idas e vindas de teorias pedagógicas, o fato é que a escola e a educação, como um todo, em muitos aspectos, têm reproduzido modelos de exclusão e alienação, principalmente por persistirem modelos que, por erros metodológicos ou equívocos epistemológicos, simplesmente não funcionaram no passado e quando aparentemente tiveram algum êxito, não o fizeram sem deixar um rastro de disjunção e fragmentação do conhecimento. Algumas dessas práticas, apesar disso, ressurgem ao sabor de governos que se dizem preocupados com a “qualidade” da educação. Apenas a título de exemplo, pode-se identificar esse “retorno ao velho” em meio a discursos de inovação e originalidade no governo de Jair Bolsonaro. Dentre as metas do governo Bolsonaro para a educação, estão²⁶:

Alfabetização acima de tudo: Lançamento de um programa nacional de definição de soluções didáticas e pedagógicas para alfabetização, com a proposição de método para redução do analfabetismo a partir de evidências científicas.

²⁶ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/28/governo-promete-mudancas-profundas-na-educacao>>
Acesso em: 19/07/2020

Programa Ciência na Escola: Promover interação entre universidades e a rede de escolas públicas para o ensino de ciências

Educação domiciliar: Regular o direito à educação domiciliar, reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de medida provisória. Segundo o governo, 31 mil famílias utilizam esse modo de aprendizagem.

Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania: Elaborar e disseminar agenda de promoção da ética da cidadania a ser adotada por escolas no âmbito da sala de aula

A cada novo programa que nasce em cada novo governo está sempre presente a noção de que serão apresentadas “soluções didáticas e pedagógicas para a alfabetização” a partir de “evidências científicas”. Dentre as “soluções didáticas e pedagógicas” do governo estão: a escola cívico-militar, com a missão de introduzir atividades para fortalecer valores humanos, éticos e morais e incentivar a formação integral dos alunos, atividades de supervisão escolar e psicopedagogia para melhorar o processo de aprendizagem e ações para melhorar a infraestrutura e organização das escolas²⁷. Essa “solução” já se mostrou improdutiva no passado com o projeto aliado à proposta ideológica do regime militar que criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)²⁸ e cuja finalidade coincide com a proposta do governo Bolsonaro para a educação, ou seja, a de ocupar os espaços de alfabetização preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais e demarcar, assim, a disputa ideológica sobre a educação que pretendia combater a noção de diferenças e luta de classes, como se pode perceber pela fala de um usineiro:

Com o tempo (de atuação do Mobral) ambas as partes ganharam confiança no diálogo, as arestas foram sendo aparadas, começou o trabalho conjunto... O Mobral é o meio pelo qual aqueles empresários e suas famílias comungam com seus empregados de um interesse comum, participam das mesmas festas, comunicam-se. E lá, em cada usina, há uma Subcomissão Municipal do Mobral, dirigida pela esposa, mãe ou filha do “senhor de engenho”, a realizar um trabalho mais profundo de conteúdo humano (CORREIA, *apud* PAIVA, 113)

Fica em evidência, com esse “retorno ao militar”, a concepção positiva, e a necessidade de construção de uma nova sociedade e de um novo homem através da disciplina

²⁷ Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>> Acesso em 19/07/2020

²⁸ O Mobral foi criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, mas só começou a funcionar de fato em 1970 como um organismo executor de programas de alfabetização

e do respeito pelas hierarquias, garantidores da qualidade de ensino. Nesse sentido, é quase automático pensar em uma intenção não tão velada de levar às escolas estaduais o mesmo ideal proposto pelo Ministério do Exército aos seus Colégios Militares: “levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadãos, educados conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro”²⁹.

O ensino com controle militar encarna, aquilo que Foucault (2005, p.44) afirma como constitutivo das sociedades modernas, do século XIX aos nossos dias, de um lado, uma legislação e um discurso em torno do princípio da soberania do corpo social, do outro, uma trama de coerções disciplinares a fim de garantir a coesão desse mesmo corpo social.

Juntamente com o discurso sobre a disciplina, outro, evocando “evidência científica”, com o objetivo de fornecer aparência de racionalidade a tais discursos. Entretanto, falha nesse intento, na medida em que concebe esse “científico” como instância que desvincula lógica e experiência, é determinista e mecanicista e, por isso mesmo, repleto de racionalização e esvaziado de racionalidade. A racionalização, segundo Morin (2013, p. 23), “ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, vê somente erros, ilusões e atrasos”.

Governos produzem uma educação excludente e perversa, professores e diretores de escola, igualmente, com seus planejamentos e didáticas que expulsam grandes grupos de estudantes para fora do ambiente escolar. O adulto analfabeto foi plasmado no interior desse sistema. A Fundação Roberto Marinho entrevistou 1500 jovens das classes C, D e E, que desistiram dos estudos, em junho de 2020 em uma pesquisa (Juventudes, Educação e Projeto de Vida) para entender quais os planos dos jovens mais vulneráveis para o futuro, e como a educação está diretamente relacionada à realização desses sonhos. O estudo apontou que apenas o fato do jovem não se sentir ouvido pela escola é responsável por 31,2% do abandono escolar. A pesquisa mapeou três perfis de jovens:

Autoconfiantes, que se sentem totalmente capazes de alcançar seus objetivos: 28%

Pragmáticos, que costumam ter sonhos mais práticos relacionados à melhoria das condições financeiras: 31%

²⁹ Ministério da Defesa: Exército Brasileiro. Disponível em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/duvidas-mais-frequentes?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=33860&_101_type=content&_101_urlTitle=ensino-fundamental-e-medio&inheritRedirect=true Acesso em 19/07/2020

Desesperançosos, que não se sentem capazes de realizar seus sonhos e, muitas vezes, não têm objetivos bem estabelecidos: 33%.

Quando perguntado, a cada um dos grupos, em quem se inspiram para pensar no futuro, entre os autoconfiantes e pragmáticos, os pais (49%) e a mãe (70%) foram as respostas mais frequentes, já entre os Desesperançosos, 85% alegam não ter ninguém em quem se inspirar. A assessora de pesquisa e avaliação da Fundação, Rosalina Soares, conclui que “esses jovens desesperançosos demandam uma política educacional diferenciada, porque estão muito solitários, eles não têm uma rede de apoio e não têm exemplos de pessoas do seu meio que foram bem-sucedidas”³⁰.

4.1 A educação perversa e seus discursos geradores de desesperança³¹

A desesperança é o resultado notório de políticas pedagógicas equivocadas, mas também é o efeito de práticas docentes marcadas, também elas, pela desesperança, e vários são os fatores que contribuem para uma educação geradora de sentimentos de desesperança e desmotivação:

Acima de tudo, há que se considerar o berço cultural que plasmou a educação que temos, assim como os seus agentes. Toda cultura tem seu “languagear” (MATURANA, 2015), e como país colonizado e explorado, o que nos configura, é o “languagear” patriarcal. Para Maturana, quando se fala em “patriarcado”, não se está falando de forças, pressões, vantagens ou outros fatores que normalmente utilizamos ao nos referir ao termo. Para o autor, é simplesmente o modo de emocionar que se vive de muitas formas, como a desconfiança da autonomia dos outros e consequente controle sobre suas vidas, decidindo, inclusive, sobre o que seria ou não legítimo para o outro. Com isso se fortalecem os discursos de uma afirmação constante da autoridade e da subordinação. Fortalecem-se, ainda, as relações de superioridade e inferioridade e consequentes demonstrações desse poder e

³⁰ Fundação Roberto Marinho: Juventudes, Educação e Projeto de Vida. Disponível em: <https://www.futura.org.br/juventudes-educacao-e-projeto-de-vida/>
Acesso em 21/07/2020

³¹ As conclusões que seguem foram feitas graças às entrevistas com adultos em processo de alfabetização, particularmente, como eles sentiram a escola quando foram matriculados em idade escolar. Graças a essas percepções é que se tornaram adultos analfabetos. Portanto, o que segue não tem como finalidade fazer uma análise da educação como um todo, embora a isso se refira em certos pontos.

submissão. Segundo esse modelo, a educação sempre será justificada em termos de competitividade.

Um modelo que se contrapõe a esse tipo de emocioar patriarcal é a proposta de um emocioar alternativo, o “emocioar matrístico” onde, a exemplo das culturas pré-patriarcais, não há chefes ou donos de propriedades e, portanto, não há apropriação, desejo de dominação e o viver é centrado na estética. Com esse modo de viver e se relacionar, sobra tempo para a contemplação da vida em um mundo sem urgências e sem qualquer sombra de agressão, luta ou competitividade (MATURANA, 2015, p. 75).

As ações presentes em nossas instituições, incluindo a escola, carregam o peso de práticas que se encaixam em um emocioar patriarcal, especialmente no diz respeito à relação sujeito-objeto. Nestas, aquele que sabe e ensina, é sujeito, e outro, que não sabe e, portanto, aprende, é objeto. Essa condição fica encarnada no docente desde os tempos em que ele também passou pela experiência de ser aluno. Nesse sentido, se o professor passou pela experiência de ser objeto de conhecimento, quando aluno de pedagogia, da mesma forma, quando se torna professor, vai, invariavelmente, ser o “falso sujeito” da “formação” do futuro objeto de seu ato formador (FREIRE, 2011, p. 22).

Dentro dessa cultura patriarcal e modo de operar patriarcal da escola, a concepção metafísica de educação ainda está fortemente presente tanto nos discursos quanto nas práticas educacionais, partindo da concepção que se tem do humano. Na concepção metafísica, a educação é sentida e reproduzida como a realização do que o homem deve ser e, portanto, é extremamente determinista e mecânica (GADOTTI, 2001, p. 157) que conduzirá cada estudante à formação de uma sociedade harmônica, depois de eliminados os “riscos” dos conflitos. Dentro desse modelo, a educação funciona como um “tratamento” dado às disfunções do sistema, para que funcione dentro de uma ordem harmoniosa (GADOTTI, 2001, p. 157).

Nesse contexto, pode-se, então, justificar um discurso patologizante que, aliás, tem se transformado em um modismo muito útil nas instituições escolares. Se de um lado os professores poderão se livrar de alunos-problema, encaminhando-os para especialistas (psicólogo ou psicopedagogo), preferivelmente em uma sala bem distante da sua, a escola se livrará, por sua vez, de qualquer responsabilidade sobre esses alunos. Emília Ferreira (2017, p. 12), a esse respeito, afirma que a escola se livra de responsabilidade porque, no discurso patologizante, o problema está na criança e na sociedade, e não na escola: ela não consegue acompanhar os estudos por ser imatura, tem alguma falta de coordenação

visiomotora ou falta de discriminação visual ou auditiva, etc., ou o erro estará na sociedade: falta de estímulo no lar, deficiências linguísticas e culturais, etc.

A exclusão começa logo no primeiro dia de aula quando as crianças são recebidas em bando, sem levar em consideração as origens e as experiências individuais, e a escola parte do princípio de que todas as crianças são iguais: elas estão ali para aprender, portanto, não sabem nada, e tudo o que aprenderam em casa, não serve para a escola, o que as faz se sentirem incapacitadas e deslocadas no único ambiente de aprendizagem oficialmente possível.

Apesar da ideia que concebia a criança como um adulto em miniatura ter sido ultrapassada desde os anos 1920, quando novas teorias aportam ao país, com a Escola Nova e sua visão da criança como tendo cognição distinta e, portanto, capaz de construir seu próprio conhecimento, a verdade é que, ainda hoje, predomina a compreensão antiga sobre a criança e, assim, o modelo muito difuso de pedagogia é o modelo mentalista de conhecimento, que reconhece como instância única do conhecimento, a mente e, em decorrência, a concepção de ensino como uma espécie de transação entre mentes: a mente do professor transmite mensagens para a mente do aluno (ASSMANN, 1996, p. 33).

Esse modelo mentalista, sem levar em conta o mundo multicultural no qual a escola está inserida mantém, segundo Miskolci (2014, p. 22), a ideia de que há algo universal na cultura³², que despreza as culturas locais, de forma que a criança tem que ser escolarizada e socializada na cultura universal, europeia e branca. Em contrapartida, na medida em que são “enquadradas” em um tipo único de cultura, sentem, logo de início, que suas experiências são ilegítimas e passam a ter dificuldade em se reconhecer no mundo. A escola e os professores, portanto, ao não questionarem os sistemas que produzem cultura, “criam caricaturas dessas culturas e acabam por reforçar o preconceito” (MISKOLCI, 2014, p. 22).

De fato, a criança chega ao seu primeiro dia à escola com um saber, que Paulo Freire (2011, p. 31) denomina de “saber ingênuo”. A função da escola e do professor é agir para superar esse “saber ingênuo” em um “saber epistemológico”. O autor insiste não numa ruptura entre a ingenuidade e a criticidade, mas em uma superação, e superação se dá “quando a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao se criticizar, se torna ‘curiosidade epistemológica’”. Uma vez alcançado um nível de criticidade, Paulo Freire não vê mais diferença entre a curiosidade de um camponês que, consciente da

³² O que Miskolci chama de “cultura universal” é a cultura que cancela as diferenças (2014, p. 14)

opressão, luta por seus direitos e a curiosidade de um filósofo em sua academia ou um cientista com seus experimentos. Todos, a seu modo, superaram a curiosidade ingênua e se tornaram *epistemologicamente* curiosos. Portanto, ao não considerar as características singulares de cada uma das crianças, as experiências vividas e partilhadas desde o seu local de nascimento até chegar à escola, sem considerar o ritmo de aprendizagem e os interesses de cada um, o sistema educativo, como um todo, não terá êxito, considerando que as formas de aprendizagem são resultado de processos singulares e pessoais (ZABALA, 2014, p. 29).

A cultura da correção é outro ingrediente que, somado à reprovação, contribui para gerar um emocional de desesperança. Em geral, o sistema de correção não considera o esforço envolvido no pensar e no produzir quando tal produção não segue o “caminho didático” proposto. Ora, a criança é quem cria seu próprio caminho e constrói a própria lógica quando se trata de decifrar códigos que lhe são apresentados. Telma Weisz (2002, p. 41), a esse respeito, fala que, pelo método didático da escola, a criança precisa aprender a contar até 10 e então, do menor para o maior, irá percorrendo níveis de dificuldade. Assim, depois de ter aprendido a contar até 10, deverá ser capaz de contar até 100 e depois até 1000, e assim por diante. Nesse caso, pensa-se que é o melhor jeito para a criança aprender. O que se sabe, todavia, que essa não é a maneira como a criança prefere aprender. Em geral, ela aprende a diferença entre o menor e o maior utilizando uma regra simples: “o primeiro número é o que manda”, assim, se um número é 109 e o outro é 201, manda o que começa com 2. Para a autora, depois que a criança constrói essa regra, não faz mais diferença se elas estão trabalhando com centenas ou dezenas ou milhares. Outro exemplo dado pela autora é sobre o “escrever errado” em uma classe onde os alunos já escrevem alfabeticamente, o professor passa e vê uma criança que escreveu CUADO (quando). Ao simplesmente riscar o caderno da criança com um X com caneta vermelha, o professor não estaria levando em consideração aquilo que a criança quis dizer, não reconhece a sua lógica e, portanto, tal jeito de escrever, simplesmente não existe, portanto, está incorreto.

Essa lógica, no entanto, quando confronta a outra lógica, preestabelecida pelos manuais didáticos, mas produzidas no contexto de relações desiguais, em que uma classe, com o propósito único de se manter no poder e continuar garantindo privilégios, faz tudo para conservar os laços que prendem o trabalhador nas malhas da alienação. É dentro dessa trama que é possível absorver uma concepção burguesa da educação que, ao eliminar o contraditório e desfavorecer toda política educacional que tenha por escopo libertar o homem de todo tipo de escravidão, mantém atado o homem que, assim, não pode nunca ter a

esperança de criar a si mesmo através de suas ações, tal qual Sísifo, obrigado a um eterno recomeço e à prisão de um trabalho extenuante e sem sentido.

De fato, não se pode negar a existência de uma estreita conexão entre o conhecimento e as relações de produção que se desenvolvem no interior das relações socioeconômicas, um cenário que pereniza situações de desigualdades pelo domínio do capital e, portanto, segundo Ferreira e Bittar (2008), a escola se ajusta aos ditames do mercado e se converte, cada vez mais, em espaço do não conhecimento e do esvaziamento do seu sentido.

Todos esses fatores estão na origem da desistência ou repetência escolar, e isso nos leva a crer que não basta operar pequenas mudanças que, no fundo, existem para dar a impressão de mudança. Essa mudança, como se sabe, tem que ser revolucionária, estrutural, do contrário, professores e gestores da educação continuarão se convencendo de que o discurso oficial tem toda razão em depositar toda a culpa no sujeito, e que se tivesse continuado seus estudos e não tivesse abandonado a escola, não teria se transformado em adulto analfabeto. Cabe, no entanto, perguntar com Emília Ferreiro (1999, p. 19): “qual a causa que transforma um indivíduo em repetente, em seguida num desertor, terminando por ser um subinstruído para o resto de sua vida?”.

4.2 Desigualdades na educação e seu lado perverso

O tema da desigualdade educacional tem sido objeto de pesquisa cada vez mais constante na medida da percepção das diferenças raciais, econômicas ou culturais que vieram à tona sobretudo depois da pandemia do Coronavírus, mas não só, uma vez que se vem percebendo o aumento dessa desigualdade anos anteriores da pandemia, como entre as décadas de 2015 e 2019. Nesse período, a desigualdade educacional cresceu 57,5% no Brasil³³.

Mas, o que se quer dizer com “desigualdade educacional”? Sampaio e Oliveira (2015) examinam a concepção de desigualdade educacional associada a três dimensões: de acesso, de tratamento e de conhecimento.

A desigualdade de acesso se refere propriamente ao acesso ao sistema escolar: todos devem ter a matrícula e a frequência à escola, garantidas, e a fim de assegurar a diminuição

³³ FOLHA DE SÃO PAULO. *Desigualdade educacional aumenta em 58% dos municípios brasileiros*. 8.nov.2020. Educação

dessa desigualdade, as políticas públicas estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, tanto quanto a expansão da oferta de ensino através da construção de prédios escolares. Mesmo com essas políticas, ao final da década de 1980, cerca de 48% dos que ingressavam na primeira série, eram reprovados, e 2% evadia da escola. Como reação, instaurou-se a promoção automática e programas de aceleração da aprendizagem, dando pouca atenção às diferenças entre renda familiar, raça, etc. que seriam as verdadeiras responsáveis pela produção desses números, como se pode verificar com dados sobre a população jovem que frequenta o Ensino Superior: Em 2013, 5,1% dos mais pobres frequentava esse nível escolar, contra 39% entre os mais ricos (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015, p.516).

A respeito da segunda concepção, a desigualdade de tratamento, está implícito, por lei, que a oferta do ensino deve ser igual para todos; um tratamento homogêneo, por outro lado, tende a condicionar o sucesso escolar ao mérito individual com a tendência das políticas públicas em uniformizar o sistema de ensino com currículos comuns, dispondo dos mesmos recursos e infraestrutura para todas as escolas, desconsiderando diferenças regionais.

Quanto à desigualdade de conhecimento, ela está diretamente relacionada às diferenças socioeconômicas entre os alunos e que resultam em diferenças de desempenho. Nesse sentido, a escola deveria cumprir o papel de “instituição equalizadora de oportunidades” (*Ibid.*, p. 522), mas não é isso o que acontece, na prática.

Esses três itens poderiam, simplesmente, ser reunidos comparando o acúmulo de escolarização entre ricos e pobres. Castro (2009, p. 682) analisa o analfabetismo entre os mais ricos e pobres a partir da distribuição da renda. Analisando dados do IBGE, o autor conclui que, enquanto a taxa de analfabetismo entre os mais pobres, no período entre 1992-2007, se manteve em 18,7%, entre os mais ricos, por outro lado, a taxa foi de apenas 2% ou seja, o analfabetismo entre pobres foi, no período estudado, nove vezes maior do que aquele verificado entre os mais ricos. Como conclusão dessas análises, o autor constatou que o analfabetismo:

[...] a) é bem mais acentuado na população negra; b) as regiões menos desenvolvidas, os municípios de pequeno porte e as zonas rurais são os que apresentam os piores índices c) está fortemente concentrado na população de baixa renda; d) o percentual e a quantidade de analfabetos ampliam-se quanto mais velha é a população; e e) existe ainda um número considerável de analfabetos jovens, sinônimo de que o sistema educacional ainda está produzindo analfabetos

Outro estudo (ALVES, SOARES, XAVIER, 2016) analisa a desigualdade de aprendizado a partir dos dados da Prova Brasil de 2005 a 2013³⁴. O grupo conclui que, apesar do aumento na melhoria da qualidade, não houve, nesse período, qualquer redução da desigualdade, aprofundada no sistema escolar que privilegia alunos brancos. A esse respeito, Soares *et al* utilizam a expressão *exclusão intraescolar* a fim de analisar essas diferenças para além das características socioeconômicas, embora estas ainda sejam as mais importantes. Os pesquisadores elaboraram indicadores do ambiente escolar a fim de averiguar em que medida a escola é ambiente seguro e livre de violência, como agressão física ou incidência de crimes. Os resultados mostram que crianças e adolescentes com nível de desempenho abaixo do básico estão, em sua maioria, em escolas cujo ambiente escolar é pior do que nas escolas que concentram estudantes com nível básico, proficiente e avançado (p. 56). Outros resultados atestam ainda que os alunos com piores resultados estudam em escolas com também piores condições de funcionamento, tais como equipamentos como televisões e máquinas fotocopadoras de baixa qualidade. Nas escolas com péssimo estado de conservação (portas, janelas, paredes, telhados, pisos, banheiros, cozinhas, instalações hidráulicas e elétricas) estudam alunos com desempenho abaixo do básico em leitura e matemática. O indicador de formação do diretor revela que os estudantes com menores desempenhos estudam em escola onde o diretor tem a pior formação, sem curso de pós-graduação ou participação em cursos de formação continuada.

A mesma situação se repete quando há a ausência ou insuficiência de tecnologias da informação e comunicação, professores que utilizam poucos recursos pedagógicos participativos e com pouca formação. Os autores acrescentam, a esses itens, as condições de trabalho do professor – salário, jornada de trabalho e situação trabalhista, também responsáveis pelo desempenho dos alunos. Escolas com melhores salários para seus professores têm alunos com desempenho maior, mas, por outro lado, o desempenho dos alunos é abaixo do básico com escolas com professores com piores condições de trabalho e salário.

Essas condições, no entanto, não podem ser analisadas tendo como pano de fundo a educação em si, mas nas bases em que se encontra alicerçada e a qual sistema está servindo ou simplesmente reproduzindo. É a empresa, dentro do sistema capitalista, quem dita as normas que devem ser seguidas na formação escolar, preparando os estudantes para o

³⁴ A Prova Brasil é composta por testes de Matemática e Língua Portuguesa aplicados a alunos do 5º ao 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas.

mercado e consumo, conforme a Confederação Nacional da Indústria (2013, p. 27) na sua visão para 2022: “a ampliação da formação profissional aliada aos investimentos das empresas em treinamentos da mão de obra produzirá um ambiente propício à inovação e colocará a indústria em condições de enfrentar a crescente competição internacional”. Dentre os fatores-chaves com o poder de impactar a atividade industrial, a CNI reafirma o papel da educação: “Na base de tudo temos a educação. Uma sociedade educada é essencial na construção de instituições e de um ambiente favoráveis aos negócios” (p. 22).

Os industriais, contudo, não estão satisfeitos com a educação brasileira: “A qualidade da educação brasileira é um dos principais obstáculos ao aumento da produtividade dos trabalhadores” (2013, p. 29), e isso se reflete, basicamente, na qualificação de mão de obra da indústria: “Os níveis educacionais são insuficientes para um setor que necessita crescentemente de maquinários e equipamentos modernos e, portanto, de trabalhadores qualificados para sua operação” (*Ibid.*, p. 29).

Portanto, é essa lógica que está por detrás do sistema educativo brasileiro e de outros países capitalistas. Os estudantes mais qualificados, com melhores notas e, principalmente, que estudam em colégios particulares – em geral brancos e bem posicionados economicamente, são os que recebem melhor formação e têm garantidos os melhores postos de trabalhos e salários mais altos. Aos alunos das periferias, expropriados de educação de qualidade, restam-lhes as migalhas da sociedade de consumo, os trabalhos mais humildes e menos remunerados. Nos últimos anos vem crescendo a oferta de educação para as classes trabalhadoras. Uma quantidade e variedade, no entanto, não significa, por si só, oferta ampla, mas pulverizada e desigual (RUMMERT, ALGEBAIL, VENTURA, 2013), e tudo isso se dá bem debaixo de um discurso inclusivo.

Tais situações excludentes são geradoras de morte, e não somente a morte simbólica ou aquela que acontece a conta-gotas quando se aprofundam as condições de pobreza. Um documento do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), elaborado por Daniel Cerqueira e Rodrigo Moura, intitulado *Oportunidades Laborais, Educacionais e Homicídios no Brasil*, nasceu como resultado de uma investigação empírica que analisou o efeito que a taxa de desemprego, os rendimentos reais no mercado de trabalho e o acesso educacional para os jovens exercem sobre a prevalência de homicídios nos municípios brasileiros. Depois da análise de várias tabelas, os autores concluem que a melhoria no mercado de trabalho afasta os homens da criminalidade e reduz a taxa de homicídios.

Os pesquisadores avaliaram, ainda, o efeito do desemprego para homens jovens com baixo nível de escolaridade: O aumento de 1% na taxa de desemprego eleva a taxa de homicídios da população em 1,7% (p. 29). A conclusão do estudo mostra que, de fato, oportunidades laborais e educacionais são instrumentos eficazes para prevenir e reduzir a criminalidade.

O estudo revela, portanto, que a violência aumenta na mesma medida em que crescem as desigualdades, especialmente aquelas relacionadas ao acesso ao emprego e à educação, e isso não acontece porque os moradores de favela sejam essencialmente mais violentos do que os que habitam as zonas ricas da cidade, mas porque as oportunidades são desiguais, como desigual é o acesso aos meios tecnológicos, a materiais didáticos, a uma escola de qualidade. Enquanto essas barreiras não forem enfrentadas, a violência irá recrudesce.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO

O presente capítulo tem como propósito mapear o sentido da emancipação a partir da teoria crítica, representada por Marx e por alguns pensadores como Jürgen Habermas e Herbert Marcuse. Ao final, será trazido para a reflexão, um representante da América Latina, o brasileiro Paulo Freire. Esses autores servirão para sedimentar, com suas teorias, o caminho para pensar o adulto em processo de alfabetização e a questão emancipatória como condição para a formação de uma identidade consciente e transformadora.

5.1 Marx e a Emancipação

O tema da emancipação recebeu atenção do jovem Marx graças às teses do hegeliano Bruno Bauer sobre a emancipação política dos judeus alemães que não se sentiam em casa vivendo em um país com costumes, religião, e visão de mundo bastante diversos dos seus. Para Bauer, os judeus tiveram que se apoderar de certas estratégias, como a conversão ao Cristianismo a fim de comprovarem sua boa vontade de se adaptarem às culturas ocidentais. Por conta dessa atitude, os judeus “emancipados”, na opinião de Bauer, não passariam de cidadãos contrafeitos e, sua conversão, uma farsa (LEOPOLD, 2007, p. 132).

Em *Sobre a Questão Judaica (Die Judengrabe)*, de 1843, Marx analisa os comentários feitos por Bauer sobre a “emancipação judaica”, nos quais sugere que os judeus alemães almejavam uma emancipação cidadã e política, que a própria Alemanha não teria para si mesma e que, por esse fato, também não teria qualquer possibilidade de fornecê-la a alguém: “Ninguém na Alemanha é politicamente emancipado. Nós mesmos carecemos da liberdade. Como poderíamos vos libertar?” Se os judeus a desejam, deveriam, inicialmente, como alemães, trabalhar pela emancipação política da Alemanha e, como homens, pela emancipação humana (MARX, 2010, p. 33).

Para Marx, Bauer não consegue chegar ao coração da questão emancipatória judaica por não ter investigado suficientemente a relação entre emancipação política e emancipação humana. Bauer se preocupa basicamente em dois elementos relacionados à emancipação: quem deve emancipar e quem deve ser emancipado. Marx acrescenta outra: *de que tipo de emancipação se trata?* (MARX, 2010, p. 30). Para Marx, a emancipação política não infere necessariamente a emancipação humana, mas “constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente” (*Ibid*, p. 41).

Em *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, Marx desenvolve a sua noção de *emancipação* partindo de outro conceito, a *alienação*. A alienação acontece, sobretudo, quando se opera uma separação irreparável do homem e do seu trabalho, quando o trabalhador é rebaixado à condição de mercadoria “e à mais miserável mercadoria” (2010, p. 73). Sem a superação do Capitalismo, responsável por esse estado de coisas, a classe operária seria incessantemente explorada.

Nesse sentido é que Marx não alimentava qualquer esperança na emancipação do povo alemão. Para ele, a sociedade alemã, por ser desprovida “de espírito”³⁵, não teria a capacidade de realizar uma emancipação que fosse universal, a menos que aqueles grilhões que esse povo carregava, o forçasse a isso. Até que isso ocorra, “a única libertação *praticamente* possível na Alemanha é a libertação do ponto de vista da *teoria*” (2010, p. 156). Por outro lado, mesmo que se trate de uma emancipação apenas teórica é, mesmo assim, carregada de significado. Marx cita a Reforma Protestante como bom exemplo de

³⁵ Marx fala de um “espírito” que falta ao povo alemão, porém, presente nos franceses. “Na França”, diz, “basta que alguém queira ser alguma coisa para que queira ser tudo. Na Alemanha, ninguém pode ser nada se não renunciar a tudo. Na França, a emancipação parcial é a base da emancipação universal. Na Alemanha, a emancipação universal é *conditio sine qua non* de toda emancipação parcial. Na França, é a realidade. Na Alemanha, é a impossibilidade da libertação gradual que tem de engendrar a completa liberdade” (1843/2010, p. 156). Em outro momento, identifica esse espírito como uma “genialidade que anima a força material a tornar-se poder político, aquela audácia revolucionária que lança ao adversário a frase desafiadora: *não sou nada e teria de ser tudo*” (*Ibid.*, p. 154)

“emancipação teórica”, quando um monge (Lutero), venceu a servidão apelando a uma devoção, apenas. Esse trabalho de “emancipação teórica”, agora pertenceria aos filósofos, e não mais aos monges. “Assim”, diz ele, “como outrora a revolução começou no cérebro de um monge, agora ela começa no cérebro do filósofo”, e completa:

[...] se a Alemanha acompanhou o desenvolvimento das nações modernas apenas por meio da atividade abstrata do pensamento, sem tomar parte ativa nas lutas reais desse desenvolvimento, ela compartilhou, por outro lado, das dores desse desenvolvimento, sem compartilhar de seus prazeres, de suas satisfações parciais. À atividade abstrata, por um lado, corresponde o sofrimento abstrato, por outro (MARX, 2010, p. 153)

Uma vez que a pretensão a uma emancipação humana universal não poderia vir de toda a sociedade alemã, a única forma de emancipação possível teria de vir não de todos os alemães, mas de uma parte da sociedade, de uma determinada classe que, em se emancipando, poderia ainda realizar a libertação da sociedade inteira, alcançando, a um só tempo, o domínio político.

No conceito marxiano, é preciso identificar dois papéis principais no cenário social. Aqueles que se identificam como os que promoverão a libertação, precisam saber apontar quem são aqueles que impedem a libertação, os que são “estamento inequívoco da opressão” e que se afirmam como “o crime notório de toda sociedade” (2010, p. 154), ou seja, a classe burguesa. Isso mostra que os potenciais emancipatórios de Marx são retirados das próprias condições capitalistas existentes na sua época: a economia política centrada em uma relação social específica que estabelece uma forma de exploração e a correspondente relação de dominação, e mais especificamente, o capital, cuja racionalidade é marcada não só pela apropriação dos produtos produzidos pelo trabalhador, mas de todo o seu tempo, de maneira geral:

Uma característica específica da exploração é que ela se baseia na organização do tempo de acordo com a apropriação do tempo: a força de trabalho do trabalhador não é um objeto apropriado pelo capital, mas um tempo que pertence ao capital. No entanto, para que o capital se aproprie desse tempo, este último deve ser objetivado nas coisas, nos produtos úteis. Agora, esses produtos não estão diretamente relacionados à forma natural do trabalho, à satisfação das necessidades; ao contrário, são como fantasmas que desejam abandonar sua forma corporal porque não os deixará descansar: uma verdadeira esquizofrenia (TISCHLER, 2009, p. 114)

Nesse sentido, Marx compreende a emancipação em sua relação direta com o trabalho, mais especificamente, com o trabalho enquanto atividade de autorrealização

humana. Com isso, Marx critica posturas idealizadas, imaginadas por teóricos e abraça o conceito como uma possibilidade real, que se desenvolve no cerne de um sistema que o renega. Para Marx, o Capitalismo, como modo de produção, tem a tendência de se espalhar em todas as direções do Globo, determinando, portanto, uma lógica de opressão generalizada. Por outro lado, essa condição, paradoxalmente, favoreceria uma implosão de todo o sistema, com a participação ativa através da classe operária que, consciente da própria opressão, se posicionaria como resistência a toda forma de dominação impetrada pelo sistema.

A crítica de Marx não se restringe a uma oposição entre sujeito e objeto, explorador e explorado. Sua intenção, por detrás de sua crítica, é pensar essa relação *eticamente*, de modo que se possa apreender o sistema capitalista como sendo a distorção, como um todo, da vida ética. Portanto, o problema não está no fato desse modo de produção gerar exploração, o problema real está, sobretudo, na relação de dominação e de invisível coerção gerados pelo capitalismo (FRASER, JAEGGI, 2018, p. 124). Ou, como afirma Althusser (2014, p. 148), “não é suficiente representar as relações entre a base, de um lado, e a superestrutura legal e política e superestrutura ideológica, de outro, como uma metáfora da topografia de um edifício [...]”; o que tem que ser observado é a realidade da “reprodução das relações de produção”. Ora, o modo de produção se nutre dessa relação que garante, também, a sua subsistência, tanto através de um aparato estatal repressivo da classe trabalhadora quanto da ideologização de uma classe que quer ver garantidos seus “direitos”.

Nesse sentido, um projeto de emancipação não pode partir de um único indivíduo, mas de uma “classe”³⁶, na condição de que todos os trabalhadores, em conjunto, reconheçam estar sob o jugo do capital e assim, em conjunto, se apropriem da totalidade das forças produtivas, somente assim, podem ser considerados sujeitos emancipados:

[...] A apropriação dessas forças não é em si mesma nada mais do que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, precisamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos [...]. Somente os proletários atuais, inteiramente excluídos de toda autoatividade, estão em condições de impor sua autoatividade plena, não mais limitada, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no decorrente desenvolvimento de uma totalidade de capacidades (MARX, ENGLELS, 2007, p. 73)

³⁶ O conceito de *Classe* ganha importância capital na teoria marxista em sua descoberta do proletariado, que faz voltar sua atenção para a estrutura econômica das sociedades modernas. Com esse cenário, desenvolve a noção de *luta de classes*, como aparece no *Manifesto Comunista* (Marx e Engels), onde se lê: “A história de todas as sociedades que até hoje existiram é a história das lutas de classes” (ENGELS; MARX, 2018, p. 40)

No interior mesmo, portanto, do capitalismo, é que se pode encontrar um “potencial emancipatório”, embora, juntamente com ele, os obstáculos à emancipação, como a alienação e a dominação de classe. A primeira forma de dominação, a alienação, acontece quando os produtos criados pelo homem o controlam e o dominam, instaurando uma relação que Marx denomina de *Reificação (Verdinglichung)* que, em última análise, significa a assimilação do sujeito (trabalhador) pelo objeto (produtos do trabalho). A segunda forma de opressão é exercida pela classe dominante, não apenas através de sua força econômica, mas também através de ideias que legitimam seu lugar privilegiado na sociedade. Ambos, no entanto, classe dominante e classe dominada, representam uma única e mesma autoalienação humana. A classe dominante, no entanto,

[...] se sente satisfeita e fortalecida em sua autoalienação, experimenta a alienação como um sinal de seu próprio poder e insere nela a aparência da existência humana. A outra classe, no entanto, se sente destruída nessa alienação, vendo nela sua própria impotência e a realidade de uma existência inumana (MARX-ENGELS, 1978 p. 133).

Tal situação deve bastar para que a classe trabalhadora se revolte e deseje, através de uma atitude revolucionária, operar uma mudança radical na dinâmica econômica do sistema capitalista, responsável pela alienação e pela subordinação das massas que sustentam o desenvolvimento do capitalismo moderno. A nova ordem, gerada, portanto, no interior do próprio capitalismo, irá determinar a emancipação da classe trabalhadora que se configurará no Comunismo, como a nova ordem resultante desse processo emancipatório.

5.2 Letramento adulto à luz da emancipação habermasiana

Antes de pensar o letramento adulto como processo de emancipação à luz do pensamento habermasiano, talvez seja necessário refletir nas questões propostas pelo filósofo relacionadas à obstrução do projeto emancipatório presente em seus discursos. Em 1970, Habermas escreve, para a revista *Inquiry* um artigo com um título que vai nessa direção. Ele fala sobre a comunicação sistematicamente distorcida (*On systematically distorted communication*), afirmando que se em algum lugar há dificuldade de compreensão, no sentido de que nesse lugar, as pessoas não conhecem o léxico ou a gramática ou simplesmente não conhecem o alfabeto para poderem aplicar esse conhecimento, dentro de um determinado contexto, então acontece um distanciamento cultural, temporal ou social.

Apesar disso, a incompreensibilidade está não na pessoa que não compreende determinado discurso, mas no discurso mesmo, na forma como ele é organizado. Nesse caso, não acontece uma verdadeira comunicação, mas uma *pseudocomunicação*, que produz mal entendidos recíprocos (*Ibid.*, p. 370)

Nesse texto, Habermas utiliza as ideias de Freud para discutir alguns impedimentos que tornam difícil a realização de um discurso ideal, enfatizando tanto os distúrbios de comunicação quanto o papel da análise em explicar “o significado incompreensível das manifestações sintomáticas”, de maneira que o “o que” do conteúdo semântico não pode ser compreendido se não for possível, ao mesmo tempo, explicar o “porquê”, a situação original, sem isso, teríamos invariavelmente uma distorção da linguagem.

Substituindo o psicanalista pelo educador, mas não qualquer educador, senão aquele que se coloca no intermeio entre a história do sujeito transformada em palavras, diríamos que, ao alfabetizar, ele reconstrói a cena original, e é essa reconstrução que conduz a uma compreensão do significado da linguagem distorcida e à explicação da origem mesma dessa deformação (*Ibid.*, p. 374).

Habermas (2012, p. 166) acredita que a linguagem pode servir como instrumento ideológico de poder e se, como afirma, o agir comunicativo acontece quando há interação entre dois sujeitos, contudo, é na interação também que a dominação, manipulação ideológica e outras fontes de perturbações neuróticas aparecem (BELTRAME, 2018). A fim de se proteger desse perigo, é preciso munir-se de uma reflexão crítica para viabilizar uma luta política e uma ação estratégica para que a emancipação se torne realidade. A psicanálise, com sua característica de levar o sujeito a uma autorreflexão é, para Habermas, crítica no sentido de conseguir dissolver atitudes dogmáticas. A atitude crítica começa “com a necessidade de uma transformação prática” (HABERMAS, 2014, p. 350) e é impulsionada, pelo menos no início, por uma “experiência de sofrimento e de aflição e o interesse pela superação do estado oprimente” (2014, p. 351).

Ao utilizar a teoria freudiana, Habermas é fiel à sua perspectiva de atribuir ao conhecimento, valores humanos, rejeitando, portanto, ao mesmo tempo, tanto a visão positivista das *ciências da ação* sistemáticas, como a economia, a sociologia e a política, quanto as ciências empírico-analíticas da natureza, “que têm por objetivo a produção de saber nomológico”, sem esquecer a filosofia que, presa à ontologia, “paralisa a si mesma, sucumbindo a um objetivismo que mascara a conexão de seu conhecimento com o interesse pela emancipação” (HABERMAS, 2011, p. 190) . Assume que a Teoria Crítica é capaz de

erradicar a opressão e maximizar a emancipação humana, e assim, elege a psicanálise como modelo para esse projeto. A situação dialógica que se estabelece entre analista e analisando na psicanálise constitui o ponto fundamental pois, o que move esse diálogo é a necessidade do analisando de autorreflexão e o desejo de emancipação de ilusões “que o prendem em uma rede de deformação da linguagem, impedindo-o de conhecer a si e ao outro” (REPA, 2014, p. 17).

Habermas, para criticar essas ciências, sustenta que elas estão submissas a um possível controle técnico e que, portanto, sempre procurarão se manter como verdades em qualquer lugar, tempo e sob determinadas condições, enquanto isso, a pessoa concreta acaba se perdendo nessa subordinação do particular para o universal (MADISON, 2005). Nesse sentido, a psicanálise chega, para o autor, como uma ponte para ultrapassar o vazio entre a esfera universal e a compreensão dos processos históricos individuais, além de incorporar uma autorreflexão metódica (MADISON, 2005).

Habermas (2014, p. 259) afirma que a linguagem, atravessada pela lógica do seu conteúdo, fica como que “poluída”, e a compreensão integral fica turvada. No entanto, na mesma expressão linguística “se imiscui algo do fundo escuro e da riqueza da vida psíquica”. Esta, no entanto, “não pode ser absorvida no conteúdo manifesto”, e é por isso que alguém, para se comunicar, precisa de um outro para interpretar o que diz. É isso o que Habermas (2014, p. 259) reconhece como *hermenêutica*: “Ela decifra o que permanece de início estranho entre os sujeitos falantes”, e é aqui também que a autorreflexão acontece, mas é aqui também que é necessário, por parte do analisando, uma “vontade de emancipação”, que nesse contexto significa o Eu que “se liberta do dogmatismo ao transparecer para si mesmo em seu autoproduzir”:

A necessidade da emancipação e um ato originariamente efetuado da liberdade são pressupostos por toda lógica para que o ser humano se eleve ao ponto de vista idealista da maioria, a partir do qual é possível discernir criticamente o dogmatismo da consciência natural e, com isso, o mecanismo oculto da autoconstituição do Eu e do mundo (HABERMAS, 2014, p. 312).

Habermas define *consciência dogmática* como aquela que se concebe como um mero produto das coisas que estão ao seu redor, sem conseguir se distinguir delas. O interesse pela emancipação, em contrapartida, consiste em encetar, primeiro, um caminho de autorreflexão, desvendando, para si mesmo, o seu mundo desconhecido, as posturas dogmáticas adotadas sem se dar conta disso, a aderência às coisas de tal maneira a se

confundir com elas e só então, acalantar o desejo de autoproduzir e produzir uma ação refletida.

O Método de Alfabetização de Paulo Freire não tem como objetivo primário ensinar a ler e a escrever letras e palavras, mas de formar para que a pessoa tenha, por si própria, a capacidade de ler e descrever o mundo para, então, transformá-lo. É nessa “intuição intelectual”, nas palavras de Habermas (2014, p. 316), que o Eu se transpõe como sujeito e que se põe a si mesmo a conquista pela autonomia. No entanto, para que isso ocorra, o mediador da fala, que Habermas compara ao analista, tem de abandonar a linguagem dogmática e sintonizá-la com a linguagem dos homens a quem fala, do contrário, sua fala será apenas um discurso a mais, alienado e alienante (FREIRE, 2016, p. 147).

A emancipação habermasiana está conectada a mais dois elementos, à história e à racionalidade. Não se pode pensar, portanto, em fazer história sem a autoconsciência possibilitada pela emancipação. A racionalidade surge com a capacidade que o humano tem de se libertar das próprias concepções distorcidas e é ela que produz uma teoria crítica da sociedade (BELTRAME, 2018).

Essa racionalidade, para Paulo Freire (2016, p. 162), aparece na forma de uma “descodificação da situação existencial” que, basicamente significa partir do abstrato para o concreto, em um movimento de ida e vinda. No terreno do abstrato está uma dada situação, inapreensível, por um certo momento, ou, pelo menos, apreendida apenas de maneira difusa, e é aqui que, ao exteriorizarem sua visão de mundo, também são expressas as formas de pensar, a percepção fatalista da realidade, sua percepção estática ou dinâmica da realidade (*Ibid.*, p. 163).

Isso é exatamente o oposto de uma racionalidade confundida como cientificismo, ou, como Habermas define, uma *ciência fetichizada* que consiste em retirar de forma mais efetiva dos meios, fins, sem nunca os sujeitar à reflexão. Essa racionalidade é, segundo Nielsen (1976, p. 82), como gostos que aceitamos ou rejeitamos, mas que não são, efetivamente, matérias de conhecimento e nem sujeitas a determinação racional.

Desde Descartes, a tradição Ocidental tem adotado a racionalidade como método de investigação da verdade, porém, uma excessiva ênfase na razão pode relegar para um segundo plano outras discussões morais ou políticas, que sempre estão no centro das nossas decisões e na forma como escolhemos agir.

5.3 Herbert Marcuse: A dimensão utópica como constitutivo da emancipação

Se, por um lado, a Revolução Russa de 1917 e a Revolução Alemã, de 1918, determinaram o engajamento de jovens intelectuais nas fileiras marxistas, o surgimento do Fascismo, em 1930, marcou o fracasso das revoluções proletárias iniciadas em 1920. Nesse período, a classe trabalhadora se preparava não para uma revolução socialista, mas para o Terceiro Reich (JEFFRIES, 2016, p. 140). Herbert Marcuse, em sua obra *Counterrevolution and Revolt*, de 1972, afirma que a classe trabalhadora, ao contrário do que Marx previa, não queria mais saber da revolução como meio por excelência para o desenvolvimento da consciência. Ao invés disso, a integração da classe trabalhadora na sociedade capitalista a teria transformado na nova classe burguesa (1972, p. 4).

O confronto de Marcuse com o marxismo ortodoxo e sua articulação dialética entre as dimensões da crítica e da utopia (SCHÜTZ, 2018) o fazem elaborar uma teoria da emancipação inovadora ao dar lugar de destaque ao elemento utópico nas lutas por transformações sociais, procurando, antes de tudo, desvincular o termo “utopia” como sinônimo de “irrealizável” por sua confusão com devaneio ou fantasia (BARROS, 2009, p. 9) e compreendê-lo em seu conceito histórico:

Utopia é um conceito histórico e se refere a projetos para mudança social que são considerados impossíveis. Impossível por qual razão? Na discussão comum de utopia, a impossibilidade de realização de projeto de uma nova sociedade existe quando fatores subjetivos e objetivos de uma dada situação social se interpõem no caminho da transformação (MARCUSE, 2014, p. 250).

Em seguida, Marcuse aponta o motivo pelo qual a utopia pode ser impedida de realizar a transformação de um projeto social:

O projeto de transformação social pode ser considerado irrealizável quando ele contradiz determinadas leis cientificamente estabelecidas: leis biológicas, leis físicas [...] ou seja, quando um projeto por mudança social contradiz as leis da natureza. Apenas um tal projeto é utópico, em seu estrito senso, ou seja, além da história – contudo, mesmo essa “ahistoricidade” tem limites históricos (MARCUSE, 2014, p. 250).

Em geral, tudo o que acontece na história é realizável, como afirma Marcuse: “Hoje qualquer forma de mundo concreto, de vida humana, qualquer transformação do ambiente técnico ou natural é possível, e o *locus* dessa possibilidade é a história” (2014, p. 249), de forma que se um projeto de transformação não se torna realidade é porque nunca aconteceu na história.

Por outro lado, algumas ações de transformação radical, como a revolução, não necessitam do aval da existência de uma revolução anterior para tomar como ponto de partida. Basta, nesse caso, ficar ancorada em processos sociais que precisam ser superados no processo da revolução. (*Ibid.*, p. 250). A utopia tem fim, segundo Marcuse, quando as forças de transformação estão presentes, mas a sua aplicação racional fica impedida pelas forças de produção existentes. Como exemplo, o autor cita a possibilidade de abolição da miséria e da pobreza ou da alienação. Mesmo em uma economia burguesa, são raros os cientistas ou investigadores sérios que negariam a abolição desses obstáculos com o auxílio das forças produtivas existentes em uma sociedade. Por outro lado, a vontade de eliminar a pobreza e a miséria não se torna realidade se não forem concebidas formas de romper com a continuidade histórica que geraram essas condições. “O que está em jogo”, continua, “é a ideia de uma nova teoria do homem” que considere a necessidade vital do homem “para” e “por” liberdade, uma necessidade que Marcuse considera como sendo, antes de tudo, biológica (*Ibid.*, 251).

Marcuse aponta para um fato inusitado: quando pessoas e povos são manipulados em países com um capitalismo desenvolvido, o anseio por liberdade não existe como uma necessidade vital, como uma “necessidade necessária”. De um lado, a vida livre, de outro, a intensificação da luta pela sobrevivência, o que gera uma “agressividade difusa”: “agressividade daqueles com suas experiências mutiladas, com uma falsa consciência com falsas necessidades, as vítimas da repressão que, para sobreviver, dependem de uma sociedade repressiva” (MARCUSE, 1969, p. 65). Portanto, não se trata de saber como um sujeito pode satisfazer suas necessidades sem ferir outras pessoas, mas como satisfazer suas necessidades sem ferir a si mesmo e sem reproduzir, através de suas aspirações e satisfações, sua dependência de um aparato explorador que, ao satisfazer suas necessidades, perpetua sua servidão (*Ibid.*, p. 18).

Para Marcuse, uma sociedade só pode ser livre se operar uma mudança qualitativa sobre as próprias necessidades, que residem na “infraestrutura” do homem. Com uma mudança profunda nas instituições, nas relações de produção e nas satisfações oferecidas por sociedades explorativas, haverá um desejo *instintual* por liberdade. Essa mudança tem início com uma necessária *rebelião*, surgida desde a raiz da natureza humana. É esse sujeito *rebelado* que tem condições de “redefinir os objetivos e a estratégia da luta política, apenas na qual os alvos concretos da libertação podem ser determinados” (1969, p. 19).

A situação material só pode ser mudada por alguém que acredite na utopia e que lute pela sua instauração. Se para Freud a utopia é uma “janela que a fantasia deixa aberta” (SOTO, 2016, p. 116), para Marcuse, a fantasia tem um papel relevante para a libertação pois, como imaginação artística, transforma todas as imagens em imagens de liberdade (MARCUSE, 2013, p. 65).

5.4 Alfabetização na idade adulta: um desejo utópico emancipatório

Ao unir dois conceitos, utopia e emancipação para falar da alfabetização adulta, é necessário, antes de tudo, ir à raiz dos conceitos. Mas, antes disso, é preciso deixar registrado que, no adulto não-alfabetizado, habitam sonhos que envolvem desejos e desejos que, se consumados, se transportam para a realidade, fundando ou refundando uma nova experiência. A primeira questão, muito pertinente, aliás, é por que um adulto que já fez os passos necessários para a sua sobrevivência e que já conquistou, com seus ganhos financeiros, bens que lhe garantem certo conforto, voltaria para os bancos escolares? Certamente boa parte deles não tem como alvo principal conquistar postos mais altos na vida profissional, embora isso constitua uma condição necessária em algumas profissões. Observa-se, na maioria dos casos entrevistados, que os desejos e sonhos se relacionam com uma “emancipação mínima”, isto é, a maioria dos que querem aprender a ler e a escrever gostaria de pelo menos poder “pegar” o ônibus sozinha, sem ter de perguntar para outros passageiros qual o itinerário escrito nos letreiros dos ônibus, poder ler a bíblia na igreja e em casa, conseguir ler e mandar mensagens por *whatsapp*, de modo a poder interagir com parentes distantes, ou simplesmente ser capaz de ler uma lista de compras no supermercado.

Esses desejos apontam para um direito básico negado pela sociedade de consumo: o direito à informação. As pessoas não querem apenas ter meios de sobrevivência dentro de um sistema social. Elas querem, sobretudo, poder entender o mundo onde elas vivem. Um princípio básico da lei e da ética é o fato de a pessoa poder decidir o que fazer em um caso particular e poder escolher agir de uma maneira e não de outra (DWORKIN, 1988, p. 100). A utopia, nesse sentido, segundo Ruth Levitas (2013, p. 9), serve como metodologia³⁷ que

³⁷ Ruth Levitas utiliza Utopia como um método com três ramificações baseadas na arqueologia, ontologia e arquitetura. Na modalidade arqueológica que reúne imagens de uma boa sociedade imbuídas nos programas políticos e em políticas sociais e econômicas. A premissa da utopia como arqueologia é a de que a maioria das posições políticas contêm imagens implícitas de uma boa sociedade e sua visão de como as pessoas deveriam

exige do pesquisador que reflita sobre o sentido das necessidades humanas e o despertar humano para futuros possíveis, além de servir como exploração hermenêutica do desejo e das necessidades desse humano (*Ibid.*, p. 83). Sobretudo as utopias nascidas em determinada sociedade apontam para situações impeditivas de vida e liberdade, no interior dessa mesma sociedade, e ainda apontam para como essa sociedade deveria ser. Nesse sentido, a utopia, ao afirmar a perfeição que é o outro, propõe uma ruptura com a sociedade existente (CHAUÍ, 2016).

Considerando as conclusões de Marcuse acerca da utopia, é sempre necessário remeter-nos a Tomás Morus, para quem Utopia designava uma sociedade perfeita e feliz. Utopia é uma palavra de origem grega que literalmente significa: “Lugar nenhum”. Isso remete, ao mesmo tempo, a dois sentidos distintos, um negativo e, outro, positivo, de desejo ou de ruptura, na medida em que se refere ao outro, como ideal, ou como o si-mesmo, enquanto desejo de superação. O sentido negativo está presente em toda a obra de Morus, como quando menciona o nome da capital de Utopia, Amaurote, a não-visível, situada às margens do rio Anhydria, sem-água, com seus habitantes sem-cidade, os Alaopolitas. Amaurote é governada por Ademos, sem-povo. Os povos vizinhos são denominados Achorianos, ou os homens sem-terra (CHAUÍ, 2016).

De fato, vivemos em tempos de negação. Negam-se principalmente sonhos, quando esses parecem não ter promessas de realização em um futuro próximo e, com isso, nega-se a própria esperança. Paradoxalmente, é exatamente nos tempos de pouca esperança e escassa confiança que a utopia encontra seu caminho; é justamente em um lugar “que não existe”, uma cidade fantasma, um rio sem água, um príncipe sem súditos que se pode notar o benefício de uma *extraterritorialidade*, e isto quer dizer que “a reflexividade do processo de integração se efetua através de um processo de subversão” (RICOEUR, 2015, p. 31).

O significado negativo da utopia traz a vantagem de perceber de onde se está falando ou procurando agir e para onde se pretende ir. O acesso não permitido à educação, ao trabalho e ao lazer, a pobreza e a falta de moradia, enfim, quando a vida é diuturnamente negada em suas formas mais básicas, só então aparecem as condições para transformar a

ser. Na modalidade ontológica a questão é saber que tipo de pessoas uma determinada sociedade desenvolve e encoraja, quais capacidades são valorizadas e genuinamente permitidas e encorajadas, isto se refere às determinações históricas e sociais da natureza humana. O terceiro componente de uma metodologia utópica é o arquitetônico e se refere à imaginação de um potencial cenário alternativo para o futuro. Essas três instâncias não se dão de maneira separada. Por exemplo, se se imagina um potencial cenário para o futuro de uma pessoa (arquitetura), esse potencial é submetido à crítica arqueológica, para checar os silêncios e inconsistências das imagens contidas e as questões políticas implicadas. Esses três não são, no entanto, três métodos diversos, mas três aspectos do mesmo método (*op.cit.*, p. 177-178)

utopia, não-lugar, em *eutopia* (εὐ-τοπία): *Lugar bom*. Tomás Morus descreve essa condição *eutópica* naquele não-lugar, pelo menos não-lugar na visão daqueles que, com poder e riqueza, conquistaram um posto diferenciado na hierarquia social. No lugar idealizado por Morus, o trabalho não toma o tempo do trabalhador e nem o submete aos seus caprichos. De fato, o lugar idealizado pelo trabalhador é reservar um tempo para si mesmo, sem ter de se preocupar em ganhar dinheiro. Nesse lugar imaginado,

Cada um é livre para ocupar como quiser as horas compreendidas entre o trabalho, o sono e as refeições – não para desperdiçá-las nos excessos e na preguiça, mas a fim de que todos, liberados de seus ofícios, possam se dedicar a uma boa ocupação de sua escolha. A maioria dedica essas horas de lazer ao estudo. Com efeito, toda manhã há lições acessíveis a todos [...]. Mas homens e mulheres, de todas as profissões, comparecem a elas livremente, cada um escolhendo o ramo de ensino que melhor convém à sua forma de espírito (MORUS, 1997, p. 35)

Sonhar com um lugar sem pobreza, onde haja igualdade de direitos, trabalho digno para todos é o desejo utópico da maioria dos brasileiros, especialmente o de um quarto da população que vive abaixo da linha da pobreza, ou 54,8 milhões recebendo como salário pouco menos de R\$ 406 por mês, segundo o Banco Mundial. Somente no ano de 2017, aumentou em 1,7 milhão de brasileiros o contingente da população vivendo abaixo da linha de extrema pobreza, equivalente a uma renda mensal de apenas R\$ 140³⁸.

Essa população é a que podemos chamar de “lugar nenhum”, a quem é sucessivamente negada a vida, na sua forma mais simples e concreta.

Mas, no instante em que algum desses brasileiros decide empreender uma luta sem descanso em busca de uma vida mais digna, acontece, também, o abandono do lugar-comum, do não-lugar para um lugar-bom, que tem sido, desde os tempos coloniais, destinado apenas a alguns poucos. A retomada dos estudos é uma dessas ações. Retoma-se os estudos, sobretudo, para conquistar uma cidadania negada. Retomar os estudos tem um significado utópico, que nasce de uma insatisfação:

Insatisfação é o início do utopismo que, em última instância, utopismo se refere a uma transformação na vida cotidiana, utopismo confronta o fato de que vidas são inteiras, que crianças, família, casamento, educação, economia, política, morte e tudo o mais está tudo conectado (SARGENT, 2010, p. 49)

Nesse sentido, o desejo utópico é, *per se*, um ato revolucionário, que nasce da insatisfação, passa pela crítica até a realização de uma situação mais justa que a anterior.

³⁸ Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>>. Acesso em 10/10/2019

Embora a obra de Tomás Morus tenha sido, desde sua realização em 1516, apropriada por teóricos de todas as áreas, em especial pela literatura, como George Orwell, Aldous Huxley, pela psicologia, com a comunidade perfeita imaginada por B. F. Skinner, a *Walden Two*, por marxistas, socialistas e até pela Alemanha nazista, com o sonho de uma comunidade livre de “sangue impuro”, a intenção do autor não foi, na verdade, reproduzir uma sociedade ideal, mas fazer uma sátira da sociedade real, como o autor deixa claro ao dar um sobrenome ao rio *Anydrus* que atravessa a cidade: *Hythlodæus*, ou: “Aquele que fala coisas sem sentido” (SARGENT, 2010, p. 22).

Utopia nasce, portanto, de uma crítica às situações vigentes e de rejeição aos modelos de sociedade que representavam o privilégio de algumas poucas camadas sociais, de trabalhos degradantes, da pobreza e miséria impostas à maioria da população. Claro que, guardadas as devidas precauções, considerando um texto escrito no século XVI, que exalta o patriarcado e a escravidão, ainda assim, para um leitor daquele século, com leis que estabeleciam normas e castigos para os escravos, e que tinha uma ordem social rigidamente estabelecida, o texto era revolucionário.

A utopia, para os povos marginalizados, pode ser apenas um grito mudo, um desejo oculto esperando o momento exato para se exprimir. Segundo Galeano (2010, p. 215),

O Nordeste do Brasil, por exemplo, impressiona à primeira vista como um bastião do fatalismo, cujos habitantes aceitam morrer de fome tão passivamente como aceitam a chegada da noite ao fim de cada dia. Mas não está longe no tempo a explosão mística dos nordestinos que lutaram junto com seus messias, extravagantes apóstolos, erguendo a cruz e os fuzis contra os exércitos, para trazer a esta terra o reino dos céus, nem as furiosas ondas de violência dos cangaceiros: os fanáticos e os bandoleiros, utopia e vingança, deram curso ao protesto social, cego ainda, dos camponeses desesperados [...] porque campo não é tão somente uma sementeira de pobreza: é também a sementeira das rebeliões.

O desejo de mudar uma situação opressora surge pela irracionalidade do funcionamento de determinada sociedade, e toda irracionalidade faz acender a consciência histórica. A utopia, nesse contexto é não apenas desejável, mas também urgente: “Precisamos da utopia como o pão para a boca”, afirma Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 64), pois ela tem o potencial de deixar à mostra as feridas sociais que persistem abertas. Nesse sentido, adquire um significado emancipatório; e se, de um lado, por si só não tem o poder de operar uma metamorfose social, opera uma revolução silenciosa, ao ir tomando, aos poucos, os lugares negados, tal como acontece com a revolução do conhecimento, denominada por Paulo Freire de Revolução Cultural, como um caminho de libertação que

acontece quando o iletrado percebe a existência de uma cultura de dominação e opressão, planejada por uma pedagogia de exclusão. Tal percepção conduz a uma tomada de decisão: se deixar alfabetizar. A alfabetização é a “precondição da emancipação social e cultural” (FREIRE, 2011, p. 16).

5.5 Utopia como força estética de emancipação

A utopia nasce de sonhos, de imagens e do imaginário e, portanto, assume uma forma estética na luta por emancipação. Foi essa visão utópico-estética o impulsionador das lutas dos estudantes da École des Beaux Arts que participaram dos movimentos emancipatórios de maio de 1968. Os estudantes clamavam pelo desenvolvimento da consciência que guiaria “a atividade criativa imanente em cada indivíduo”, atividade essa interrompida naquele sistema social (MARCUSE, 1969, p. 62). Os ativistas já pressentiam que a sensibilidade, responsável nas artes pela capacidade de diferenciar coisas belas das coisas feias, também poderia auxiliar para diferenciar entre liberdade e servidão.

A sensibilidade, no entanto, pode ficar obliterada por conta de certa captura pelo sistema capitalista contemporâneo, e a forma como isso acontece é através do trabalho; os sentimentos do trabalhador são regulados pelo empregador, uma prática, denominada por Eillen Otis (2016) de “labor estético”, mais frequentemente observável nas empresas de serviço ao consumidor. Muitas empresas, como varejistas e hoteleiros viajam do norte para o sul global, numa direção oposta dos manufaturados, para atrair empregados.

A pesquisadora estudou o funcionamento de um hotel de luxo de Pequim onde os empregadores “regulam” os sentimentos e emoções dos trabalhadores a fim de gerar reações desejadas dos clientes através do “labor estético” que se concentra no corpo como veículo de símbolos que geram lucro, um corpo que deve “parecer bem”, frase que define o trabalho estético. O esforço organizado para efetuar as transformações no sentimento e no corpo é denominado pela autora de “trabalho-ponte”, onde as “trabalhadoras-ponte” fazem o papel de intermediárias entre a cultura de origem dos clientes e a cultura local, unindo diferenças entre suas próprias normas e práticas com aquelas que são dominantes.

Warhurst, Nickson, Witz e Cullen (2000), pesquisadores da Universidade de Glasgow, na Escócia, se apropriaram dessa ideia de “labor estético” para se referirem às “habilidades” necessárias para o mercado que, longe de serem técnicas, são focadas na

aparência física e a capacidade de interagir com os clientes. Encontrado o “trabalhador certo”, tem início o segundo momento do “labor estético”:

Os contratadores, então, mobilizam, desenvolvem e *comodificam* essas capacidades e atributos através de processos de recrutamento, seleção e treinamento, transformando-os em competência ou habilidades que são, então, “esteticamente dirigidas” para a produção de um estilo que favoreça um “encontro de trabalho”.

O que os autores entendem por “esteticamente dirigidas” se refere àquilo que é “deliberadamente destinado a apelar aos sentidos dos clientes”. Nessa perspectiva, as habilidades estéticas dos trabalhadores são a sua “produção” que será utilizada na interação com os clientes. Essa é uma forma cada vez mais comum nas exigências de emprego das economias contemporâneas e que fica ainda mais evidente na indústria de entretenimento.

John Van Maanen (1990) fez um trabalho de pesquisa para analisar os padrões estéticos necessários para se trabalhar na Disneylândia: Homens e mulheres brancos, solteiros, de vinte e poucos anos, sem manchas faciais, abaixo do peso médio, com dentes retos, altos padrões de higiene, boa saúde, sugestiva de uma história recente no esporte. Minorias étnicas fazem parte do rol de pagamento da empresa, mas trabalham “por detrás das cortinas”.

O candidato é, pouco a pouco, “dessensibilizado”, isto é, tudo o que o representa, como o corte de cabelo, pelos faciais, óculos, brincos, maquiagem, passa por uma espécie de “reciclagem”, na escola da empresa. Lá os candidatos aprendem desde como se vestir, maquiar, como andar, sorrir e cumprimentar. A linguagem também deve ser reaprendida e os funcionários aceitos são instruídos pelo “uso adequado”: Os clientes são chamados de “convidados”, os policiais não são policiais, são “anfitriões de segurança”, não há passeios na Disneylândia, apenas “atrações”. Não se usa uniformes, mas “guarda-roupa”, de onde são escolhidas roupas novas todos os dias. Para completar,

Os funcionários são informados repetidamente de que, se estiverem felizes e alegres no trabalho, os convidados também estarão nos brinquedos. Filmes inspiradores, conversas animadas, imagens de família e exemplos de desempenho corporativo são todos representativos das coisas simbólicas fortes desses ritos de treinamento (VAN MAANEN, 1990)

Com seu trabalho, os trabalhadores buscam emancipar-se do poder que outros exercem sobre suas vidas, assim como também almejam a solidariedade de uma comunidade orientada para a justiça (STEINBERG, KINCHELOE, 2010), porém, o que se percebe é a cooptação da subjetividade em benefício da produção, a estetização dos processos emancipatórios na direção do consumo, a domesticação dos corpos para manter essa engrenagem funcionando e, finalmente, para que tudo isso aconteça é preciso investir desde muito cedo na ideologia do mercado. Nesse sentido, cada vez mais a escola tem sido alvo das empresas. Através de uma política de integração empresa-escola, e sob o disfarce de uma roupagem emancipatória, a ação tecnológica visa aumentar a eficiência da educação tendo como alvo a eficiência na produção para um também eficiente consumo.

A questão que se coloca, portanto, é: como reverter esse estado de coisas? De que maneira se conseguirá transformar vidas cooptadas pela ideologia do consumo em vidas autônomas, livres e emancipadas?

Por ora, tudo o que se pode falar a respeito do adulto que aprende a ler e a escrever é que seu processo de emancipação é contínuo, com algumas obstruções e sempre fundamentada no curso dialético da história. De fato, aqueles que, como Habermas se dedicaram em fazer uma Teoria Crítica que desse conta de realizar um diagnóstico apropriado da sociedade de seu tempo, se recusaram em criar aquilo que Horkheimer (2015, p. 239) denominou de “armazém de hipóteses de eventos sociais”. Segundo ele, a finalidade da Teoria Crítica é, antes de tudo, construir um quadro de desenvolvimento da sociedade a partir de uma dimensão histórica, com a preocupação principal não de aumentar o conhecimento, mas tratar da emancipação humana de todo tipo de escravidão.

5.6 Paulo Freire e a Dialética da Emancipação

Emancipação é o tema recorrente nas obras de Paulo Freire. Em *Pedagogia do Oprimido*, mostra o processo de desumanização que o opressor impõe ao oprimido em situações concretas da vida, mas também escreve sobre a nova história que os oprimidos são capazes de escrever quando dão início a um processo de libertação. Em *Educação e Mudança*, mostra como uma conscientização sem mudança é improdutiva, e que de nada vale ter um ótimo nível de crítica social sem que haja uma mudança completa na sociedade, que passaria, de uma sociedade de oprimidos para uma de iguais. A emancipação, nessas e em outras obras, só pode ser compreendida como ação política, uma vez que educação, que

possibilita a emancipação, é uma prática eminentemente política. Paulo Freire, nesse sentido, se apresenta como “educador político que pensa a prática educativa” (FREIRE, 2018, p. 52), entendendo “prática educativa” como “um compromisso com a vida e o mundo”.

Esse pensamento conduz a uma conclusão essencial: não existe neutralidade em matéria de educação, embora em um contexto e discurso neoliberal isso não pareça assim pois, ao enfatizar o *treinamento técnico* da educação para capacitar para o trabalho, esvazia, com o mesmo empenho, seu aspecto formativo. O *modus operandi* liberal, portanto, não consegue pensar na pessoa, por mais que apele para discursos emancipatórios, como aqueles que evocam a democracia ou a cidadania. A pessoa, pensada por esse sistema, é apenas aquela com capacidade de produzir e consumir bens. Uma sociedade, baseada em uma lógica economicista como essa, está impossibilitada, na sua essência, de realizar qualquer tipo de liberdade ou igualdade, pois sempre acabará submetendo todos os âmbitos da vida ao seu próprio paradigma produtivista (MELO, 2011).

Paulo Freire, ao colocar lado a lado diferentes personagens: opressor e oprimido, classe burguesa e classe trabalhadora, quer estabelecer uma relação dialética em que opere, no interior mesmo do mecanismo de opressão, a possibilidade de emancipação. Freire não conduz a uma falsa esperança sobre um fim da opressão e, por isso mesmo, aponta para uma esperança mesclada de rebeldia, pois, somente assim, o processo de re-humanização e de “gentificação” poderá ocorrer (2018, p. 55).

A *dialética da emancipação* é, por assim dizer, animada por uma compreensão crítica da situação de opressão, procedendo sempre a um seu desvelamento contínuo; apesar de que, por si só, isso é insuficiente para libertar os oprimidos, mas é um primeiro passo para engajar alguém “na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (FREIRE, 2013, p. 44). Enquanto isso não ocorre, a luta política fica como que em suspensão enquanto o oprimido não conseguir crer em si mesmo, e isso se faz porque o oprimido, além de ser dependente emocionalmente do opressor, convive pacificamente com ele: “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 2016, p. 94), e é isso o que Freire denomina de “convivência com o regime do opressor”.

A luta contra a opressão, segundo Freire, não pode acontecer no nível intelectual, quando os oprimidos estão em condição de desigualdade com relação aos opressores, mas tem que acontecer no nível da práxis. Dizer que há desigualdade em relação às oportunidades de estudos não é o mesmo que afirmar que as classes empobrecidas não tenham a capacidade

de perceber a realidade que os oprime, que não são capazes de reflexão. É através da reflexão que os oprimidos podem se reconhecer como homens com uma vocação ontológica e histórica *de ser mais* (*Ibid.*, p. 96). É a reflexão que conduz à prática, e não necessariamente a intelecção. Platão dizia que os artesãos não têm tempo para estar em outro lugar a não ser no próprio trabalho. Para Rancière (2010), no entanto,

[...] a política advém quando aqueles que “não têm” tempo tomam esse tempo necessário para se colocar como habitantes de um espaço comum e para demonstrar que sim, suas bocas emitem uma palavra que enuncia algo do comum e não apenas uma voz que sinaliza a dor.

Nesse sentido, todo processo emancipatório carrega, em si, uma intencionalidade política que é sempre revolucionária, diferentemente da postura "bancária", paralizante e reacionária. É aqui que o projeto emancipatório de Freire ganha seu maior significado, ou seja, na ideia de que o ser humano é um projeto inconcluso, mas que inicia seu processo de emancipação ao tomar consciência dessa inconclusão, e é nesse contexto que deve acontecer a educação para a emancipação: "na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm" (*Ibid.*, p. 126). Portanto, educação e homem, para **ser**, tem que **estar sendo** (*Ibid.*, p. 127).

Em última análise, pode-se definir *emancipação* em Paulo Freire como alguma coisa sempre inacabada, como um projeto que obriga a olhar sempre na direção do futuro, e isso é sua salvaguarda contra o "imobilismo que ameaça de morte" (*Ibid.*, p. 127). Esse "olhar para frente", no entanto, não significa viver para o futuro ou não olhar para o passado. No passado, não deve estar uma saudade nostálgica de algo que funcionou e ao qual se quer voltar e nem um futuro que faça esquecer o presente. Portanto, esse ponto de partida de emancipação não está tanto no tempo, mas nos homens mesmos, no seu *aqui e agora* históricos, na situação em que se encontram "ora imersos, ora emersos, ora insertados" (*Ibid.*, p. 128).

5.7 Sem escola e sem professor: A condição para a emancipação

Paulo Freire desconstrói um vocabulário que se esclerosou e que, portanto, não consegue dar conta de uma educação cuja única finalidade deveria ser a de produzir sujeitos autônomos. Para o autor, a maior parte das pedagogias contemporâneas possui raiz autoritária e manipuladora, e por isso é preciso começar pela mudança de determinados termos carregados desses vícios. Para Freire, não deveria haver escolas, mas “círculos de cultura”, e no lugar de professores, “coordenadores”, cuja tarefa seria a de “apenas” dialogar (FREIRE, 2015, p. 53). Nessa nova concepção, não cabe mais ensinar lições que não correspondam ao cotidiano do sujeito, como: “Pedro viu a Asa – A Asa é da Ave”, ou lições “que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (*Ibid.*, p. 192). Freire pensa em uma alfabetização que, em si mesma, seja um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. A ideia de “aluno” lembra a de um paciente, a de um objeto da alfabetização. Pensa, ao contrário, em um tipo de educação que desenvolva a impaciência, a vivacidade, “característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação”, de um “não apenas estar no mundo”, “mas com ele” e, com ele, travar relações permanentes de criação, recriação e acrescentamento (2015, p. 192).

Não faz sentido, portanto, o estabelecimento de relações verticais na educação, uma vez que isso só produz o “antidiálogo”; a tais relações Freire denomina de “desamorosas”, “desperançosas”, “arrogantes”, que quebram a “simpatia” entre os polos do diálogo, que “não comunica, faz comunicados” (*Ibid.*, p. 200). Em uma situação dialógica em educação, o coordenador não necessariamente irá mostrar algo novo, estará, ao contrário, apenas “refrescando a memória” (*Ibid.*, p. 201), no sentido de que aqueles que foram sumariamente silenciados pela escola, pelos meios de comunicação de massa ou pela indústria cultural, têm sempre algo a dizer, são autores da própria vida. Uma teoria emancipadora da alfabetização, portanto:

[...] indica a necessidade de desenvolver um discurso alternativo e uma leitura crítica de como a ideologia, a cultura e o poder atuam no interior das sociedades capitalistas tardias no sentido de limitar, desorganizar e marginalizar as experiências quotidianas mais críticas e radicais e as percepções de senso comum dos indivíduos (FREIRE, 2011A, p. 20)

Isso, no entanto, só é possível se houver uma mudança na relação educador-educando. Na prática de um educador não crítico, ele se compreende como *formador*, o

único sujeito em relação àquele que aprende, nesse caso, *objeto* da formação. Como *objeto*, é como se fosse um paciente que recebe conhecimentos ou conteúdos acumulados pelo sujeito que os transfere ao seu *objeto*. Nessa forma de compreender e viver o processo formador, o *objeto*, no futuro, também terá sua chance de se tornar *sujeito*, um *falso sujeito* da “formação” do futuro objeto de seu ato formador (FREIRE, 2011B, p. 23).

Paulo Freire propõe uma mudança na base desse processo; sem isso, é impossível pensar uma emancipação verdadeira, e esta se inicia rompendo com essa relação desigual em que aquele que forma é o sujeito, e o que é formado, o objeto. Esse rompimento acontece, de um lado, quando o educador compreende que, ao ensinar, também aprende. Nas palavras de Freire (2011B, p. 24): “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. De fato, ao longo da história, aprender precede ensinar: “foi aprendendo socialmente que mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Por sua vez, tocado pela nova postura do educador, o educando inicia um processo de também ele se tornar sujeito. O único objeto que irá sobrar é o saber em si, apreendido, desta vez, não só pelo educando, como no modelo anterior, mas também pelo próprio educador. Isso acontece porque ambos, simplesmente, são seres humanos e, como todos os demais seres humanos, são tomados pela curiosidade. Essa curiosidade, no caso do educador, é satisfeita pela pesquisa, uma vez que não pode haver ensino sem pesquisa.

O educador pesquisa para conhecer o que ainda não conhece para, assim, poder anunciar a novidade (*Ibid.*, p. 29). Já o educando inicia por uma “curiosidade ingênua” até chegar a uma “curiosidade epistemológica”. Ambas (pesquisa e curiosidade), constituem um saber. A curiosidade ingênua, no entanto, nasce da pura experiência. Paulo Freire recorda que em sua jornada de educador, se deparou com a curiosidade do camponês, tecida, ao mesmo tempo, de fatalismo e rebeldia diante da violência e das injustiças. Para o autor, é o mesmo espanto com os “não-eus” encontrados tanto no agricultor quanto no cientista ou no filósofo acadêmico. Uma vez criticada, essa curiosidade inicial, ligada ao senso comum, se transforma, então, em *curiosidade epistemológica* (*Ibid.*, p. 30). É nesse contexto que Freire então pergunta:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (*Ibid.*, p. 29)

Um educador reacionariamente pragmático responderá: “A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos e transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (*Ibid.* p. 30). Essa seria, segundo o autor, uma reação natural de quem está imbuído de um conhecimento próprio das massas, reflexo do senso comum.

A curiosidade ingênua, portanto, é característica de todas as pessoas, e só pode ser *desarmada* com uma *inquietação indagadora*, verbalizada ou não. Nesse sentido, a função primeira do educador é a de ajudar na passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, promovendo o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (*Ibid.*, p. 32), à luz da própria realidade em conformidade com a experiência da vida prática. Nesse sentido, o educando precisa ser desafiado a pensar sobre o seu fazer, a *entender*, e ele mesmo produzir um “pensar certo”, isto é, que, por si mesmo, passe da curiosidade ingênua à curiosidade crítica (*Ibid.*, p. 38).

Freire reconhece a inaptidão do educador em lidar com a raiva do educando. A raiva é um protesto contra as injustiças, a deslealdade, o desamor, a exploração e a violência. Essa raiva, portanto, não é *raivosidade* ou *odiosidade*; estas nascem da perda daquilo que motivou a justa raiva. O antídoto para esse perigo é assumir-se como pensante, transformador, criador, capaz de sentir raiva porque capaz de amar, “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (*Ibid.*, p. 40).

Portanto, é dessa forma que podemos dizer que Freire “fecha” o círculo epistemológico relativo à emancipação. O projeto emancipador inicia com a raiva, mas uma raiva impregnada de amorosidade, e não propriamente de ira pura e simples. Raiva que tem início quando somos atingidos pela consciência, a consciência de sermos explorados, de sermos feitos invisíveis e, principalmente, raiva por apenas sermos reconhecidos como forças de trabalho, e não como pessoas, com vontade própria e capazes de pensar para muito além da produção e do consumo.

PARTE 2

CAPÍTULO 1

APORTES DA ESTÉTICA AO ESTUDO SOBRE IDENTIDADE

O debate em torno de uma sistematização da Estética enquanto disciplina filosófica remonta a Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762)³⁹, reconhecido como o primeiro a utilizar o termo com o propósito de conferir um *status* sistemático à filosofia da poesia considerada, por ele, uma ciência com o poder de levar a linguagem à perfeição (BAUMGARTEN, s/d, p. 13). As teorias anteriores⁴⁰ não conseguiam dar conta da compreensão da estética em um sentido tão extenso e abrangente quanto propunha Baumgarten, tais como aquelas que tinham sua origem em Platão, por exemplo, para quem a arte escondia um lado até mesmo nocivo, pela sua tendência, segundo sua convicção, de desviar a atenção dos homens da verdadeira essência dos seres, fixando-a nas suas aparências fugidias e impermanentes. Por muito tempo depois, até o século XVIII, pelo menos, alguns

³⁹ O substantivo foi introduzido em seu livro *Aesthetica* e definido como “doutrina do conhecimento sensível”. Antes de Baumgarten, a doutrina da arte denominava alguma coisa relacionada à produção de um objeto, assim, *poética* se refere à produção de imagens. O belo, como não podia ser incluído em um número de objetos, era considerado à parte. Ver: ABBAGNANO, Nicola. São Paulo: Martins Fontes, 2000, verbete: Estética

⁴⁰ Segundo Kirchof (2012), antes do século XVIII, a filosofia separava a sua própria linguagem da linguagem artística. Enquanto a linguagem filosófica era tida como lógica, conceitual, nítida, espiritual, a linguagem da arte era vista como ilógica, imaginativa, confusa e sensível, e isso graças a Platão, em sua *República*, onde afirma que a melhor parte é a razão, que conduz à medida e ao cálculo; a pior parte, a *imitação*, a *mimese*, que faz uso da parte *irracional* da razão.

resquícios desse idealismo platônico predominaram entre os filósofos, especialmente na tentativa de encontrar respostas para a natureza e a para desvelar a essência do Belo. Nenhuma dessas teorias, nesse ponto em que se encontravam, podia satisfazer a demanda de definir a arte como uma categoria especial entre as coisas comuns, e nenhuma delas podia refletir sua essência singular (SHUSTERMAN, 2000, p. 36).

Baumgarten inova ao reportar a estética ao mundo sensível, aos objetos e coisas que se podem tocar ou experimentar através das sensações do corpo: “minhas sensações”, dizia ele, “devem sua existência ao poder de representação de minha alma em função da posição de meu corpo” (§ 534) e, portanto, remetem à totalidade da nossa vida sensível, da maneira como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, e em tudo aquilo que se enraíza “no olhar e nas vísceras” (EAGLETON, 1993, p. 17).

As partes do corpo que realizam algum movimento e produzem qualquer sensação, a isso Baumgarten denomina “faculdades estéticas” (§ 536). São elas que permitem o acesso a uma experiência empírica do mundo (§ 556), e são elas, em última análise, que percebem as “identidades”, ou mesmo uma única identidade em meio a outras percepções heterogêneas.

1.1 A revolução estética do século XX

O século XX testemunha uma verdadeira revolução na concepção da Estética e isso se deve, em grande parte, a Marcel Duchamp (1887-1968). No Salão dos Independentes, em Nova Iorque, em 1917, enquanto os demais artistas organizavam seus objetos de arte a fim de expô-los, atravessou a rua, dirigiu-se a uma loja de material de construção e comprou um urinol, daqueles muito comuns em banheiros masculinos; virou-o de cabeça para baixo e o assinou com o pseudônimo R. Mutt⁴¹ e, por fim, denominou "a obra" como “Fonte”. Quanto a R. Mutt, esse apelativo poderia ser qualquer pessoa, mas principalmente o trabalhador que teria em seu poder esse objeto na linha de produção da fábrica onde trabalhava, ou até

⁴¹ Mais tarde, falando sobre o acontecido, revelou no que os críticos se basearam para rejeitar “a obra”: Alguns disseram que isso era uma coisa imoral, vulgar. Outros, que isso era plágio, uma vez que era uma peça de banheiro. No entanto, respondeu ele, “a fonte do Sr. Mutt não é imoral, isso é um absurdo, tanto quanto uma banheira não é imoral (...). Se o Sr. Mutt fabricou ou não a Fonte, isso não importa. Importa que ele a ESCOLHEU. Ele pegou um artigo do seu mundo cotidiano, o expôs, de maneira que seu sentido utilitário desapareceu debaixo do novo título e ponto de vista. Ele criou uma nova maneira de pensar aquele objeto” (STILES, K., SELTZ P. *Theories and documents of Contemporary Art: A sourcebook of artist's writings*, 817) (Tradução nossa)

poderia ser o observador presente no museu, imaginando que se um urinol pode se transformar em uma obra de arte, então qualquer coisa poderia.

Com objetos fabricados e trazidos para o museu sob o patrocínio do artista, surge a noção de *ready made*, tornando impossível, daí em diante, descrever o objeto artístico sob um critério meramente estético-metafísico, o que restringiria seu lugar apenas entre beleza e feiura. Duchamp definitivamente mudou a trajetória do discernimento a respeito do que se entendia como arte (NÚÑEZ, 2010).

Para outro artista, Joseph Beuys (1921-1986), no entanto, a “revolução” duchampiana não teria sido tão revolucionária assim porque, na sua visão, Duchamp teria, no fundo, perdido a oportunidade de desenvolver uma teoria com base no trabalho realizado optando, em vez disso, por manter um silêncio descomprometido:

Eu o critico porque, no preciso momento em que poderia ter desenvolvido uma teoria com base no trabalho realizado, ele se calou. Sou eu, hoje, quem desenvolve a teoria que ele poderia ter desenvolvido. Ele fez aquele objeto (o urinol) entrar no museu e percebeu que seu deslocamento de um lugar para o outro o transformava em arte. Falhou, entretanto, por não chegar à conclusão clara e simples de que todo homem é artista (DE DUVE, 1998)

De um lado, o empenho de Duchamp em rejeitar leituras tradicionais e cristalizadas de uma obra de arte, uma vez que qualquer objeto retirado do seu uso cotidiano pode ser elevado à categoria de arte, por outro, a noção complementar de Beuys de que “todo homem é artista”, indicam que o fato dessa geração de artistas ter percebido a dificuldade de obter uma definição unívoca e definitiva tanto da própria estética enquanto disciplina filosófica quanto do significado de um objeto artístico qualquer é que acabou contribuindo para que a estética, enquanto experiência do sensível, pudesse iluminar uma série cada vez mais variada de questões, particularmente aquelas ligadas à vivência humana como, por exemplo, o ato de escrever e conseguir ler, pela primeira vez, o próprio nome ou o nome de pessoas queridas. É nesse sentido que é possível “vivenciar esteticamente” uma experiência como essa, experiência comparável ao do artista que, depois de pintar seu quadro, se reconhece nele, exclamando com satisfação: “Isso sou eu”.

A relação (ou relações) entre arte/estética e sujeito/identidade é tão estreita que não se pode pensar em uma separação entre esses enunciados sem prejuízo da própria estrutura psíquica do sujeito em sua relação com o mundo. Essa tese, contudo, não foi sempre a tese

da estética tradicional representada por Kant ou Hegel, por exemplo. Os filósofos, em geral, dessa geração, sempre tiveram uma compreensão da arte como externa ao homem ou, no máximo, entendiam que a arte devesse possuir a força de tocar os sentidos, sem, com isso, envolver **todo** o *soma* e **toda** *psique* nessa relação. No idealismo hegeliano a arte não *serve* ao homem somente para lhe dar prazer, é, também, expressão de uma verdade espiritual. Já para Kant, embora a arte seja definida em termos de uma *experiência estética*, contrapondo-se ao idealismo hegeliano, na sua concepção, essa experiência resulta apenas de duas faculdades: da razão ou da sensibilidade.

Uma “incorporação” da arte tem sido pensada por filósofos contemporâneos, dentre eles, Maurice Merleau-Ponty. Esse pensador representa a fenomenologia e seu status singular na compreensão filosófica da realidade humana. Nesse sentido, Merleau-Ponty pensa o corpo não apenas como um dentre tantos objetos localizados no mundo, como sustentava o platonismo em sua percepção dualista do humano. O corpo, graças aos pensadores fenomenologistas contribui, em larga escala, na construção do mundo, simplesmente sendo um corpo, sem divisões nem separações. Em *O visível e o invisível*, Merleau-Ponty afirma:

[...] Quando encontro o mundo atual tal como é, sob minhas mãos, sob meus olhos, contra meu corpo, encontro muito mais do que um objeto: Ser de que minha visão faz parte, uma visibilidade mais velha que minhas operações ou atos. Isso, porém, não quer dizer que haja, de mim para ele, fusão, coincidência: ao contrário, isso se faz porque uma espécie de deiscência fende meu corpo em dois e, entre ele olhando e olhado, ele tocando e ele tocado, há recobrimento e imbricação, sendo, pois, mister dizer que as coisas passam por dentro de nós, assim como nós por dentro das coisas (2000, p. 121)

Esse sentido abrangente que Merleau-Ponty atribui ao humano é tornado possível a partir da superação da dicotomia sujeito-objeto, movimento também reivindicado na Modernidade. Porém, é no contexto da arte contemporânea que se dá a subjetivação das questões estéticas, de maneira que o sensível deixa de ser uma faculdade passiva para se tornar um meio pelo qual o artista toca o mundo e todos os aspectos da vida humana e social (LAGO, 2014, p. 58). *Estético* deixa de ser mera apreensão do belo capturado pelo olhar para ser verdadeiro engajamento de todos os afetos na experiência com o mundo.

1.2 O *homo-aestheticus*: para uma nova compreensão da identidade humana

As ciências humanas se destacam pela procura constante de explicações que deem conta de uma compreensão a mais abrangente possível do fenômeno humano. Por muito tempo, no entanto, até mesmo as ciências humanas se renderam a um método de conhecimento analítico e descritivo, tal como presente no pensamento cartesiano. As propriedades características dos sentidos e apropriadas pela estética, como o som, o cheiro, o sabor, a cor, foram desprezadas por não servirem àquilo que sempre se defendeu ser “verdadeira” ciência. A estética, nesse sentido, representa uma mudança nesse paradigma.

A arte tem alcançado seu lugar nos currículos escolares. No entanto, ao compartimentá-la em uma disciplina específica, funciona como tentar tirar, do humano, sua capacidade de expressar-se artisticamente nas mais variadas experiências cotidianas, de maneira que o tempo dedicado à arte, na escola, acaba parecendo um tempo perdido.

Pode-se afirmar, sem sombras de dúvida, que a compreensão do humano enquanto *homo-aestheticus* é um fator primordial para a compreensão da identidade humana, pelo simples fato de que a arte é tão intrínseca ao ser humano quanto o pensamento e a linguagem. É essa convicção que está por detrás de uma ciência ainda jovem, a *neuroestética*, que se propõe a estudar os processos neurais subjacentes ao comportamento estético. Os *neuroestetas* defendem que, ao ver um objeto, o cérebro ativa uma “função estética”, ou os “processos psicológicos que são evocados no criador ou no observador do objeto no decorrer da interação com ele” (SKOV e VARTANIAN, 2017, p. 9).

A experiência possibilitada pela estética não somente refina o sistema sensorio como ainda cultiva nossa habilidade de imaginação, e isso acontece desde a mais tenra idade quando, por exemplo, a criança converte um pedaço de pau em um avião, um pé de meia cheio de areia em bola ou as linhas de um desenho como figura do pai. Segundo Eisner (2002, p. 4), uma cultura plena de pessoas cuja imaginação é empobrecida terá um futuro estático, pouca coisa irá mudar, pois haverá pouco senso de possibilidade, uma vez que é a imaginação que nos impulsiona para tentar coisas novas. Sem a imaginação, teríamos que testar as coisas empiricamente, sem previsão, sem conseguir antever as consequências.

Cabe aqui destacar os estudos que Paul Ricoeur iniciou – embora não tivesse dado continuidade, sobre o conceito de *identidade prospectiva*. Nos seus seminários sobre ideologia e utopia, ele esclarece que:

Os símbolos que regulam a nossa identidade não provêm somente de nosso presente e de nosso passado, mas também de nossas expectativas em relação ao futuro. Abrir-se aos imprevistos, aos novos encontros, faz parte de nossa identidade. A “identidade” de uma comunidade ou de um indivíduo é também uma identidade prospectiva. A identidade está em suspenso. Dela, por conseguinte, o elemento utópico é uma componente fundamental. O que denominamos “nós mesmos” é também aquilo que esperamos e aquilo que ainda não somos. Se falarmos com Geertz e outros, é o próprio caso da estrutura da identidade como uma estrutura simbólica: como assinala Geertz, podemos diferenciar os “modelos de” e os “modelos para”. Os “modelos de” olham aquilo que é, mas os “modelos para” olham na direção daquilo que deveria ser em conformidade com o modelo. O modelo pode refletir o que é, mas pode igualmente abrir a via para aquilo que não é. Essa dualidade pode ser constitutiva da própria imaginação. Como eu sugeri, ela se reflete não somente como ideologia e como utopia, mas também como arte, como quadro e como ficção (2015, p. 422)

É importante destacar, nessa citação, algumas questões-chaves relacionadas àquilo o autor denomina de *identidade prospectiva*. Em primeiro lugar, não se trata da identidade de um indivíduo apenas, mas também da identidade de toda uma comunidade e esse fato é que possibilita “imprevistos”, “novos encontros”, pois se trata de uma realidade sempre “em suspenso”, como que constantemente aberta a novas possibilidades, por isso a ênfase que dá ao elemento utópico. Em seguida, diz que quando o sujeito se refere a si como o “si-mesmo”, ele revela a estrutura simbólica de sua identidade que olha na direção de um modelo, mas não de um modelo que reflete apenas um presente (modelo de), mas um modelo que aponta para um futuro (modelo para). Essa identidade prospectiva é tornada possível através da imaginação construída não somente pela ideologia ou pela utopia, mas também pela arte.

Para Ricoeur, toda ação humana é mediada simbolicamente e, com isso, ele nega a existência de um estágio pré-simbólico (TAYLOR, 2013, p. 129), e ao negá-lo, propõe que, justamente porque a identidade humana é toda ela imergida no simbólico é que pode ser utópica, isto é, pode abrir-se a inúmeras possibilidades, à criação de novos modelos e até a superar antigos modelos. Isso se pode perceber claramente quando se oferece uma folha em branco e lápis coloridos para um alfabetizando, pobre e trabalhador, e se lhe pede para desenhar uma casa. Em geral, não faz o desenho de sua casa atual ou uma casa relacionada a algum passado distante, mas produz sempre uma *casa prospectiva*, que existe na imaginação, no desejo utópico de construir um lugar perfeito, construído por seus melhores sonhos.

A luta diária por trabalho e salário digno podem até embaralhar a visão prospectiva, a expectativa para o futuro, mas não a conseguem matar, calar ou mutilar. “Ao cansaço”, como afirma Walter Benjamin (127), “segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compensa

a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças”.

1.3 A desfiguração do sujeito estético

Houve tempos em que o mundo letrado não media esforços para impedir que as massas despossuídas aprendessem a ler. Hoje, ao contrário, em um contexto pós-industrial, o analfabetismo é sinal de atraso que nenhuma sociedade pretende perpetuar, afinal, o sujeito letrado produz mais e melhor, embora, como apontou Horkheimer (2015, p. 99), as massas trabalhadoras totalmente excluídas do poder econômico servem apenas como um meio, e não como fim. Não interessa a esse poder econômico, portanto, que essas massas, através da sua capacidade de ler e escrever, cheguem ao ponto de conseguir ler a própria história, recheada de dominação. Não importa a criatividade, mas a sujeição, que se faz através da exaltação de algumas “virtudes”, como a devoção e a renúncia, a obediência e negação dos próprios interesses (HORKHEIMER, 2015, p. 99). A criatividade e a arte só são possíveis com uma individualidade autônoma, e é essa que o trabalhador não pode possuir, uma vez que precisa se adequar às exigências do capital. Sem arte, o indivíduo sofre, mas seu sofrimento é convertido em um bem para o funcionamento da ordem vigente. A dominação *desfigura* ao projetar um ajustamento dos corpos (Butler).

Desfigurar o sujeito estético é, basicamente, não reconhecer em alguém o seu poder criativo ou desprezar o seu potencial de alteridade advindos de sua capacidade de criar, é reconhecer no outro tão somente sua corporeidade, desprezando sua espiritualidade, sua força de trabalho, sem imaginação, sem criatividade, roubando-lhe o prazer da vida. Isso fica evidente na relação empregado-patrão. "Meu patrão", disse uma das entrevistadas, "se ofereceu para me matricular em uma escola aqui perto, onde eu poderia aprender a ler e a escrever, mas como, se ele me deixa tanta roupa para passar que não sobra tempo para ir até a escola?". Roubar do sujeito sua criatividade é roubar o seu tempo, tempo esse gasto “no trabalho honesto” e mal remunerado, até chegar ao ponto em que esse sujeito se convença de que a negação de si para o outro, que o explora, seja um bem. Um bem ideologicamente forjado.

A saturação da vida pelo trabalho contribui para a obliteração do sujeito. Embora seu mundo seja circundado por imagens e objetos, nenhum deles, no entanto, traz a sua assinatura e, por isso, seu propósito não é outro senão o de “apagar a fronteira entre ilusão e realidade, entre a arte e a vida cotidiana” (LASCH, 1986, p. 128).

Mata-se o homem estético quando deixa de existir uma necessária mediação entre mundo exterior e mundo interior, quando o trabalho assume o lugar do sonho e da fantasia. Laura⁴² nasceu na zona rural do interior do Paraná. Com oito anos, e sendo a mais velha de nove irmãos, o pai a colocou para “puxar animal brabo no arado”, juntamente com o irmão, um pouco mais novo que ela. Nunca fora à escola, que ficava muito distante de onde morava, pois foi a escolhida para ajudar seu pai no trabalho da roça; tinha muita vontade de ir, especialmente quando via seus outros irmãos se preparando para ir à escola, mas o pai nunca a deixou ir. Por isso, “nós dois ficou burro”, diz ela. Não deixa de demonstrar certa tristeza ao lembrar que quando via os irmãos, todos limpos, arrumados e bem penteados irem à escola, enquanto olhava para si mesma, com roupas que mais pareciam trapos, despenteada e suja de terra.

Laura sempre viveu em um mundo já anteriormente construído para ela, e seu trabalho atual, de arrumadeira, cozinheira, lavadeira, perpetua tal situação. Conseguiu se aposentar, mas continua trabalhando, pois os ganhos com a aposentadoria mal dão conta das despesas mais básicas, como alimentação. Laura percebe que os objetos com os quais lida a cada dia, como utensílios de cozinha e material de limpeza, não lhe falam coisa alguma e são apenas parte de um mundo que ela domina, uma espécie de “segunda natureza” (LASCH, 1986, p. 179), que não comporta o caráter de objeto feito pelo homem, ou, como nas palavras de Edgar Morin (2016, p. 124):

[...] o objeto existe de maneira positiva, sem que o observador/conceituador participe da sua construção por meio das estruturas de seu entendimento e das categorias de sua cultura [...]. O objeto é então uma entidade fechada e distinta que se define isoladamente em sua existência, em suas características e propriedades, como se fosse independente de seu meio [...]. Assim, a objetividade do universo dos objetos se mantém por intermédio de dupla independência em relação ao observador humano e ao meio natural.

⁴² Entrevista do dia 6 de setembro de 2018 (o nome é fictício)

A estética propõe uma tarefa à existência, que é o de integrar o viver humano, de reunir suas fantasias, sua imaginação, seus sonhos, em uma mesma realidade. Para Gadamer (2018, p. 150), essa realidade é possibilitada pela arte; é ela que reconcilia a experiência com a consciência histórica. Emprestando o termo *cosmovisão* de Hegel, Gadamer afirma, ainda, que a estética favorece a multiplicidade, e ao mesmo tempo, a possibilidade de mudança das cosmovisões (*Ibid.*, p. 150). Mais adiante, afirma: “A experiência da arte não deve ser falsificada” (*Ibid.*, p. 151), explicando essa afirmação, diz que “o que nos importa é ver a experiência da arte de tal modo que venha a ser entendida como experiência” (*Ibid.*, p. 151).

Retomando Duchamp, o artista, ao ter atravessado a rua e adquirido um objeto, colocando-o em exposição, não só pretendia, com esse ato, protestar com um tipo de arte como alguma coisa circundada por uma aura de sacralidade, tendo, que, assim, ser mantida distante dos olhos de pobres mortais que nunca teriam acesso a ela, como também quis, com esse gesto, elevar um objeto ordinário ao mesmo patamar áurico da obra de arte reconhecida como tal pelos especialistas. O fato é que Duchamp quis, com esse “ato sacrílego”, aproximar a experiência comum, do trabalho repetitivo e extremamente enfadonho, de uma verdadeira experiência estética pois, segundo Gadamer (2018, p. 151), “todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado, sendo ela mesma uma parte desse acontecimento”.

1.4 Compreender a identidade humana a partir da arte

“O homem não deve estar presente”, dizia Cézanne a respeito de suas pinturas, onde as cenas da vida se dissolviam num mosaico de cores. O mesmo se pode dizer da situação do humano na sociedade capitalista, que dilacera o homem e o impessoaliza, tornando-o tão somente um objeto que se relaciona com outros tantos objetos que existem para serem consumidos ou descartados. Marx já assinalava, em sua *História Crítica da Teoria da Mais-Valia*, que a substância exploradora da produção material sob o capitalismo é “hostil a certas produções de tipo artístico, tais como a arte e a poesia” (*apud* VÁZQUES, 1968, p. 171).

O capitalismo dos nossos dias vem acompanhado de uma sutileza perversa que utiliza a estética para simular a verdade possibilitada pela própria estética, produzindo aquilo que Lipovetsky (2015, p. 65) denomina de *hibridização estética*, que “remodela ao mesmo

tempo a esfera dos lazeres, da cultura e da própria arte”, o que significa um deslocamento do capitalismo de produção para um capitalismo de tipo cultural. A prioridade, segundo o autor,

[...] não se volta apenas para a fabricação material dos produtos, mas também para a criação de imagens, de espetáculos, de lazeres, de roteiros comerciais que possibilitam a distração e experiências excitantes [...], o mercado da experiência aparece como a nova fronteira do capitalismo, a quarta idade econômica sucedendo às das matérias-primas, dos produtos e dos serviços. Assim, nosso mundo se apresenta como um vasto teatro, um cenário hiper-real destinado a divertir os consumidores. Atualmente, são os estilos, os espetáculos, os jogos, as ficções que se tornam a mercadoria número um, em toda parte os “criativos” é que se impõem como novos criadores de valor e desenvolvedores de mercados (LIPOVETSKY, 2005, p. 65).

A experiência que o novo capitalismo proporciona não é aquela que mobiliza a utopia, a possibilidade de metamorfose, de incremento de consciência, mas, outra, que provém do contato integrado ao consumo. Não à toa, quando se pergunta aos alfabetizandos sobre o que mais gostariam de fazer depois de aprenderem a ler e escrever, respondem dizendo que gostariam de poder enviar e responder mensagens em seus *smartphones*. A indústria soube muito bem como integrar a comunicação ao prazer e a proporcionar experiências infindáveis de fruição do humano consigo mesmo, em um constante ir e vir para retornar a si, como nos *selfies* tirados pelos mesmos *smartphones*.

De maneira geral, os alfabetizandos aprendem mais facilmente a ler do que a escrever, não é para menos, pois são bombardeados o tempo todo por um volume enorme de mensagens escritas, muitas vezes esvaziadas de sentido. Por outro lado, escrever exige outro tipo de destreza, o alfabetizando é convidado a criar, “desenhando” palavras e a aperfeiçoar sua nova habilidade. Escrever, mais que ler, exige maior criatividade, talvez por isso os alfabetizandos sintam mais dificuldades nesse aspecto. Frequentemente sentem vergonha da própria letra, mostram-se mais tímidos e inseguros, com a sensação de não serem capazes, de não conseguirem. Esses são sintomas próprios de quem teve negado, sistematicamente, o direito à expressão da própria criatividade.

Não se pode afirmar, categoricamente, e com certeza absoluta, a existência de um “Eu” na escrita do alfabetizando, principalmente quando copia modelos previamente estabelecidos por outros. As técnicas tradicionais que ensinam a escrever através de cópias

ou escrever por cima de letras pontilhadas, não funcionam para ele simplesmente por não lhe dizerem absolutamente nada. Só a arte, enquanto criação, é capaz de libertar um tal espírito reprimido. Por isso, a fim de aprender como manejar a difícil tarefa de segurar o lápis e colocá-lo a serviço de sua criação, é preciso, preferencialmente, desenhar e colorir, um processo que ajuda a “amolecer a mão”, como costumam se referir a esse exercício. A expressão artística sempre abre novas possibilidades, propicia soltar as amarras e dar fluxo à criação, além de descrever sentimentos e emoções. Diferentemente de crianças, os adultos apresentam mais dificuldades em soltar-se, tanto física quanto emocionalmente, o que exige, do instrutor, manobras outras que se diferenciem daquelas dispensadas à instrução de crianças. Aristóteles, já considerando essas diferenças, dizia que os tutores ensinam crianças, enquanto os dramaturgos ensinam adultos (MCLEISH, 1998, p. 10), no sentido de que as atividades para esses últimos sempre devem envolver prazer, não um prazer irrefletido, mas um que predisponha ao engajamento emocional e intelectual, ao mesmo tempo, e que seja capaz de alterar e afetar aquele que é o produtor de tais atividades artísticas (*Ibid.*, p. 10).

Elaborar um projeto que considere a estética para a alfabetização do adulto é levar em conta a necessidade de autonomia desse sujeito. A capacidade artística evocada no ato da escrita e leitura é despertada quando se propõe, através da arte, o acesso a uma *voz interior*. Essa noção de voz interior ou impulso foi intuída a partir da rebelião dos Românticos do século XIX contra as normas neoclássicas – em especial na literatura –, uma vez que eram baseadas no racionalismo, na tradição e na harmonia formal. Esses poetas românticos seguiam Rousseau, para quem as instituições destinadas à educação, tiram do homem a sua liberdade de expressão e sufocam essa voz interior fazendo-o enxergar as coisas pelo lado de fora, como meros observadores da ordem, e não a partir de si mesmos (TAYLOR, 1989, p. 370).

Esse mesmo conceito já estava presente entre a cultura grega na distinção de um *fazer* como *poíesis* e do *fazer* como *techné*. O que esses dois têm em comum é a *aletheia*, o desvelamento, a verdade. Por outro lado, o que diferencia esses termos é que o primeiro (*poíesis*) produz aquilo que já possui em si mesma, e a partir de si (*en haytô*). Quanto àquilo que se produz por intermédio da técnica tem sua origem e desenvolvimento no outro (*en állo*) (GALIMBERT, 2006, p. 384) e, nesse caso, a autonomia cede lugar à alienação.

Nesse contexto, não se pode mais afirmar que alguém possa *ensinar* o outro. Seria mais lógico dizer que um *desperta* no outro uma determinada *ação*, seja ela técnica ou poética, não importa. O que importa é que, construindo o mundo, o sujeito constrói a si

mesmo, e é nisso o que consiste basicamente o prazer da ação, na qual o sujeito não é simplesmente um espectador contemplativo dos significados que os outros dão ao mundo, mas alguém que, tomando posse de sua autonomia, fornece ao mundo os seus próprios significados.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA EMOÇÃO ESTÉTICA NO ATO DA ESCRITA PARA UMA ATITUDE DE AUTORRECONHECIMENTO

Variadas emoções, positivas ou negativas, são experienciadas pelo adulto em um ambiente educacional pelo fato de que, ao aceitar ser alfabetizado, traz com ele uma longa história de esforços pessoais com a finalidade de superar dificuldades as mais variadas, que vão, desde a necessidade de trabalhar para o sustento próprio e da família, às não raras histórias de humilhação e desprezo sofridos da parte de professores e colegas da escola. Figuras revestidas de autoridade podem suscitar tanto boas memórias quanto histórias de humilhação, abusos e agressões. As emoções, pode-se assim dizer, estão sempre na superfície do contexto da alfabetização do adulto. A depender da qualidade dessas emoções, esse sujeito se sentirá encorajado ou não a dar voz a esses afetos que são a parte mais importante na educação adulta.

Embora parte essencial nesse contexto, o papel das emoções na aprendizagem ainda permanece pouco explorado, em parte devido à ainda forte influência dualista cartesiana que opõe razão e emoção e em parte porque, na área da Educação, privilegiou-se a Psicologia Cognitiva em detrimento das pesquisas centradas no componente emocional como instrumento de pesquisa (INGLETON, 1999). Com isso, experiências subjetivas, incluindo

sensações físicas e imagens mentais ironicamente se constituíram, nas últimas décadas, objeto de estudo de filósofos como Merleau-Ponty, além de outros estudiosos linguistas e neurobiologistas, somente em um segundo momento o tema foi alvo de interesse para pesquisadores da Psicologia, especialmente porque, depois de Broca (1824-1880), com a tentativa de localizar no cérebro o “lugar” do afeto, cresceu a separação entre o “cérebro emocional” e o “cérebro cognitivo”. Gradualmente esses distanciamentos foram perdendo sustentabilidade, por principalmente três razões: regiões cerebrais vistas como “afetivas” também estão envolvidas na cognição; regiões do cérebro vistas como “cognitivas” também estão envolvidas na emoção, de modo que cognição e emoção estão, de fato, integradas em um cérebro (PESSOA: 2008).

As emoções começaram a ser objeto de investigação científica e entendidas como intimamente conectadas com a realidade corpórea, no século XIX. Antes disso, emoção era algo que dizia respeito a um movimento próprio alma e, portanto, alguma coisa entre incorpóreo ou etéreo. Descartes chegou até a localizar o centro das emoções. Para ele, a glândula pineal seria esse lugar que, ao mesmo tempo, segundo ele, seria onde se abrigaria a alma.

Foi também no século XIX que a investigação da ciência psicológica concluiu que os fatos psíquicos estão em estreita conexão com os corpóreos, surgiu, assim, a “teoria somática das emoções”, de James e Lange. James sustentava que:

As mudanças corpóreas seguem-se imediatamente à percepção do fato excitante e o sentimento que temos dessas mudanças, enquanto elas se produzem, é a emoção. O senso comum diz: Perdemos a nossa fortuna, ficamos aflitos e choramos; encontramos um urso, temos medo e fugimos; um rival nos insulta, ficamos encolerizados e batemos. A hipótese que defendemos é que essa ordem de sucessão é inexata: que um estado mental não é imediatamente induzido pelo outro, que as manifestações corpóreas devem interpor-se, entre um e outro, e que a fórmula mais racional consiste em dizer: ficamos aflitos porque choramos, irritados porque batemos, assustados porque trememos, e não que choramos, batemos e trememos porque estamos aflitos, irritados ou assustados conforme o caso. Sem os estados corpóreos que se seguem à percepção, esta teria forma puramente cognitiva, pálida, descorada e desprovida de calor emocional. Poderíamos então ver o urso e julgar oportuno fugir, receber o insulto e decidir reagir, mas não sentiríamos realmente medo nem cólera (*apud*. ABBAGNANO, 2000, p. 317).

O longo percurso percorrido por estudiosos que se debruçaram sobre a complexidade das emoções propiciou a compreensão da flexibilidade irreduzível da matéria. De fato, as emoções são *ao mesmo tempo* somáticas, cognitivas, sociais e culturais (OVEJERO, 2000) mas, certamente, caracterizadas por reações contingenciadas pelo contexto social e cultural que por sua vez *constroem* as emoções. É nesse sentido que as expressões emocionais se verificam, antes de tudo, no linguajar que determinado povo utiliza ao emocionar relativo à prática de liberdade e autonomia. Esse linguajar, que Maturana (2015, p. 10) denomina de “conversar”, se apoia em um suporte emocional que define a ação daquele discurso. Para esse autor, se se quer compreender o curso da história de um povo, é necessário olhar para a trajetória do emocionar desse povo (2015, p. 11).

Embora emoções sejam compartilhadas por todos os seres vivos, a capacidade de vinculá-las a ideias, princípios e valores é o que caracteriza os seres humanos (DAMÁSIO, 1999, p. 29), e seu impacto, na vida humana, dependerá, em grande parte, dos sentimentos gerados pela emoção. Daí que, ao expressar sua dor, o ser humano não estará usando simples metáforas, mas expressando uma realidade que une, a um só tempo, as realidades emocional e sensorial que, por sua vez, se fundem em um corpo.

Nesse sentido, a emoção sempre apresenta um aspecto prático e utópico, ao mesmo tempo. Na América Latina, as emoções se relacionam a um *lugar* na história e para além dela, um *lugar utópico*, que sente a corporeidade como uma totalidade indivisa e única, onde a pessoa é a fonte mesma de valores. E é assim que se aprende que o *emocionar* de um povo explorado e sofrido se revela como o único impulsionador que se tem quando não se tem mais nada. Nesse sentido, *emoção* não pode mais ser pensada como alguma coisa etérea, sem qualquer conexão com o sólido, material. Ela, como um impulsionador, se relaciona à própria sobrevivência do indivíduo, o motivo necessário para continuar lutando sem perder a esperança.

Axel Honneth sustenta que somente uma situação de conflito pode fazer nascer uma luta por reconhecimento. Emoção, mais que tudo, envolve conflito, uma vez que impõe a necessidade de ser usada na medida certa; reduzida demais ou excessiva demais pode ser prejudicial (DAMÁSIO, 1999, p. 34) mas, na medida exata, pode gerar consciência, fazer escolhas e até repensar o próprio posicionar-se no mundo.

Sentir e emocionar, contudo, não significa, necessariamente, ter consciência lúcida sobre as situações de injustiça, tampouco sentir alegria e prazer, sem consciência de que a emancipação e a cidadania ainda não foram totalmente conquistadas. Nesse sentido, pessoas

em sofrimento sabem que estão sofrendo por sentirem no próprio corpo a dor impingida por alguma situação externa. E ainda, segundo Sawaia (2016, p. 112) é possível sentir alegria e prazer com alguma reivindicação é conquistada, mas, sentir a felicidade pública só é possível quando as pessoas “sentem a vitória como conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro”.

A condição de analfabetismo, como consequência da obrigatoriedade em ter que deixar de estudar para trabalhar e ajudar em casa, por exemplo, parece estar fora de um todo social, onde ao sujeito não foram oferecidas oportunidades de, através do conhecimento, ter acesso aos bens que, enquanto trabalhador, ele mesmo produz. O analfabeto reputa essa condição à sua conduta de aluno malcomportado, sem conseguir perceber sua própria condição de ser invisível e, portanto, esquecido pelo Sistema. O sujeito analfabeto, sem conseguir enxergar essa realidade, justifica a emoção do outro (professora) que nega a atenção requerida por uma situação amorosa (ensinar) pensando que “a professora tinha muita criança para dar atenção”, conforme um dos entrevistados.

Nesse sentido, considerando que o sentir a emoção é o que qualifica o humano, pode-se muito bem “sentir errado”, ou “sentir por engano”, quando não se consegue ver como as coisas se dão em uma realidade conflitiva. É possível, enfim, “sentir” sem ter ciência de *todos* os sentimentos pois, para isso, é preciso que a consciência esteja presente para que os sentimentos influenciem o indivíduo que os têm, “além do aqui e agora imediato” (DAMÁSIO, 1999, p. 32).

Em última análise, a questão da identidade, subentendida no ato de escrever e ler o próprio nome passa, portanto, necessariamente, pelo jogo das emoções e sentimentos. Saber quem somos e por que somos, depende, em grande parte, do que sentimos que somos e do que realmente nos afeta. É saber como se sente sendo cidadão capaz de assinar o próprio nome e se reconhecer nele. Portanto, a construção de si mesmo será o resultado da somatória de todas essas *emoções de ser*.

2.1 A emoção de se reconhecer na escrita do próprio nome

A relação entre linguagem e emoções foi amplamente estudada por pesquisadores não inteiramente satisfeitos com os estudos realizados até o presente sobre o assunto, como Koelsch S., Jacobs A., Menninghaus W., Liebal K, Klann-Delius G. Von Scheve C., Gebauer G (2015). Esses pesquisadores consideram o papel da linguagem para as emoções

propondo, de início, quatro classes de emoções que se originam de quatro sistemas cerebrais neuroatomicamente distintos: os sistemas de afeto centrados no tronco cerebral, diencéfalo, hipocampo e orbitofrontal. Cada um desses sistemas gera, na opinião dos autores, uma classe específica de afetos e que, por sua vez, interagem uns com os outros, afetando sistemas biológicos, denotados como “sistemas efetores emocionais”, que incluem os sistemas motores, a excitação fisiológica periférica, bem como sistemas atencionais e de memória. “A atividade dos sistemas afetivos e dos sistemas efetores”, concluem eles, “é sintetizada em uma percepção emocional (sensação subjetiva pré-verbal), que pode ser transformada (ou reconfigurada) em um código simbólico como a linguagem”. Com essas conclusões, os autores acreditam que finalmente conseguem integrar as perspectivas psicológicas, neurobiológicas, sociológicas, antropológicas e psicolinguísticas sobre as emoções de forma interdisciplinar.

Esforços nesse sentido têm sido empreendidos por pesquisadores das áreas da Psicologia e da Antropologia. Os dois campos partilham interesses comuns e de longa data com a intenção de examinar de que forma crenças e valores sedimentados na cultura estão envolvidos na construção do *Self* em seu contínuo processo de desenvolvimento tendo a experiência como embasamento geral dessa construção. Os processos culturais contribuem eficazmente para “dar forma” à emoção humana, uma vez que só se pode conceitualizar emoção como sendo social *in natura* (SHINOBU e MARKUS, 2000).

A Psicologia Social brasileira, por sua vez, tem elegido as emoções como objeto de suas pesquisas. Nesse campo, alguns trabalhos se destacam, como o de Bader Sawaia e Daniele Silva (2015) que recorrem às concepções de imagem, imaginação e emoção de Espinosa para falar da contribuição de Angel Pino que, segundo as autoras, reencantou “o processo de desenvolvimento do humano, recuperando o que lhe fora retirado: a estética e a liberdade” (p. 343). Em um texto anterior (1994), Silvia Lane, considerada a pioneira na constituição de uma psicologia social sócio-histórica, reconhece na mediação emocional e nas questões subjetivas um processo dialético (LIMA, BOMFIM, PASCUAL, 2009, p. 237). Nesse mesmo texto, Sawaia reporta a Agnes Heller para quem “sentir é estar implicado, é avaliar o significado dos objetos e das pessoas aproximando-as ou afastando-se dos mesmos. Portanto, os sentimentos são orientadores da vida cotidiana, eles guiam os contatos humanos, ao mesmo tempo em que são orientados por estes” (HELLER *apud* SAWAIA, 2006, p. 164).

Lima, Bomfim e Pacual (2009 p. 237) tratam do tema da emoção “nas veredas da psicologia social” tecendo uma discussão interdisciplinar entre a Filosofia e a Psicologia

Social Crítica na tentativa de superar a dicotomia entre o afetivo e o intelectual, a mente e o corpo, o subjetivo e o objetivo (p. 231). Os autores acrescentam que:

A psicologia Social Crítica concebe a afetividade como ato ético-político, isto é, transformador das questões psicossociais, de forma que tanto o Estado, como a sociedade e os indivíduos apresentam o compromisso social e a possibilidade de transformar a si mesmos e a sua realidade

Silvia Lane e Denise Camargo (p. 115) também estudaram a contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. No texto, tratam de focalizar um Vigotski diverso daquele muito estudado pelos educadores, interessados em pesquisar, no autor, suas teorias a respeito do desenvolvimento infantil e da aquisição da linguagem. As autoras ressaltam um lado esquecido ou pouco explorado em sua contribuição para a reconstrução, em bases epistemológicas, da emoção estética. Ressaltam que “a porta de entrada de Vigotski para a psicologia foi a emoção” (*Ibid.*, p. 115)

A partir disso é possível inferir que qualquer ação que promova o ser humano integrando-o socialmente produz algum tipo de emoção expressa de acordo com a cultura desse sujeito. Podemos dizer, portanto, que uma situação, qualquer que seja, é carregada de um sistema de significações que tem o poder de modificar esse sujeito. Aprender a ler, por exemplo, não é outra coisa senão uma situação tornada significativa, as letras distribuídas no papel e apropriadas pelo leitor, podem capturar a emoção que, em situações corriqueiras, teria continuado a ser insignificante.

Nesse processo, expressões corporais, com as quais estamos habituados a "ler" emoções, não conseguem verdadeiramente definir um tipo de emoção onde o que está em jogo é a construção da identidade, ou a tomada de posse de Si-mesmo. Mas não só. Trata-se de um tipo de emoção que desafia o sistema social que privou esses indivíduos de um acesso mais amplo à cultura quanto possível. Portanto, a reação emocional de um sujeito que aprende a ler e a escrever nada mais é do que uma integração interna de uma experiência externa, ou seja, é a internalização de uma experiência que era estranha ao sujeito que não consegue ler os sinais do mundo material. Um dos entrevistados, que denominamos de R, expressou assim o seu “alheamento” do mundo da própria família:

Meu maior sonho era poder ler histórias para minha filha, pois quem fazia isso era a minha mulher, e eu tinha que sair do quarto e ficava ressentido com isso, pois minha filha sempre me perguntava por que eu não lia histórias para ela. Eu não sabia o que responder. Minha maior alegria foi quando, depois que aprendi a ler, pegar o livro de histórias e ler para ela

A realidade externa, nesse caso, se apresenta totalmente significativa quando forma e conteúdo encontram eco na realidade interior. A transformação de sentimentos e experiências em letras, palavras e frases era a conexão que faltava, a ponte capaz de ligar duas realidades, a de fora e a de dentro.

O sujeito que aprende a ler e a escrever descobre, portanto, a existência de uma interdependência entre a sua experiência e o registro dela, quando escrever se parece mais como uma captura estética da própria experiência.

No mundo de letrados essa experiência emocional no ato da primeira escrita e da primeira leitura passa despercebida e parece ridícula e sem importância, e isso porque escrever no mundo letrado se tornou um ato banalizado e automático. Ser capaz de sentir o peso da palavra exige um ato de negação e isso "não é tarefa para pusilânimes", de acordo com Ricardo de Souza, para quem o ato de escrever:

[...] envolve uma mobilização e uma concentração psíquicas que não se poderia suportar, não houvesse um movente que arranca do escritor até mesmo a consciência de sua real potência: uma voz clama, chama para fora de si aquele que se colocou no limite, mergulha-o na tensa convulsão das margens. O ato de escrever – definitivo ato de decidir – é também um ato de loucura (SOUZA, 2018, p. 55).

Se para a maioria escrever se transformou em um ato automático e, portanto, destituído de emoção, para aquele que se descobre capaz não somente de escrever como também de ler e entender o que escreveu e assim se ver naquela representação, esse ato constitui algo como uma *experiência epifânica*, pois esse ato, para ele ou ela representa o afloramento de sua alteridade, o que desperta uma urgência em escrever mais, de preencher todos os espaços da folha, como se, com isso, preenchesse as espacialidades que lhe foram negadas até aquele momento. Isso não sendo suficiente, arrisca-se a enviar mensagens eletrônicas, e não mais aquelas figuras ou *memes* que não têm qualquer significado prático. Uma das entrevistadas arriscou a escrever “bom dia, como vai?” em uma mensagem de *whatsapp*. Até aquele momento, seu analfabetismo a obrigava a ser também uma analfabeta tecnológica. Esse era um espaço que não podia ocupar, mas o fato de apenas tentar escrever palavras que havia aprendido soava como ocupar espaço no mesmo mundo que a miúdo controla as espacialidades e o lugar de cada um nelas.

Espacialidades são permitidas ou negadas por aqueles que as controlam, e isso conduz a outro tipo de emoção: a emoção da vida negada e humilhada. No entanto, nenhum

tipo de emoção precisa ser necessariamente ruim. Mesmo emoções traumáticas e humilhantes trazem no seu bojo uma oportunidade de utilizá-las como um impulsionador. É esse o caso de tantas pessoas que “se emocionam” como única condição para se descobrirem capazes e prontas para demonstrar sua alteridade para aqueles “controladores de emoções”, isto é, para quem a emoção não deveria passar de gestos constituídos biologicamente. Estes são aqueles que ligam emoção ao poder e à dominação, de forma geral. De que forma essa dinâmica se revela socialmente? Através da humilhação social, do não reconhecimento do outro em sua alteridade e, sobretudo, no desprezo da emoção do outro, considerando-a um sentimento de “segunda ordem”.

2.2 Emoções sociais negativas e analfabetismo⁴³

Existiria uma relação entre analfabetismo e emoções sociais negativas como a humilhação, a vergonha e a culpa? Em que medida se poderia afirmar que emoções negativas geram analfabetismo?

Nas entrevistas realizadas essas emoções transparecem em momentos variados na história da passagem do analfabetismo para o mundo da leitura. Assim, por exemplo, Ronaldo relata que, depois de ter tentado aprender a ler e a escrever em instituições ligadas ao poder público, não se sentia confortável em aprender com pessoas mais jovens que ele, sentia-se envergonhado por ter de admitir que naquela idade, não sabia ainda ler e escrever.

João nunca deixou transparecer sua inabilidade em leitura. Começou a participar de um grupo na paróquia, do qual saiu logo em seguida. Ninguém, no entanto, desse grupo sabia o motivo. Na época, disse preferir continuar no "Terço dos Homens", outro grupo que se reúne às quartas-feiras. Soube-se, então, pela sua noiva, que o motivo é que, naquele outro grupo era preciso estudar a bíblia, lendo e interpretando os trechos lidos. Sentindo-se incapaz, retraiu-se, como sempre fez. No terço dos homens não é preciso ler, basta rezar as Ave-Marias decoradas desde a infância. O convite para participar da pesquisa-ação que não somente entrevista pessoas, mas se ensina a ler e a escrever, foi feito através de outra pessoa que lhe disse que foi convidado a ajudar o pesquisador em sua pesquisa (esse é o verdadeiro motivo, afinal). João sentiu que poderia ajudar, e assim assentiu também em ser alfabetizado.

⁴³ Nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos entrevistados

Nunca é demais ressaltar que sua participação é a de alguém que oferece ajuda, e não de quem está sendo ajudado.

Quanto aos relatos de Laura, percebe-se a insistência no adjetivo “Burro Chucro⁴⁴”, fazendo analogia de si mesma com os animais com os quais trabalhava para arar a terra, denotando, por essa fala, um discurso emprestado de seu pai, que a chamava assim. Crescera convicta de que, feita para trabalho duro, nunca iria, como os irmãos, aprender a ler e a escrever.

A fim de ilustrar essas emoções negativas, vale recordar Martin Luther King. Em uma das cartas escritas na prisão de Birmingham, falou sobre a existência de uma rotina de humilhações que invadem a alma e que criam um debilitante *sense of nobodiness*, expressão sem correlato na língua portuguesa, mas que se pode entender como "sensação de ser nada", que é como os negros se sentiam, de acordo com Luther King.

Guardadas as devidas diferenças culturais, assim acontece também com a história de sofrimento vivida pelas classes subalternas no interior das nações latino-americanas, vítimas de uma sociedade dita “civilizada” que, a miúdo exclui com base na idade, raça, gênero, classe social, identidade sexual. Nesse contexto, os excluídos se sentem como se fossem invisíveis, e como invisíveis, sem direito a uma existência concreta, que poderia justificar o mesmo direito às oportunidades que são garantidas às menores parcelas concentradoras de rendas e oportunidades melhores. Abaixo, analisamos cada uma das emoções que envolvem o analfabetismo.

2.3 Humilhação

Para que a humilhação surta efeito, é preciso que seja acompanhada de uma narrativa. Daniel Rothbart (2018) enxerga três narrativas dominantes associadas à humilhação, relacionados tanto àqueles que sofrem como aos agentes de tais atos:

1. Difamação (do lat. *Diffamationis*: ação de desacreditar em público): a pessoa humilhada sente como se flechas de insulto o ferissem através de abuso verbal, intimidação ou ameaça ao seu status social. Essa pessoa avalia gestos, discursos ou ações de outras pessoas por seu significado simbólico como atos de desprezo, depreciação, desonra ou desdém.

⁴⁴ Não domado, bravio, esquivo

2. Descrédito: Ao tomar consciência de que vêm sendo sistematicamente humilhados, cresce, aos poucos, a sensação de descrença no próprio valor e até a desconfiança de que não têm direito a um lugar determinado na textura social. No entanto, concomitante a esse sentimento de descrédito quanto ao próprio valor, cresce a percepção de um “eu não sou digno de tamanha degradação, e mereço a estima dos outros”.

3. Indignação: Cresce um sentimento de indignação como consequência do descrédito: “A pessoa humilhada reverte as flechas morais mirando-as no agente do insulto, acompanhado de pensamentos de injustiça pelo insulto imputado” (ROTHBART, 2018, p. 12).

Diversas instituições, dentre elas, aquelas financiadas pelo estado, e que deveriam cuidar a fim de que a humilhação não acontecesse, escolhem seus alvos, por assim dizer, dentre os que apresentam debilidades emocionais e assim, debaixo de um verniz de segurança e proteção, promovem instrumentos de humilhação sistemática, rendendo os sujeitos e os submetendo através do controle disciplinar. A escola, principalmente, faz muito bem esse papel, ao classificar os melhores e desprezar os outros considerados atrasados, malcomportados, incapazes.

Em *História da Loucura*, Foucault (2003, p. 226) demonstrou que ao submeter alguém à instituição do hospício, o que se pretendeu não foi formar um conhecimento a respeito da doença mental, mas estabelecer um tipo de poder da razão sobre a loucura. Em *O Nascimento da Clínica*, mostra a mesma dinâmica. Para o Estado e para as instituições do Capitalismo em vias de desenvolvimento, havia o problema dos “doentes” a resolver, e esse desafio foi respondido com a combinatória entre o adoecimento da emoção e a institucionalização da medicina.

Por sua vez, Graciliano Ramos, no romance, *Vidas Secas*, constrói a narrativa de uma família vitimada por uma conjunção de fatores como a seca da Caatinga, o descaso do Estado e a fome, fatores que se aglutinam a fim de causar danos à vida das pessoas pobres:

(Fabiano) “recordou-se do que lhe sucedera anos atrás, antes da seca, longe. Num dia de apura recorrera ao porco magro que não queria engordar no chiqueiro e estava reservado às despesas do natal: matara-o antes de tempo e fora vendê-lo na cidade. Mas o cobrador da prefeitura chegara com o recibo e atrapalhara-o. Fabiano fingira-se desentendido: não compreendia nada, era bruto. Como o outro lhe explicasse que, para vender o porco, devia pagar imposto, tentara convencê-lo de que ali não havia porco, havia

quartos de porco, pedaços de carne. O agente se aborrecera, insultara-o, e Fabiano se encolhera. Bem, bem. Deus o livrasse de história com o governo. Julgava que podia dispor dos seus troços. Não entendia de imposto.

- Um bruto, está percebendo?

Supunha que o cevado era dele. Agora que a prefeitura queria uma parte, estava acabado. Pois ia voltar para casa e comer a carne. Podia comer a carne? Podia ou não podia? O funcionário batera o pé agastado e Fabiano se desculpara, o chapéu de couro na mão, o espinhaço curvo:

- Quem foi que disse que eu queria brigar? O melhor é a gente acabar com isso.

Despedira-se, metera a carne no saco e fora vendê-la noutra rua, escondido. Mas, atracado pelo cobrador, gemera no imposto e na multa. Daquele dia em diante não criara mais porcos. Era perigoso criá-los” (2013, p. 92).

No romance, Graciliano Ramos trata da razão do “embrutecimento” ou do analfabetismo das pessoas: a humilhação que vem de todos os lados e que compromete a dinâmica das relações interpessoais. Entretanto, paradoxalmente, é a humilhação mesma, em seu processo de desumanização que incita um desejo emocionado de resistência que o autor coloca na boca de Fabiano:

Se pudesse mudar-se, gritaria bem alto que o roubavam. Aparentemente resignado, sentia um ódio imenso a qualquer coisa que era ao mesmo tempo a campina seca, o patrão, os soldados e os agentes da prefeitura. Tudo na verdade era contra ele. Estava acostumado, tinha a casca muito grossa, mas às vezes se arreliava. Não havia paciência que suportasse tanta coisa (ibid., p. 94).

A humilhação, nesse romance, é uma emoção associada ao sentimento de se sentir rebaixado em relação a um outro (Otten e Jonas, 2014) que se investe de poder e que age no sentido de rebaixar, diminuir, de menosprezar. Esse instrumento é utilizado por instituições como uma "metodologia" para "educar". Durante séculos “envergonhar” e “humilhar” foram considerados instrumentos legítimos para a educação e preservação da ordem social (SLUZKI, 2011, p. 83). Isso mostra como uma instituição destinada a distribuir bens simbólicos pode, ela mesma, ser acometida de degenerescência simbólica, tornando-se, assim, patológica, maquinal (RICHIR, 2004, p. 93).

2.4 Vergonha

Outra emoção presente no discurso dos adultos analfabetos é a vergonha. Segundo Sluzki (2011, p. 83), “quando vergonha adquire uma posição dominante na visão do mundo do sujeito, sua autoestima se deteriora ao se reduzir sua capacidade de ator, sua ‘voz’, ficando reduzido a uma marionete das regras sociais”.

Na década de 1990 os pesquisadores La Taille, Maiorino, Storto e Roos, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) conduziram um estudo⁴⁵ a fim de definir como o juízo moral regula condutas humanas como o falar-de-si ou o calar-sobre-si. Foram feitas entrevistas clínicas com 70 crianças, de 6 a 14 anos sobre um dilema envolvendo punição em situação escolar. Aos sujeitos foi apresentada a seguinte história-dilema:

Era uma vez um menino chamado João. Ele estudava numa escola que tinha livros muito bonitos que os alunos podiam ver e ler durante as aulas. Um dia, João roubou um desses livros. Mas a professora viu e ficou em dúvida sobre o que fazer para castigá-lo. Ela tinha duas ideias: deixar o João sem recreio naquele dia, ou obrigá-lo a contar para todos os colegas da escola que tinha tentado roubar o livro

Perguntou-se, a seguir, o que as crianças achavam o mais justo que a professora fizesse, e qual seria o pior castigo para João. O resultado da pesquisa mostrou que à medida que vai ficando mais velha, mais a pessoa considera o castigo como confissão pública de uma falta e a vergonha daí resultante, como a pior sanção que alguém poderia sofrer, conforme tabela abaixo:

Idade	Ficar sem recreio	Ter de contar
6 anos	5	5
7 anos	7	3
8 anos	4	6
9 anos	2	8
10 anos	0	10
11 anos	0	10

⁴⁵ Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. In: *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 82, p. 43-55, agosto de 1992

12 anos	1	9
---------	---	---

Em um dos depoimentos, quando perguntada sobre o que acha mais certo a professora fazer, a criança respondeu: “Contar para todo mundo, para tentar envergonhar ele, fazer ele contar para todas as pessoas que estão na escola. Um recreio não é coisa mais importante, é melhor que conte, QUE MARCA MAIS”.

Vergonha é um termo bastante amplo e controverso, de sentidos tão opostos que fez a autora semiótica Harkot-de-La-Taille (1999, p. 26) a perguntar “que palavra é essa que recobre o não e o sim, a ausência e a presença, o temível e o desejável”? De fato, o conceito de vergonha, flutuando entre o positivo e o negativo, pode tanto se referir a uma experiência de desonra e humilhação quanto a um sentimento da própria dignidade ou honra. Em um âmbito íntimo, revela fracassos e imperfeições, mas na mediação entre público e privado, faz emergir questões relativas à subalternidade⁴⁶. Nesse sentido, adquire um espectro social quando o que está em jogo é o fato de ter de negar o Outro para que o Eu se afirme.

Por outro lado, têm aumentado, especialmente entre antropólogos, a noção de vergonha enquanto regulação da conduta humana. Agnes Heller (2018, p. 14) faz um itinerário inovador ao tratar do assunto desde o ponto de vista da Filosofia Moral, uma vez que o tema tem sido objeto de estudo principalmente da Antropologia e Psicologia. A autora parte da noção de vergonha como um sentimento, definido por ela como um “estar envolvido em alguma coisa” (*Ibid.*, p. 14). Dessa forma, para que a vergonha aconteça, é preciso que algo ou alguém atuem externamente a fim de julgar ou qualificar determinada conduta humana, isto é, está sempre relacionada “ao olhar do outro” (*Ibid.*, p. 15), de onde se pode inferir que “a desaprovação de uma autoridade externa pode disparar sentimentos de culpa, que tornam a vida completamente intolerável” (*Ibid.*, p. 15). Essa *autoridade externa* pode ser *internalizada*, e é aqui que a vergonha se transforma em *culpa*.

O adulto ainda não-alfabetizado vive constantemente sob *o olhar do outro*, se sente julgado e condenado o tempo todo. Um dos entrevistados, João, disse que não se sentia julgado pelos amigos e familiares enquanto morava com os pais. O trabalho braçal que exercia com propriedade era alvo de elogios, e isso o fazia se sentir acolhido entre os

⁴⁶ Ver, a esse respeito, a tese de doutoramento de Maria Amalia Faller Vitale: *Vergonha: Um estudo em três gerações*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994

membros da comunidade. Contudo, quando deixou a cidade natal e foi trabalhar naquilo que sabia fazer, o trabalho braçal já não era suficiente. Era preciso que soubesse ler o que tinha que fazer. Originalmente, ele não tinha que ler, fazia tudo “da própria cabeça”. Na cidade estranha, com regras para construir, o construtor se sente supervisionado. Não importa que conheça a profissão, ele tem que seguir regras e ser supervisionado pelos homens de letras e números, os engenheiros e arquitetos. Nasce, assim, com tais regras, a vergonha. O sentimento de vergonha, segundo Heller (*Ibid.*, p. 18), é o afeto que nos “conforma ao nosso ambiente cultural”, e é o olhar do outro que dispara expressões de vergonha: nos enrubesce e nos faz esconder o rosto, criando a vontade de correr, de se esconder sob a terra ou, simplesmente, desaparecer (*Ibid.*, p. 18).

2.5 Culpa

A emoção da vergonha gera a emoção da culpa: “Eu era muito bagunceiro, por isso não aprendi nada”, “Sou muito burra pra aprender”, “Minha cabeça é dura, eu não aprendo mais nada”, “Meus irmãos aprenderam a ler porque eram mais inteligentes do que eu”. Essas afirmações são frequentemente repetidas pelos adultos quando expressam as razões pelas quais não aprenderam a ler e a escrever na idade indicada para isso. Em seus discursos, assumem total responsabilidade pelo fato de terem abandonado a escola quando estavam em idade escolar sem entender, no entanto, que apenas estão sendo convencidos, ao pensarem assim, por ideologias criadas pelo sistema. É como se tivessem de se desculpar por terem sido demitidos de um sistema que desde o princípio não lhes reservou um lugar, ocupado, apenas, pelos “selecionados”. Bourdieu (*apud.* GONÇALVES, 2017, p. 75), falando das instituições de ensino francesas na década de 1950 – e que serve muito bem para as nossas, no século XXI, dizia que o sistema que selecionava os bons,

[...] era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela escola) de que eram eles que não queriam a escola

Ao pois, selecionar os “melhores”, a escola opta por escolher os mais bem-alimentados, os mais bem-vestidos, os filhos de “famílias normais”, com pais com trabalho remunerado e mães com tempo para se dedicarem única e exclusivamente à educação dos

filhos, relegando ao esquecimento os filhos de pais desempregados, com péssimas condições de moradia e alimentação pobre ou insuficiente.

Ronaldo confessa, em um dos encontros, que não ia à escola para aprender. Ia para comer o lanche lá oferecido. João, por sua vez, lembra que aos cinco anos teve que começar a trabalhar para ajudar a alimentar a família de cinco irmãos. Para Laura, a seleção não foi menos dura. O pai a escolheu por ser a mais velha e por isso mesmo, conforme seu pai, tinha mais força que os irmãos para puxar o cavalo que conduzia o arado, preparando a terra para o plantio. Apesar de toda essa realidade, cada um dos entrevistados atribui a si o fato de não ter aprendido a ler, o que mostra o grande poder de penetração da ideologia da seleção que, pouco a pouco, insere nas mentes “a lógica da responsabilidade individual que leva a ‘repreender a vítima’” (BOURDIEU, 2010, pos. 1027).

Só há uma maneira do sujeito não se sentir culpado: não se reconhecer moralmente culpado e, se mesmo assim for punido, ter consciência de que estão cometendo contra ele uma injustiça (De La Taille, *et al.*, 1992, p. 51).

Segundo Agner Heller (2018, p. 20), primeiro o sujeito sente a vergonha por ter tido uma conduta que se desviou do “normal”, por não ter obedecido às regras e, por isso, sente que está em dívida, uma dívida que precisa ser paga, e ao descobrir ser incapaz de pagar a dívida, um sentimento de ter perdido a própria honra surge nele, que o consome e o atormenta. A sanção passa, assim, de externa, como é na vergonha, para interna, no caso da culpa (*Ibid.*, p. 17).

CAPÍTULO 3

O SISTEMA CAPITALISTA E O CONTROLE DAS EMOÇÕES

Uma das principais ações práticas de qualquer sistema capitalista é o de imputar uma separação e instaurar um distanciamento entre casa e trabalho; a casa, como o espaço que evoca um “lugar” emocional; o trabalho, como a racionalidade exigida pelos capitalistas a fim de garantir um “lugar necessário” minuciosamente moldado para aferir lucros. Dentro desse sistema, não cabe, obviamente, a emoção, pois ela retarda e posterga a produção. Até o século XVIII o trabalho simbolizava não uma separação entre a ação e sentimento. Produzir, então, nada mais era do que realizar uma ação familiar fundamentada na convicção de que a contribuição de todos traria uma vida menos desconfortável e maior acesso à subsistência necessária à manutenção da vida. A noção de família, portanto, envolvia algo mais do que tudo aquilo assegurado pelos laços de sangue, estendendo-se a todos os que estivessem envolvidos em um mesmo trabalho. Na casa de um padeiro, por exemplo, como observa o historiador Herbert Applebaum (*apud* SENNETT, 2015, p. 32), “diaristas,

aprendizes e a família biológica do padeiro faziam as refeições juntos, e dava-se comida a todos juntos, pois se esperava que todos dormissem e vivessem na mesma casa”.

A economia capitalista retirou do trabalho a possibilidade da emoção quando subtraiu do trabalhador esse sentimento familiar, mas principalmente, o tempo, antes cíclico, baseado nos ritmos da natureza, como o nascer e o pôr do sol, o canto das aves, as estações, por um outro, retilíneo, marcado pela rotina, um tempo que não pertence mais àquela família que se ocupa de seu trabalho. Edward Thompson (1967), historiador da Universidade de Oxford retrata a marcação do tempo em um povoado primitivo do norte da França:

Entre os Nandi, um dia de trabalho envolvia não a divisão do tempo de hora em hora, mas de meia em meia hora: Às 5:30 da manhã, o gado já tinha ido pastar, às seis, as ovelhas já haviam se alimentado, às 7:00 começa a esquentar, às 7:30 os cabritos já foram pastar, etc

Com o advento da indústria, esse tempo passa a pertencer ao proprietário ou chefe da empresa, não pertence mais à simples observação da natureza. A partir daí, é esse proprietário ou patrão quem dá o ritmo, marcado pelo compasso mecânico do relógio, substituindo, assim, o movimento cíclico da natureza em interação com o humano. O tempo passar a ser linear, melancólico e enfadonho que, sem criatividade e emoção, mata aos poucos o espírito. Não faltaram teorias para sustentar as “virtudes” da rotina para a produção em massa. Henry Ford menosprezava a preocupação com a qualidade de vida dos seus operários e dizia que “cinco dólares por dia eram recompensa suficientemente generosa pelo tédio” (SENNETT, 2015, p. 40).

O dinheiro, de fato foi, pouco a pouco, reconfigurando as relações humanas, de modo que foi, de tal maneira penetrando na vida e na consciência humana, que se pode falar de uma nova subjetividade sendo forjada pelo capital, a “subjetividade contábil”, como a denominam Dardot e Laval (2016, p. 31). Segundo esses autores, a subjetividade contábil:

[...] nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais.

Esse cenário é tão reificante que até Adam Smith (*apud* SENNETT, 2015, p. 36), o defensor da liberdade econômica, classificou esse processo, que efetivou a separação entre casa e trabalho, como “embrutecedor do espírito e destruidor de todos os sonhos possíveis”.

Sennett (2015, p. 36), lembra que na obra *A teoria dos sentimentos morais*, Smith afirmava existir, de forma natural, nas emoções humanas, a capacidade do humano de se identificar com as necessidades de outro humano através da simpatia. Esse sentimento explode (desabrocha) quando um ser humano compreende os sofrimentos de outro ser humano. Porém, a nova relação do homem com seu trabalho rotineiro e cansativo, além de matar o seu espírito, embrutece a explosão espontânea da emoção, “a rotina reprime o jorro de simpatia” (SENNETT, 2015, p. 38).

É nessa mesma direção que Serge Moscovici (2011, pp. 102-103) critica a cultura contemporânea que, ao rejeitar os mitos, “institucionaliza” a melancolia:

À medida que a reflexão distante ganha terreno, as emoções são repudiadas, os vínculos entre os indivíduos tornam-se mais impessoais e a conduta de cada um segue um método. A monotonia das ocupações cotidianas, dos deveres executados maquinalmente, da administração das coisas, permeia a existência da sociedade em geral [...].

Podemos deduzir disso que esse fenômeno universal, testemunhado pela observação na psicologia das massas, nas religiões, nas formas de poder e de economia, tem alguma relação com nossas crises, como a maneira como as vivemos. Contudo, nós lhe damos pouca atenção, como se não existisse.

[...] Nossa cultura moderna se esforça e consegue *institucionalizar* a melancolia [...] O desprezo pelo cerimonial e pelo ritual, o combate travado contra as paixões em nome do lucro –[...] essa condição de indiferença ativa decorre logicamente de uma vida que se torna egocêntrica e isolada, de relações dominadas por leis neutras. Em um mundo que se quer profano e do qual seríamos os autores, tudo deve ser desencantado, condenado a um langor sem remédio para ser compreendido [...]. As expressões de mania, os êxtases e os rituais, representam então o papel excedente que deve ser exorcizado, comprimido, dissimulado [...]

Nesse contexto, quando o capitalismo incentiva que empregados sejam alfabetizados, ao menos em seus rudimentos, está presente, nessa intenção seu lado perverso, pois não se pode colher ganhos sem que empregados saibam contar e classificar os objetos que produz ou ler as instruções para melhor montar uma peça a ser posta à venda. Em muitos casos, se exige deles que sejam alfabetizados em números, não necessariamente em letras.

A maioria, senão a totalidade dos adultos a serem alfabetizados, chegam aos cursos de alfabetização sabendo bem ler números, mas sem conseguir ler palavras, pois o mundo que os cerca, desde muito cedo, os coloca em contato com números, adições, multiplicações. Uma das entrevistadas, perguntada como se locomove na cidade, uma vez que não sabe ler os itinerários escritos na parte frontal dos ônibus, diz que lê os números, pois os conhece bem. Outro confessa a dificuldade em ler palavras, mas não em ler números pois aprendeu, em seu ofício de pedreiro, a saber as quantidades certas de cada ingrediente necessárias para

fazer uma massa de cimento ou saber quantos tijolos serão necessários para fazer uma parede.

O capital nunca começa do zero. Ele precisa, como pensava Marx, de uma base, como a quantidade de habilidades e conhecimentos que um indivíduo recebe de sua cultura para cercá-la e depois privatizá-la para, então, produzir renda (HARVEY, 2018, p. 119). Dentro do contexto do discurso neoliberal, o sujeito analfabeto é “mão de obra desqualificada”, é preciso “qualificar”, isto é, adequar homens e mulheres à lógica do capital, e isso implica em excluir aqueles que considerar “não preparados” para o modo de produção capitalista.

3.1 A escola como projeto capitalista de produção de mão de obra qualificada

Essa lógica é absorvida de maneira generalizada na sociedade. Perguntados sobre a razão da busca pela alfabetização, a maioria responde sem qualquer sombra de dúvida: “Para ter um emprego melhor”. A escola, igualmente, adere à lógica do capital quando prepara seus alunos para o trabalho, sem precisar pensar e refletir sobre isso.

O espaço físico de nossas escolas contribui para um silenciamento que será útil, mais tarde, no local de trabalho: alunos perfilados para quase tudo, um texto pronto para ser estudado, provas que averiguam o conteúdo dos livros, e não da vivência. Não podendo falar por si mesmos, pois se o fizerem poderão ser classificados como “mal comportados”, não irão descobrir o poder que a fala encerra, a menos que a palavra lhes seja devolvida e por eles seja assumida como parte integrante da sua própria experiência e da história de suas vidas. Enquanto não for assegurado o direito à fala, as instituições, dentre elas a escola, terão que domesticar e fortalecer os corpos para o trabalho, como Lepelletier, representante do modelo liberal francês, propôs em seu Plano Nacional de Educação, em 1793:

O objetivo da educação nacional será fortificar o corpo e desenvolvê-lo por meio de exercícios de ginástica; acostumar as crianças ao trabalho das mãos; endurecê-las contra qualquer espécie de cansaço; dobrá-las ao jugo de uma disciplina salutar; formar-lhes o coração e o espírito por meio de instruções úteis; e dar conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for sua profissão (CUNHA, 1980, p. 43)

Sem ser tão explícito, o projeto neoliberal não se distancia do modelo que faz da escola mero prolongamento da fábrica, onde o trabalhador é instruído não para ser criativo, mas apenas para ser um bom reproduzidor do modelo capitalista, e se porventura seus talentos

inatos se destacarem, serão transformados em “habilitações cambiáveis”, em seguida em renda, sob a forma de salário ou lucro (CUNHA, 1980, p. 52). Em 1971, no Brasil, foi sancionada uma lei que reformava o ensino de primeiro e segundo graus reunindo os diversos “ramos” profissionais existentes até então, como o agrícola, comercial e industrial em um único ramo, o chamado “ensino profissionalizante” com o objetivo de encaminhar o estudante, desde a escola, para alguma profissão. A nova lei tinha como alvo não apenas o aluno de segundo grau, mas atingia também os estudantes de primeiro grau, onde haveria uma “sondagem de aptidões” e até mesmo uma “iniciação para o trabalho” conforme as necessidades do mercado local (CUNHA, 1980, p. 53).

A crença de que é preciso preparar o aluno para um trabalho mecânico, servindo como mão de obra barata para a indústria e comércio tem sido a prática mais comum de governos que pensam apenas em termos econômicos e financeiros aumentando o fosso de desigualdade e manutenção de mecanismos a serviço da ordem econômica capitalista.

É dessa maneira que o sistema capitalista apaga toda espécie de emoção, compreendida aqui como produção criativa, substituindo-a pela razão economicista que não vê no sujeito senão uma função utilitária necessária que sirva como garantia de perpetuação no poder à classe dominante. A riqueza humana perde toda sorte de significados sociais, segundo Harvey (2018, p. 202), na medida em que se vê aprisionada na métrica do poder monetário.

Isso, contudo, não significa, que o capitalismo não tenha a sua estética. Pelo contrário, esse sistema precisa da cultura e da estética como base de sustentação da sua estratégia de produção e consumo. A diferença é que toda “beleza” que o capitalismo pode produzir não passa de uma “pacotilha Kitsch”, como Lipovetsky e Lerroy (2014, p. 2) denominam as paisagens da mesmice dos shoppings centers, dos loteamentos, dos hotéis e bairros residenciais, etc. que, de tão parecidos uns com os outros, se tem a impressão de que “aqui é como em qualquer lugar” (p. 2). Esse tipo de estética, fria e sem alma, além de não conseguir produzir nenhum valor, arruína os elementos poéticos da vida social, desvanecendo o encanto da vida em sociedade (*Ibid.*, 2014, p. 2).

Nesse cenário, somos incluídos como atores performativos a encenar não a nossa própria vida, mas a vida que nos cabe como consumidores e assim, obrigados a viver identidades prontas. “Quem sou eu, não está dado, estou me performando” (BENTES, 2007).

3.2 A sujeição pelo analfabetismo na cultura brasileira

A história do Brasil ficou marcada, desde os primórdios, pela crueza de uma racionalidade impositiva de um tipo de verdade chancelada pelos saberes da época, polarizados pelo branco, colonizador, contra a maneira livre e emocional dos povos indígenas. Os brancos estiveram imbuídos do ideal de contrapor a “civilização” à “barbárie” através de vários meios, dentre os principais, a religião⁴⁷. Cabia a ela combater ferozmente um tipo diverso de religiosidade natural baseada, segundo criam, em superstições e irracionalidade. Caso a razão falhasse em convencer, ainda cabia o recurso à espada, conforme a convicção de Nóbrega e Anchieta. O primeiro escreve ao rei que

[...] o gentio, se fosse senhareado ou despejado, teria vida espiritual, conhecendo o seu Criador e vassalagem à Vossa Alteza e obediência aos cristãos e todos teriam melhor vida e Vossa Alteza teria grossas rendas nestas terras... Nosso Senhor ganhará muitas almas e Vossa Alteza muita renda nesta terra [...] (HOORNAERT *et. al*, 1983, p. 27)

Anchieta, por sua vez, não acredita que o “gentio” se convenceria com a razão: “para este gênero não há melhor pregação do que a espada e a vara de ferro” (*Ibid.*, p. 27).

Nesse cenário se estabelecem, pouco a pouco, as relações de poder no discurso utilizado para controlar e constranger aquele que era classificado como ignorante e analfabeto e, portanto, “feito” para os trabalhos braçais, por ser pouco afeito às iniciativas provindas da razão. A razão, portanto, sempre esteve detrás de todas as iniciativas de colonização e civilização.

No Brasil, a educação formal se constituiu, desde os tempos coloniais, em um privilégio para poucos, de modo que, ainda hoje, a crença de que “sem estudo você não será ninguém”, ou que é preciso ter estudo “para ser alguém na vida” constitui uma prática social que determina quem são os que mandam e quem são aqueles que obedecem. Em grande parte se deve a esse tipo de mentalidade o fato de se ter produzido, no país, um arcabouço ideológico para manter as coisas exatamente como estão, ou seja, a figura do intelectual

⁴⁷ Nas cartas que o padre José de Anchieta escrevia a seus superiores, em Portugal, percebe-se o desprezo pela religião natural dos indígenas. Na correspondência de maio de 1554, por exemplo, relata o trabalho de um irmão da Companhia de Jesus que consistia em doutrinar os meninos indígenas na fé cristã e lhes ensinar “os rudimentos da escrita”. Anchieta se refere a esses “índios” como “indômitos e ferozes”, que “não se contêm bastante pela razão” (Cf. ANCHEITA, 1988, p. 46)

inserido no sistema de produção capitalista, com seu discurso feito na medida certa para justificar, no outro, a sua redução à exploração e à miséria.

Nesse sentido, os discursos simbólicos não se separam de práticas sociais e são esses discursos que geram certa “desigualdade de comunicação”. Isso se pode facilmente aferir em nosso cotidiano, entre médico e paciente, professor e aluno, advogado e cliente, quando há a intercorrência de uma conversa especializada. No entanto, essa desigualdade fica mais acentuada quando participantes de processos linguísticos são excluídos da comunicação. Nesse caso, a linguagem assume uma forma de poder, contribuindo para a dominação de alguns sobre os outros, uma vez que o uso da linguagem é o primeiro e mais importante passo em direção à emancipação.

Norman Fairclough, professor emérito de Linguística da Universidade de Lancaster, explica, em seu livro *Language and power* (1989, p. 8), a relação entre poder e linguagem. Primeiro, parte da tese de que ideologias estão profundamente relacionadas com o poder e são utilizadas a fim de legitimar relações sociais existentes e, por isso, sustenta que ideologias estão, por sua vez, intrinsecamente relacionadas com a linguagem, uma vez que esta implica nas formas mais comuns de comportamento social. Essa relação de dominação social através da linguagem irá sempre subsistir até que haja resistência, que provoca mudança. No entanto, adverte o professor, apesar da resistência e mudança estarem continuamente acontecendo no meio daquele processo, elas só acontecerão de fato quando todos os outros, explorados e submetidos ao poder de alguns, desenvolverem a consciência crítica a respeito dessa dominação e de suas modalidades, mais do que simplesmente a experimentarem.

Nossa atuação no mundo depende inteiramente das ideias e, por isso, quem controla a produção de ideias controla o mundo e, no Brasil, quem exerce o poder e o legitima são os intelectuais (SOUZA, 2019, p. 26). São eles que produziram uma história que, de tão repetida se tornou crença, como as velhas classificações do brasileiro como povo cordato, pacífico, mas preguiçoso e indolente, resultado do cruzamento de raças e etnias, conforme alguns autores como Gilberto Freire, Darcy Ribeiro e outros. São esses, segundo Jessé Souza (2019, p. 19) que estabeleceram a crença de que há uma separação dentro da raça humana entre os que “possuem espírito” e os que não o possuem e, portanto, percebidos como apenas corpo, são animalizados. Essa hierarquização de mundo é responsável por classificar as camadas superiores como sendo do espírito, do conhecimento valorizado, de um lado, e a dos

trabalhadores, do corpo e, portanto, os mais propícios ao trabalho braçal e muscular que “os aproxima dos animais” (SOUZA, 2019, p. 22).

O que as faz tão poderosas, segundo o autor, é a sua naturalização, que mantém a eficácia ao colonizar a mente e o coração de quem é inferiorizado e oprimido (*Ibid.*, p. 22). Isso está bastante presente nos discursos dos entrevistados. João, por exemplo, se orgulha de ser elogiado e admirado pelos seus patrões, e não percebe um exercício de poder disfarçado nesses elogios. Em consequência, já não quer largar essa vida, de trabalhar como pedreiro em casa de pessoas da classe média e alta, pois, segundo ele, “os patrões confiam em mim e até me deixam sozinho dentro da casa deles”.

O discurso de quem domina é adaptado para aquele que é dominado até que este acredite que ser constrangido é uma pré-condição para ser considerado capaz (FAIRCLOUGH, 1989, p. 39), portanto, um discurso que precisa ser crido para depois ser reproduzido. É dessa forma que a separação das estruturas sociais vai sendo continuada sem sofrer interrupção. Essa dinâmica, que se disfarça na linguagem, determina um limite para as lutas de classe e ainda fornece um ancoradouro que sustenta discursos para a manutenção do poder. Essa, sem dúvida, é uma dinâmica mordaz, pois aquele que foi excluído, “voltará como trabalho” (SANTOS, 2014, p. 26).

A sujeição através discurso terá sempre o cuidado de ser bem organizado, lógico e o mais racional possível para, só então, em um segundo momento, a fim de ganhar a disputa discursiva, começar a rebaixar outros argumentos menos “lógicos” e mais “emocionais”. Essa foi a estratégia, no princípio da colonização sob o patrocínio da Igreja Católica, ao criticar severamente o *modus vivendi* dos donos legítimos da terra recém-“descoberta”. Era preciso sujeitar os corpos indóceis, livres e naturais para depois reduzi-los, “colocá-los sob cabresto”, tornando-os, assim, adaptados ao trabalho servil e o mais distantes possível de qualquer possibilidade de juízo crítico ou possibilidade de revolta.

Dentro desse contexto, Judith Butler (2017, p. 5) pensa a teoria do poder em uma relação direta com a teoria da psique recorrendo a Hegel que, na *Fenomenologia do Espírito* abordou a relação entre senhor e escravo e a entrada deste último na “consciência infeliz”, quando o senhor, que parecia “externo” para o escravo, ressurge para ele como alguém “dentro”, na própria consciência do escravo. Assim, fica mais fácil sujeitar-se a um discurso que nunca escolheu, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta a sua ação (*Ibid.*, p. 4).

De sua parte, aquele que sujeita o outro aos seus caprichos explora o desejo de ser de seu subordinado, mantendo sempre aberta a possibilidade de torná-lo ser vivente e

existente apenas na subordinação. A fórmula de morte dessa equação, então, se dá quando aquele que é subordinado diz, ao menos inconscientemente: “Eu prefiro existir na subordinação do que não existir” (BUTLER, 2017, p. 8). Assim se dá o processo de humilhação do sujeito.

Nesse sentido, o analfabetismo é um não-existir enquanto sujeito, pois ao não conseguir decifrar os símbolos daquele que o oprime, deixa de ser sujeito da ação para se transformar em instrumento da ação de outros que o subordinam. Somente é possível a um indivíduo ocupar o seu lugar como sujeito quando se estabelecer, primeiro, na linguagem. O sujeito, segundo Butler (2017, p. 11) “é a ocasião linguística para o indivíduo atingir e reproduzir a inteligibilidade, a condição linguística de sua existência e ação”.

O sujeito, limitado em seu vocabulário, é despossuído da capacidade de narrar a sua própria história, e isso o faz acolher a narração que os outros fazem da sua biografia, tornando-o exposto à sujeição, uma sujeição que se inicia na linguagem, como os elogios e a “confiança” depositada naquele “que faz o seu serviço direito”.

Nenhum dos entrevistados disse que seus padrões tivessem feito qualquer esforço no sentido de possibilitar, a seus empregados, o acesso à alfabetização. Todos reportaram tal comportamento ao fato de que, se fizessem isso, não sobraria tempo para terminar as tarefas que lhes tinham sido incumbidas. O poder, para se manter, precisa, além de conservar a relação de subordinação, da ação do sujeito, da sua força de trabalho, e é assim que o poder vai se refazendo e se renovando a cada ação passiva desse sujeito. Como consequência, o sujeito, utilizado apenas em sua força de trabalho, não pode, pois não lhe sobra tempo, para ocupar-se de si, que implica, segundo Foucault (2004, p. 74), em parar para tomar nota daquilo que aconteceu ao longo de um dia, de ter tempo para escrever o que fez, o que experimentou, poder falar sobre os livros que leu.

É dessa relação de poder, normalizadora e perversível, que nasce o indivíduo que Kristeva (2000, p. 21) chama de “pessoa patrimonial”, se referindo àquele que, excluído da nova ordem econômica, desaparece como pessoa de *direito* e já não é possuidor de nada que não seja tão somente o seu patrimônio genético. Passou-se, segundo a filósofa, a era do “sujeito” da psicanálise ou do sujeito transcendental da filosofia clássica, e o que restou foi um “eu organofisiológico”: eu possuo meus órgãos, na melhor das hipóteses (*Ibid.*, p. 21).

Por outro lado, existe um processo interno inserido nas letras, frases e palavras que possibilita o encontro entre aquele que se deixa encantar por aquilo que lê e a revolta que essa leitura possibilita. A respeito dessa força possibilitada pela leitura, pode-se pensar no

romance de Aragon (*Le paysan de Paris*), citado por Kristeva (2000, p. 201) quando surge uma mulher “alta, sem limite”, trazendo um “gosto pelo divino” como que em uma “profanação do sagrado tradicional” representando o furto da identidade pelo gozo (*Ibid.*, p. 202).

O “gozo”, no contexto de alguém que aprendeu a ler, é a própria possibilidade de reflexão sobre um tempo gasto em trabalhos mecânicos e sem “alma”, é a capacidade de se distanciar desse tempo e vê-lo sob um novo aspecto, sem sentir saudades de ter sido explorado e sem ter podido reclamar ou, ao menos, protestar, a exemplo de uma das entrevistadas que, ao escrever pela primeira vez a palavra “trabalho”, recordou-se da lida diária na roça, desde os nove anos de idade, de onde podia ver seus irmãos, limpos e arrumados, indo para a escola, em contraste com sua aparência suja de barro, a pele castigada pelo sol, os cabelos desajeitados; observando aquela cena sem poder, ao menos, chorar pela sua condição.

Ler uma palavra é conseguir descortinar seus sentidos mais secretos, quase como uma revanche contra um tempo em que eles lhe eram estranhos. É essa, portanto, a atividade possibilitadora da nova capacidade de decifrar os símbolos: conseguir finalmente expor a sua brutalidade e redefinir seus conceitos e, assim, assumir a subjetividade posta em palavras que compõem outras que também são reveladas e que podem, agora, ser compreendidas de maneira consciente.

A possibilidade de se emocionar por conseguir decifrar mensagens que antes pareciam distantes da realidade e mais próxima de alguns poucos “mais bem-nascidos” não interessa àqueles que dependem das classes subalternas e iletradas para a perpetuação de relações de dominação. A esse grupo não interessa o emocionar de alguém ao ler e escrever pela primeira vez palavras que o ajudem a identificar sua condição de explorados os capacite, enfim, a descobrir o aspecto emancipador escondido na palavra; desde o ponto de vista dos “bem-nascidos” bastaria que os dominados chegassem apenas ao ponto de ser capazes, apenas, de decifrar palavras em porções miúdas, como preparar uma receita ou fazer compras básicas para o patrão, no mercado da esquina. Nada mais.

CAPÍTULO 4

LEITURA E ESCRITA COMO UMA ATITUDE ESTÉTICA

Do ponto de vista da estética formal, escrever e ler não constituem, *per se*, qualquer valor artístico. No entanto, vale aqui lembrar o crítico de arte, Clement Greenberg (2002, p. 39), que contribuiu eficazmente na compreensão da arte contemporânea, quando afirma que “qualquer coisa que seja passível de experiência, toda e qualquer coisa que entre no campo da atenção, pode ser intuída e vivenciada esteticamente”.

Pensar a ação humana desde um ponto de vista estético é perceber que o ser humano é bem mais complexo para ser apreendido apenas pelo viés lógico e racionalista, que liga os eventos a finalidades para, depois, chegar a resultados. Compreender o humano enquanto valor estético significa abolir da sua ação a mera finalidade, instaurando, assim, na história humana, uma verdadeira revolução das formas sensíveis (RANCIÈRE, 2013, p. 22).

Isto posto, cabe a pergunta: Que qualidade comum a escrita poderia ter com outras expressões reconhecidas de antemão como contendo um valor estético, como um quadro pintado a óleo e exposto em um museu, por exemplo? De fato, quando se realça as qualidades artísticas de um objeto, tem-se em mente uma qualidade particular do objeto que provoca nossas emoções estéticas, como quando estamos diante de uma imagem que toca a nossa percepção. Nesse sentido, o ponto de partida para se pensar um objeto como sendo “estético”, é a experiência da pessoa ao se relacionar emocionalmente com a obra. Mas, o que faz a escrita do próprio nome ser considerada uma “atitude estética”?

Ora, toda ação, nascida da experiência humana cria, a todo instante, novos modelos de percepção sensorial. Assim, o termo *Estética* não denota, em princípio, uma teoria ligada ou derivada da arte, de maneira geral. Estética se refere, antes de tudo, ao reflexionar sobre uma ação provocadora de emoção, é a articulação entre as maneiras de fazer e a reflexão sobre como esses modos de fazer trazem transformação. Rancière (2013, p. 7) lembra que, para Platão, a escrita e a pintura são superfícies equivalentes, no sentido de que não se opõem às artes ditas profundas ou tridimensionais (escultura, por exemplo), e são “mudas”, não falam a não ser pela voz do falante que aponta para a direção apropriada. O sensível, assim, se distribui em uma superfície plana, como a folha de um caderno ou uma pintura na tela. Portanto, a superfície não tem uma característica distintiva, mas também não é simplesmente uma composição de linhas geométricas, mas uma certa “distribuição do sensível” (RANCIÈRE, 2013, p. 10).

Dessa forma, as letras e palavras dispersas em uma folha de papel são resultado da habilidade de capturar a ação do discurso, um momento de ação, de correspondência entre o dizível e o visível, o momento de captura de uma “cena da vida” (*Ibid.*, p. 11). Portanto, a folha de papel, como superfície plana é carregada de significação possibilitada pela emoção em se sentir capaz de escrever e ao mesmo tempo poder ler o que ali, naquela superfície, ficou registrado. É a essa emoção que damos o nome de “atitude estética”, presente na fala de um dos entrevistados:

Meu nome eu escrevia mal, agora já escrevo bem o meu nome. Já consigo ler uma placa. Esses dias mesmo eu fui no cartório. Antes eu não conseguir “abrir firma”, e pra reconhecer um documento eu tinha que ter duas testemunhas. Agora fui no cartório e consegui fazer minha firma sozinho. Antes precisava de duas testemunhas porque eu não sabia nem ler nem escrever, e nesses dias eu tive que comprar um carro e então eu fui no cartório, abri a minha firma, preenchi aquele papelzinho que eles dão, assinei meu nome bonitinho, coloquei endereço, CPF, RG.

Podemos, portanto, considerar a escrita e a capacidade de ler como obras de arte tanto quanto como a pintura em uma tela, mas também considerar artista aquele que, na escrita, organizou as letras em uma folha de papel. Ambos trazem à tona sentimentos enriquecidos e moldados pela imaginação, colocando no papel ou na tela a forma dessas emoções. Em um artigo sobre literatura, escrito originalmente em 1956, com o título *Histoire et Litterature: à propos de Racine*, Roland Barthes introduz o assunto a partir de quatro hipóteses. A primeira hipótese parte da afirmação: “O artista é mão que executa. Pouco importa se o produto é um livro ou um objeto” (BARTHES, 1960).

Nesse sentido, escrever e ler são, em essência, e de fato, uma atitude estética, o que nos leva a admitir que o contrário dessa assertiva, ou seja, não escrever e não ler significa é, igualmente, uma ação implicada esteticamente, isso porque todo ser humano é constituído, conforme Schiller (1759-1805), esteticamente, em sua natureza sensível-racional. Nesse sentido, a pessoa privada de leitura e incapaz de escrever é como se fosse privada de algo que lhe é atribuído por natureza, pelo simples fato de ser humana.

No entanto, essa tendência estética, característica de todo ser humano, só pode ser despertada por certos objetos sensíveis e cultivada por meio da “depuração dos sentimentos”, segundo o Schiller (2011, p. 40). Em outras palavras, na relação do sujeito com seu objeto de conhecimento, é necessário que haja uma experiência estética⁴⁸, isto é, para conhecer, é preciso que se experimente com os sentidos, que se sinta o objeto a ser conhecido e se envolva nele, como se os dois fizessem parte de um único e irrepetível processo; processo esse que se observa no ser humano desde a mais tenra infância, quando não se satisfaz apenas em ver o objeto, mas também de levá-lo à boca, como se quisesse devorá-lo, senti-lo mais próximo, e mesmo, dentro. Desse modo, a criança adquire conhecimento do mundo e da linguagem explorando o mundo através da experiência artística, possibilitada pela experiência sensória.

Fica, assim, evidente, que aprender a ler e a escrever, além de envolver mecanismos sociais intrincados, como igualdade de direitos, acesso ao patrimônio cultural, direito à educação gratuita, etc., também se relaciona a uma atitude estética nascida no próprio indivíduo, de forma que escrever é, antes de tudo, uma questão de expressão; expressão de

⁴⁸ Dietrich Von Hildebrand (1889-1977) define *experiência estética* como sendo simplesmente “aquilo que dá prazer”, parafraseando S. Tomás de Aquino para quem, “aquilo que dá prazer quando é visto”, *quod visum placet* (HILDEBRAND, 2016, p. 365)

sentimentos, desejos, pensamentos e intenções. É como um "agir dramático", agir esse *regulado por normas* que, segundo Habermas (2012, p. 164):

Não se refere ao comportamento de um ator, em princípio solitário [...], mas a membros de um grupo social, que orientam seu agir segundo valores em comum. O ator individual segue uma norma [...], tão logo as condições se apresentem em uma dada situação na qual se possa empregá-las. As normas expressam o comum acordo subsistente em um grupo social

Escrever é sempre uma atitude de *autorrepresentação*⁴⁹, é como fazer-se presente nas coisas que se escreve. Isso fica mais evidente quando se aprende a ler e a escrever pelo Método Paulo Freire. As palavras que aprende a escrever nasceram das histórias contadas pelo próprio alfabetizando, são parte da sua vida, e não histórias emprestadas de alguém sem conexão alguma com ele. Depois de escrever, vem a apreciação estética, o gozo, a emoção de perceber que a escrita confere existência a objetos, pessoas, desejos e sonhos, como a vida jorrando através de letras e palavras, como uma das entrevistadas que se emocionou ao conseguir escrever os utensílios que utilizava na cozinha, seu local de trabalho. Sim, até mesmo o trabalho estafante encontra lugar na estética da escrita.

Um dos entrevistados, ao ser perguntado sobre a razão pela qual quis começar a trabalhar tão cedo, embora não fosse obrigado a isso pelas conjunturas sociais e familiares, respondeu simplesmente: “é porque eu achava bonito”. Perguntado novamente se não seria por causa da necessidade em ter dinheiro, afirmou que não, e que realmente achava bonito ver pessoas trabalhando. Sendo assim, só se poderia inferir que não fazia conta de não estudar porque simplesmente estudar “não lhe pareceria bonito”. E foi isso exatamente o que respondeu. Não quis estudar e nem ao menos aprender a ler e a escrever, porque isso não tinha qualquer beleza para ele.

Não se pode afirmar, contudo, que ler e escrever constituam, em si, uma questão meramente de gosto e de beleza. O seu entorno, desde cedo, foi povoado por pessoas que não podiam “perder tempo” indo à escola e aprender a ler. Havia sempre uma sobrevivência pela qual lutar a cada novo dia. O entrevistado relata, em uma de suas falas, a situação de pobreza em que todos viviam. Alguns, não encontrando trabalho, utilizavam o recurso à violência, de maneira que, desde criança, ouvia os pais falarem sobre a dignidade do trabalho

⁴⁹ Na perspectiva empregada por Erving Goffman (2011, p. 9), de caráter dramático, esse autor define a autorrepresentação como “a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas”

ou a importância de estar empregado a fim de evitar más companhias, embora pouco se falasse na educação como meio útil não somente de conquistar trabalhos mais bem pagos mas, sobretudo, como forma de compreensão mais profunda das reais causas de pobreza e abandono por parte das políticas governamentais.

“Quando dizemos” – prossegue Hildebrand, ‘gosto disto’ ou ‘não gosto disto’, estamos expressando um julgamento definitivamente subjetivo. Porém, pergunta ele, “será que esse ‘gostar subjetivo’ verdadeiramente equivale a: ‘isto causa uma sensação de prazer em mim?’” (2016, p. 366). Aqui, portanto, cabe perguntar sobre até que ponto a educação ou ao menos a alfabetização básica é dotada de um “apelo estético”, ou mesmo de uma “beleza escondida”, com capacidade de atrair e conquistar, de dar significado e abrir horizontes até então desconhecidos, enfim, de escrever e saber ler a própria história? A cultura, lembra Schiller (2011, p. 40), tem a função de pôr o homem em liberdade e de auxiliá-lo a preencher por completo o conceito de si mesmo, e esse é, em última análise, o principal objetivo da estética, não enquanto disciplina filosófica, mas como um agir prático, pois, de fato, enquanto seres humanos, estamos constantemente *agindo esteticamente*.

Em uma cultura obrigada a fazer alianças espúrias com o capital, a estética abandona o âmbito do subjetivo e é gradualmente substituída pelo interesse objetivista e maquinal de encontrar beleza na produção, no consumo e em tudo aquilo que pode ser conquistado pelo dinheiro. Quando dizemos a um objeto: isto me dá prazer ou desprazer, estamos, segundo Hildebrand (*Id.*, p. 366), estabelecendo uma relação que um determinado objeto tem conosco, isto é, não é só uma questão de dizer que aquilo que vejo é bonito, mas como aquilo me toca, como se reveste de significado para mim que o observo. É esse o sentido básico que está por detrás da relação entre ler/escrever e estética e que, em última instância, diz respeito a algo que oferece prazer ou desprazer, ou que ao menos os proporcione da maneira mais rápida e urgente. Trabalhar traz a possibilidade de um conforto material imediato com o salário recebido. O mesmo não acontece com a escolarização, que somente a longo prazo se pode sentir seus efeitos no sentido de aliviar sofrimentos ligados às necessidades materiais.

4.1 Aprender a ler e a escrever como uma *Atitude Estética*

Na década de 1960, o então professor de filosofia da Universidade de Illinois, Chicago, George Dickie, escreveu um texto que teve grande repercussão entre outros filósofos e críticos de arte. O título do artigo era: *The myth of the aesthetic attitude*⁵⁰. Dickie tinha um alvo e seu texto foi escrito para contrapor os argumentos apresentados por Edward Bullough e Jerome Stolnitz que advogavam a necessidade de uma distância física entre o sujeito e o objeto artístico, e só assim, segundo eles, seria possível uma verdadeira apreciação da obra de arte. Propunham ainda, além do distanciamento físico, a necessidade de o sujeito afastar desse objeto de arte seus próprios desejos e necessidades, só então, a contemplação desse objeto seria possível. Os autores defendiam que uma tal atitude estética poderia operar uma “transformação pela distância”, sem a necessidade de qualquer experiência com o objeto⁵¹, física, emocional ou de qualquer outra ordem.

Desde que George Dickie escreveu seu artigo, ele se tornou uma referência em muitas obras sobre estética e bibliografia obrigatória em muitos cursos. Parte significativa dos estetas acatou a tese de Dickie que considerava a atitude estética como alguma coisa sem sentido e mais próxima das histórias mitológicas que da razão. Poucos desses teóricos, no entanto, conseguiram perceber que Dickie abordou o assunto isoladamente, sem relação com as disciplinas com as quais historicamente a estética se relaciona⁵².

A atitude estética é tão necessária quanto a arte em si, mas seu alcance transpõe o domínio da arte. Desde o século XVIII a estética ficou restrita ao estudo da beleza na arte e na natureza, mas até os dias de hoje muito pouca coisa mudou embora, paradoxalmente, no mesmo século XVIII a estética tivesse ultrapassado a noção de uma disciplina que estuda a arte com olhar contemplativo e distante para um envolvimento somático, sinestésico e engajado (BERLEANT, 2016, p. ix). Nesse contexto, a atitude estética não pode ser compreendida de outra forma senão como um engajamento perceptual ativo que possibilita a experiência estética, numa fusão entre o conhecimento cognitivo e o emocional. Pensar esteticamente e adotar uma atitude estética é, pois, escapar do domínio do pensamento normativo estabelecido pelas grandes narrativas culturais existentes que procuram

⁵⁰ DICKIE, George. The myth of the aesthetic attitude. *American Philosophical Quarterly*. V. 1, n. 1, Jan/1964

⁵¹ Essays, UK. (November 2018). Aesthetic Attitude Is A Myth Philosophy Essay. Disponível em: <<https://www.ukessays.com/essays/philosophy/aesthetic-attitude-is-a-myth-philosophy-essay.php?vref=1>> Acesso em 24/05/2019>

⁵² Em artigo intitulado *The aesthetic attitude*, de 1999, Gary Kemp contesta George Dickie e atribui a importância deste para muitos outros estetas a uma “atitude pragmática normal” nos acadêmicos, de maneira geral, isto é, têm a tendência “de selecionar aquelas características do objeto que são mais relevantes a seus interesses e propósitos”. In: *British Journal of Aesthetics*. V. 39, n. 4, Out/1999

convencer da impossibilidade de existência de alguma outra forma de agir fora desse campo estabelecido. Nesse panorama, a atitude de um analfabeto, como a de procurar aprender a ler e a escrever, se inscreve dentro de uma atitude apenas periférica, uma forma de resistência e revolta contra a maneira “oficial” de refletir a cultura.

Mas, por que o simples ato de tomar uma caneta e com ela conseguir escrever algumas palavras e posteriormente poder lê-las se pode considerar como uma “atitude estética”? Esse questionamento importa sobretudo quando essa, que parece ser uma ação simplória, sem muito significado, sob a ótica de quem é alfabetizado, implica a ultrapassagem ou superação de diversos elementos que se entrelaçam com o fim de impedir, ao sujeito, o acesso ao mundo formado de letras que o auxiliam em sua leitura e interpretação do mundo.

Nesse sentido, portanto, ter uma atitude estética é, antes de mais nada, assumir uma posição de abertura diante do mundo que apresenta ao sujeito uma variedade de objetos dos quais se pode extrair um conjunto indeterminado de sensações. Isso, no entanto, não faz da relação com o objeto uma questão de saber quem é o sujeito e quem é objeto ou quem é o sujeito ativo, aquele que contempla, e quem o sujeito passivo, aquele que se deixa contemplar. Pelo contrário, entre os dois existe uma relação de interferência mútua, diríamos até de solidariedade, por haver partilha de conhecimento e produção de novos conceitos, trazendo à existência algo que ainda não existe, seja um novo sentimento, ou uma nova possibilidade (PEREIRA, 2012).

Essa é, sem dúvida, uma nova maneira de ler e interpretar o mundo, diversa das formas normativas e hegemônicas de conhecimento representando, assim, uma *diversidade epistemológica* que implica, segundo Villegas (2015, p. 49), em um conhecimento diverso daqueles colonizados por um pensamento unificador e que predominam em sistemas capitalistas. Uma atitude estética, portanto, como uma maneira epistemológica diversa, valoriza o intelecto individual e promove novas maneiras de conhecimento, e é nesse sentido que Gramsci afirma que todos os indivíduos são intelectuais (*apud* VILLEGAS, 2015, p. 49).

Na América Latina, onde historicamente a alfabetização ficou circunscrita a poucos privilegiados, situação que perdura até mesmo em pleno século XXI, ler e escrever pode significar uma adoção de atitude de resistência, uma luta para garantir o direito a um lugar na história. Não por acaso, a história sempre contou os relatos dos vencedores, e nunca dos vencidos, pois o que fundamenta a história, nessa visão, mais que relatos orais, são os

documentos escritos, e pessoas iletradas não tiveram como deixar sua história registrada. Em culturas escritas, tratou-se de considerar como pré-história ou cultura primitiva as sociedades pré-letradas. Os sistemas de governo, ao adotarem meios escritos de comunicação, desenvolveram relações burocráticas no trato com suas populações, além de criarem uma distinção entre o primitivo e o avançado, entre o pensamento selvagem e o domesticado (GODOY, 2012, p. 28).

A partir do momento em que um iletrado decide entrar para o mundo dos letrados, ele toma uma atitude estética, que envolve um desejo, o de ser ator, capaz de mudar seu ambiente não só pela força de seu trabalho, mas também pelo pleno uso da comunicação. Enquanto isso não acontece, conforme Toraine (2001, p. 36), ele opera no vazio, e só se torna pleno “ao transformar-se num ator social ou no ator de uma relação interpessoal”, e é o conhecimento, segundo o autor, que torna alguém sujeito, não só no sentido de “existente”, mas como alguém capaz de compreender sua própria história a fim de poder transformá-la. Portanto, a escrita não é somente questão de ser capaz de decifrar símbolos, mas de ter visibilidade ou, como afirma Dewey (2010, p. 169), de dar impulso a algo “que fervilha como uma comoção, exigindo ser enunciada”.

A atitude estética exige do artista um comprometimento que ultrapasse o sistema cognitivo para ser transformado em algo “sentido na pele” ou, como Cassirer (*Apud*. GARDNER, 1982, p. 43), a construção da realidade depende inteiramente da vasta coleção de concepções mentais ou formas simbólicas que o ser humano captura de suas experiências, expressando-as em formas que efetivamente comunicam. Ser capaz, portanto, de escrever e ler um texto, por mínimo que seja, significa, em última instância, ter a disposição de dar visibilidade a concepções mentais baseadas na experiência. Sem uma expressão artística, as letras e palavras produzidas não farão outra coisa senão reproduzir cópias. “Toda questão”, diz Rancière (2010, p. 21), acaba consistindo apenas “em saber quem tem a palavra e quem tem apenas a voz”. O autor se refere, aqui, à diferenciação entre uma estética do sublime, marcada por um tempo e um espaço originadores de um encontro passivo entre o artista e a sua obra e entre outro tipo de arte, a relacional, onde tempo e espaço não são previamente definidos e que, portanto, podem reconfigurar os lugares marcados. A arte opera um novo recorte do espaço, e é nesse ponto que se encontra com a política.

A atitude estética é, portanto, sempre uma atitude política, quando possibilitadora de espaços e de partilha de experiências, mas, sobretudo, quando os sujeitos são “reconhecidos como capazes de designar objetos e argumentar a respeito deles”

(RANCIÈRE, 2010, p. 20). No ato da leitura, o sujeito deve reverberar, nas palavras que lê, a própria experiência, tal como aconteceu com Laura, uma das entrevistadas quando, no momento em que falava das atividades exercidas no domingo anterior, suas palavras eram escritas, pelo entrevistador, na tela do computador. Depois de se lhe ter sido mostradas as palavras que acabara de falar, conseguiu ler o que lá estava, a pedido do instrutor e, então, se emocionou. Aquelas palavras funcionaram como um eco que reproduzia fielmente as palavras que habitavam seu interior.

O artista plástico Roger Fry (1866-1934) considerava seus experimentos em arte o resultado de uma cooperação entre os aspectos psicológicos e plásticos, propulsores de uma “fusão de experiências”. Para ele, as formas são importantes, do contrário, o artista não se ocuparia tanto com elas, mas, mais importante ainda são suas *expressividades* (REID, 1969, p. 122), como se pode perceber nos trabalhos de Rembrandt (Cristo diante de Pilatos) ou de Rafael (Transfiguração) onde essas expressividades se dão pela mistura de apelos: apelos aos sentidos (visão) do espectador e apelo aos corpos das representações que despertam variadas sensações no observador (REID, 1969, p. 116).

Escrever em uma folha de papel é, nesse mesmo sentido, e antes de tudo, fornecer formas. Formas, todavia, que permanecerão *desincorporadas*, se valores psicológicos não derem *plasticidade* aos caracteres escritos. A essa expressividade, Fry denominava de *plasticidade dramática*, referindo-se à movimentação não somente da própria cena representada, mas também do observador, com a variação de sensações. No caso da escrita, igualmente, há certa *plasticidade dramática*, ao menos no Método Paulo Freire, quando se percebe que as palavras “se movimentam”, “andam” de um lado para o outro e, nesse movimento, geram outras palavras, como no exemplo abaixo:

CIDADE CI – CE DA-DE-DI-DO-DU NOVAS PALAVRAS A PARTIR DA PALAVRA GERADORA: CIDA, DEDO, DOCE, CEDO, DADO

Um professor que ensina pelo método tradicional, utilizando a cartilha, por exemplo, saberá muito bem fazer com que seus alunos copiem, numa folha de caderno, um modelo predeterminado e que dispensa a confrontação das palavras dadas com a realidade vivida pelos alunos. Transformar, por outro lado, o aluno em um artista é, acima de tudo, ajudá-lo a ecoar as palavras de maneira que ele mesmo inquiria sobre o seu significado em sua própria vida. É nesse sentido que a educação se torna dialógica, problematizadora, enquanto na prática da educação tradicional que Freire denomina de *bancária*⁵³, “o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele” (FREIRE, 2011, p. 143)

Nesse modelo tradicional, o aluno não precisa tomar uma “atitude estética”, não precisa ser criativo, basta *mimetizar* o conteúdo que lhe for oferecido. Sem participar de sua obra, o homem se torna coisa quando o mundo que ele retrata através de suas palavras o domina a tal ponto que não se reconhece em sua obra. Então, acha-se alienado; sua própria obra é que dita suas ações, emoções e ideias, e “quanto mais forte for essa alienação tanto mais o homem continuará acreditando ser o dono das próprias ações, e aceitará o mundo em que vive como o melhor dos mundos possíveis” (ECO, 1986, p. 229).

4.2 Atitude estética como práxis libertadora

Nesse sentido, o simples fato de um não-alfabetizado tomar a difícil decisão de romper com os preconceitos e matricular-se em um curso de alfabetização já é o início de uma ação libertadora. As outras decisões, em vista da própria autonomia, servirão para sedimentar a libertação apenas embrionária na tomada de decisão.

Laura declara, em uma das entrevistas, que, antes de aprender a ler, preferia ficar confinada em casa a se arriscar a pegar ônibus e ir para qualquer lugar. Afirma já se ter perdido inúmeras vezes por não saber ler os itinerários dos ônibus, confiando apenas na cor deles. Essa declaração revela a concepção negativa de liberdade, que se define em relação a uma falta, a ausência de alguma coisa, e no caso de Laura, o outro, desconhecido, restringe

⁵³ Paulo Freire (2011, p. 80-82) define a “Educação Bancária” como o ato de “depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” e assim, “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”

os seus movimentos, como um agente externo negando uma possibilidade interna. Se a liberdade é a norma, o seu contrário, a não-liberdade, é que é o "lado errado" da relação.

Quem está por detrás do analfabetismo brasileiro? A quem interessa pessoas que se sentem indefesas no confronto com símbolos que podem ser facilmente reconhecidos pela maioria? Em geral são aqueles que não só aprenderam a decifrar tais símbolos, mas que os utilizam a fim de sujeitar e se aproveitar daqueles que não os conhece. Em geral, contratando-os como mão de obra barata.

Nas conversas com os não-alfabetizados é comum ouvir a concordância deles com o baixo salário. Em sua opinião, ganham pouco "porque não têm estudos". Eles, muitas vezes, nem cogitam pensar que a culpa do seu pouco ou nenhum acesso à escola não é deles, e que são pessoas, como seus patrões, que construíram uma estrutura na qual uns são "destinados" a servir aos outros. Os alfabetizados aprenderam isso muito bem quando afirmam: "Não dá pra todo mundo ser rico, só alguns é que podem", conforme falou um dos entrevistados. É como se quisesse dizer: "As coisas são do jeito que são e não tem jeito".

Os não-alfabetizados chegam à alfabetização bastante conformados e vencidos pelo desânimo, resultado da submissão contínua e sistêmica; sentem-se recompensados quando a patroa lhes dá roupas que não usam mais. O não-alfabetizado não pode ser sujeito enquanto não adquire uma capacidade própria de leitura do mundo. Até então, é como se fosse um "apêndice" do mundo, sem dele participar plenamente. Está no mundo, mas não *com* o mundo, como afirma Paulo Freire (2015, p. 141), que acrescenta que a leitura e escrita são como uma chave para adentrar nesse mundo do conhecimento e, assim poder, finalmente passar da mera condição de objeto para a de sujeito, o que implica em não apenas conseguir entrar em contato com a cultura, mas, muito mais, descobrir-se "fazedor desse mundo da cultura" (*Ibid.*, p. 141).

Nesse sentido, para romper com esquemas preconfigurados é preciso "reagir esteticamente", isto é, é preciso empenhar "todos os sentidos", o que significa estar atento, saber ouvir, saber falar, sentir à flor da pele:

1) Saber ouvir: Equivale a interpretar criticamente aquilo que se ouve, especialmente quando os poderosos falam: qual o sentido daquilo que dizem? Eles falam de que lugar? Em benefício de quem? Falam a verdade ou apenas a *sua* verdade?

2) Saber falar: Descobrir a importância da própria opinião, de embasá-la criticamente, de fundamentá-la. A experiência com a alfabetização de adultos nos fez perceber como os alfabetizados vão se desenvolvendo conforme os encontros vão se

desenrolando em um caminho de conscientização. Semanas depois do início desses encontros, eles mesmos retomam as intervenções ingênuas que costumavam fazer, e fazem questão de mostrar que se afastaram desse início, pois suas reações também mudaram. Antônio, na primeira aula, respondeu a uma provocação feita. Os alunos foram perguntados se eles achavam que é correto que poucos tenham muito e muitos tenham tão pouco. Na ocasião, Antônio respondeu que sim, que se era assim é porque essa é a vontade de Deus, e que tudo fora planejado por ele. Próximos do fim do semestre, no entanto, Antônio teve uma “virada estética”. Seus sentidos ficaram aguçados, e quando se sentiu injustiçado, ouviu com ouvidos críticos e falou com a certeza de que sabia o que dizia.

3) Sentir à flor da pele tem dois sentidos, principalmente. Voltando ao exemplo de Antônio, ele conseguiu falar e expressar seus sentimentos quando aquilo que ouviu o fez estremecer de raiva e sentiu como se tivesse levado um soco no estômago. Foi isso o que aconteceu quando o guarda do banco, negro como ele, o impediu de entrar, pensando que fosse um assaltante. Alguém que reage esteticamente sofre como que com dores pelo corpo, e quando há uma ação, ela pode, no início, vir em forma de raiva. A raiva é uma emoção, algo que faz o sujeito agir, andar adiante, sair da passividade.

Para a estética tradicional, a emoção não importa; a imagem, sim. Nela, o homem é “desencorporado” e transformado em espetáculo para o olhar. Uma estética que compreende a visão como uma prática social é alguma coisa que não se pode entender com uma explicação estética Kant-cartesiana (GABLIK, 2002, p. 100). São essas emoções “à flor da pele” que tornaram possível aos “loucos” de Nise da Silveira expressarem, através de tintas e telas, o universo interno em ebulição constante. No contato com os doentes mentais, a psiquiatra incentivava a estética como forma privilegiada de expressão e mudança. Para Nise, “é necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade”⁵⁴.

4.3 Ler e escrever como valor estético

A escrita é um artefato como qualquer outro, e a menos que o seu artífice lhe atribua algum valor, seja ele artístico, historiográfico, literário ou, se por outro lado, sua “obra” não tiver qualquer relação com a história de vida de alguém, então, não terá significado ou

⁵⁴ Disponível em < <http://casadaspalmeiras.blogspot.com/> >. Acesso em 21/01/2021

serventia. A Carta de Pero Vaz de Caminha não teria qualquer importância se não estivesse ligada a um relato construído no âmbito das relações e na construção de um sentido em que se pudesse apreender o sujeito humano ali inserido e contextualizado.

Uma folha de papel onde consta o nome de alguém nada significará, a não ser uma superfície repleta de rabiscos, se aquele nome não produzir “eco”, se não ecoar um sentimento e emoção naquele que se reconhece no conjunto de letras e palavras distribuídos na folha de papel. Dessa forma, aquela escrita que antes não tinha qualquer valor, uma vez lida, tem a força de representar diversas dimensões humanas possíveis, como a autonomia, o autogoverno, a consciência da própria capacidade, numa palavra, a valorização do si-mesmo em suas relações simbólicas e materiais.

Escrever se insere entre as necessidades existenciais orientadas à realização humana. As necessidades, quando existenciais, se distanciam de um estado de carência meramente orgânica e se tornam “uma exigência do ser humano que se manifesta em estado de tensão orientado à realização das próprias potencialidades” (CALIMAN, 2008, p. 58). Para Erich Fromm (*apud* CALIMAN, 2008, p. 58), as necessidades existenciais são subdivididas em: 1) necessidade de relações sociais; 2) necessidade de transcendência; 3) necessidades de pertença e de segurança; 4) necessidade de identidade e de sentir-se sujeito dos próprios atos; 5) necessidade de orientação, de razão e de objetividade.

Nesse contexto, o fato de alguém conseguir escrever o próprio nome e ainda se ver representado nele equivale a um “sentir-se sujeito” não igual a todos os outros, mas como um ser individualizado e autônomo. Ver-se representado no próprio nome e saber que na palavra escrita está contida boa parte do si-próprio pode produzir um sentimento de autonomia, um desejo de “começar a ser”, saindo da invisibilidade. Ora, um sujeito só pode se sentir autônomo quando percebe que é devidamente representado e, nesse sentido, a escrita do próprio nome não somente representa o sujeito como também é expressão de seu sentir-se no mundo, de saber que existe e, como ser existente, também participante da teia humana e da rede de relações produzidas pelo humano.

Há quem se pergunte, contudo, se a escrita não passaria de mera reprodução mecânica de convenções simbólicas que ajudam o homem a se situar no mundo, afinal, as letras e palavras nascem de linhas desconexas e imprecisas que se transformam dentro de um contexto técnico que tem como escopo o aperfeiçoamento. Como consequência, de acordo com essa maneira de pensar, tal atitude seria destituída de arte, no sentido de criação,

de criatividade, para ser apenas uma técnica como tantas outras que de tanto repetidas, são aperfeiçoadas.

Isso, no entanto, pode até ser verdade para os outros animais, que tão somente reagem a sinais e comandos. O homem não se deixou limitar pelas necessidades da vida e de sobrevivência, respondendo a elas na medida em que surgiam. Os símbolos, portanto, surgem como uma tentativa de dar forma exterior a um mundo interior, regido por necessidades bem maiores que simplesmente aquelas, ligadas à coleta de alimentos para suprir necessidades imediatas. Enquanto para alguns a escrita funciona apenas para dar respostas objetivas, como assinar um documento, copiar trechos de livros para depois replicá-los indefinidamente, para outros, ao contrário, (especialmente para os que descobrem a aventura da leitura na idade adulta), projeta significados escondidos e estados interiores, combina símbolos a fim de projetar em uma folha de papel experiências até então reclusas no próprio mundo interno. Vigotski, em *Psicologia da arte* (1925), insere esse processo em sua “Teoria da Empatia”, segundo a qual, quando o artista produz a sua obra, não é essa que desperta nele alguma emoção, mas é ele mesmo, enquanto criador, que se insere na obra, projetando nela os sentimentos que brotam do mais profundo do seu ser; portanto, é sua alma mesma que se transfere para o objeto (2001 p. 261).

Portanto, o que se torna texto não são forças impessoais representadas por símbolos, mas partes da própria experiência e da necessidade de registrar essas experiências. As letras se tornam, dessa maneira, ferramentas significativas com a finalidade de auxiliar o homem a unir passado e presente, dando-lhes sentido expressivo. De fato, a escrita não é apenas um processo mecânico, desprovido de sentido, mas alguma coisa repleta de força evocativa, que desperta a sensibilidade e a percepção de si, de forma que a escrita deixa de ter finalidade, evidenciada em seu aspecto técnico apenas, para ser verdadeira *experiência estética*. Sem essa percepção estética, a escrita será fria e monótona, usada para o passo seguinte, pôr na folha um amontoado de letras, em um processo essencialmente mecânico (DEWEY, 2010, p. 128), sem vida, sem emoção.

As dificuldades enfrentadas pelo adulto que começa a rabiscar as primeiras letras são, de fato, o “preço a pagar” pela sua entrada no Simbólico (PICARD, 2017, p. i). Essas letras e palavras riscadas e arriscadas em uma folha de papel são o testemunho das perdas sofridas em uma história de vida repleta de negativas: não-participação, não-socialização, não-vida. Na aquisição da linguagem os campos antes e depois dela não estão claramente demarcados tanto quanto estão no ato de aprender a ler e a escrever; além do fato de que em

geral, com algumas exceções, a aquisição da linguagem vem acompanhada de uma experiência emocional amorosa, ao passo que, na aprendizagem da leitura, o mundo para o alfabetizando já está dado, culturalmente dado.

Em termos psicanalíticos se pode dizer que as letras, para o não-alfabetizado, ocupam lugares específicos, e o que sobressai sempre é a posição sádica, no momento em que ler e escrever representam um combate entre o leitor que “abocanha” a palavra e a palavra que revida, desafiando constantemente o leitor a “abocanhar” novas e ainda mais desafiadoras palavras. De fato, se percebe certo sofrimento em quem tenta ler ou escrever uma nova palavra que, depois de aprendida, fica ainda mais difícil, como por exemplo, acontece com a letra “C”. Com ela se lê “cebola”, mas não “casa”. Sinais como esse ou como o “x” que em português tem sons diversos, são percebidos como maliciosos e exigem absoluta vigilância (PICARD, 2017, p. 4).

Esse “ataque sádico” por parte da palavra tem como consequência a autorrepreensão e autopunição, provocados pelo sentimento de incapacidade que, de tão violento, opera a regressão ao espaço-tempo quando ainda o corpo não estava separado da linguagem (*Ibid.*, p. 5). Por detrás desse “ataque sádico” está a figura de autoridade e a história da relação do sujeito com todas as autoridades baseadas em poder com as quais teve contato ao longo da vida. Esse poder, segundo Foucault (2015, p. 6) é político “em sua trama profunda” e se justifica através de condições ditas de racionalidade. Nesse sentido, o imaginário popular que se criou em torno de “figuras de autoridade”, como o médico (o único que parece entender sobre os corpos), o professor (o único que pode ensinar, transmitir conhecimento), o advogado (o único capaz de defender), etc., foi construído sobre relações de poder. Diante dos discursos científicos, um analfabeto se sentirá excluído. Foucault (2015, p. 7) utiliza o verbo “excluir” no sentido de “exilar”, e aqui tem em mente os cultos antigos que proibiam o cidadão comum de se aproximar do deus e lhe prestar diretamente seu culto. Se quisesse cumprir com essa obrigação, deveria servir-se de intermediários, de pessoas qualificadas ou tornadas dignas para esse serviço. O excluído não tem acesso direto, não é considerado “digno”. Em uma linguagem moderna, não se fala mais em lei, regra ou representação, mas em poder no lugar de lei e saber em vez de representação (*Ibid.*, p. 7).

O simbólico, assim, à primeira vista sempre apavora, porque deixa uma sensação de incapacidade, indignidade e assombro. Por esse motivo, o não-alfabetizado tende a ver o alfabetizado como aquele ser privilegiado que adentrou o santuário dos santos, o lugar reservado para os iniciados. É muito comum ouvir do alfabetizando: “Será que um dia vou

conseguir ler igual a você?” ou, “Queria tanto ter uma letra igual à sua”. O “igual”, tão repetido nessas ocasiões é o que caracteriza uma obra não-original, uma cópia, e não uma verdadeira obra de arte. De fato, é esse ritual, seguido por metodologias de alfabetização que se baseiam na cópia, na reprodução incansável de letras e números, que resulta em um sujeito que aprendeu a ler “do jeito” e da vontade do professor, mais que ler como produto da própria criatividade e esforço. Uma escrita técnica, sem arte e criatividade mimetiza a realidade, “infantilmente construída e então ‘fotografada’” (BENJAMIN, 2013, p. 159).

Outra questão importante a sublinhar é que a escrita reprimida, censurada e objeto de correção por parte do professor, não pode ser considerada arte, no sentido de ação criativa do próprio sujeito se seus erros, igualmente, não forem considerados um “valor”. Frank Elgar, responsável pelo verbete *Picasso* no *Dicionário da Pintura Moderna* (1981, p. 264) lembra que o artista não tinha medo de errar, o erro também tem lugar em uma obra que é sempre imensa: “É preciso aceitá-la tal qual é, com os desfalecimentos, esplendores, imperfeições, grandezas”. Acrescenta ainda que seus esboços sem conclusão não revelam somente uma ausência, mas também “confissões ardentes, êxitos incontestáveis”.

Nesse sentido, um professor que amiúde “corrige” os erros do aluno, lhe apontando o “jeito certo” pode estar, na verdade, interrompendo um caminho para a individualidade, instaurando uma incomunicabilidade do ser consigo mesmo, estará, enfim, impondo um modelo fragmentado, que não comunica, não induz à autonomia.

No contexto artístico, não há certo e errado, apenas sensibilidade. Da mesma forma, se a sociedade, em geral, entendesse isso aplicado à educação, estaria iniciada a revolução na educação, com o potencial de transformá-la e fazer nascer sempre um maior número de cidadãos emancipados e críticos.

PARTE 3
CAPÍTULO 1
SER OU NÃO SER CIDADÃO

Tá vendo aquele edificio moço
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição, era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
“Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar”
Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Minha filha inocente vem pra mim toda contente
“Pai vou me matricular”
Mas me vem um cidadão:

“Criança de pé no chão aqui não pode estudar”

Essa dor doeu mais forte

Por que é que eu deixei o norte

Eu me pus a me dizer

Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava

Tinha direito a comer

Tá vendo aquela igreja moço, onde o padre diz amém

Pus o sino e o badalo, enchi minha mão de calo

Lá eu trabalhei também

Lá foi que valeu a pena, tem quermesse, tem novena

E o padre me deixa entrar

Foi lá que Cristo me disse:

“Rapaz deixe de tolice, não se deixe amendrontar

Fui eu quem criou a terra

Enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar

Hoje o homem criou asas e na maioria das casas

Eu também não posso entrar” (Cidadão, Zé Ramalho. Letra: Lúcio Barbosa)

Na aula do dia 9 de março de 2020, começamos ouvindo a música cantada por Zé Ramalho: Cidadão, seguida pelo seguinte diálogo:

Prof.: Esta música é cantada por Zé Ramalho e se chama “Cidadão”. Por que vocês acham que essa música se chama “cidadão?”

(Percebe-se que os alunos sabem o que significa a palavra, mas demonstram dificuldade em explicá-la. Procede-se, por esse motivo, a uma reformulação da pergunta):
Vocês acham que o moço dessa música se sente como sendo um cidadão?

Conceição: Não, ele não pode se sentir cidadão, porque é humilhado. Um cidadão não pode ser humilhado.

Prof.: O moço da música parece se sentir humilhado porque não consegue entrar em um prédio que ele mesmo fez, não é isso? Quem não tem acesso a um lugar que construiu, pode ser considerado um cidadão? E ele não pode entrar por quê?

Antônio: Porque é pobre, é malvestido.

Prof.: E a filha dele? Ela conseguiu se matricular na escola que o pai construiu?

Conceição: Não.

Prof.: E por quê?

Geralda: Porque ela é filha de pobre e não estava bem adequadamente para entrar naquele lugar

Prof.: Na opinião de vocês essa história acontece ou é só uma música?

Miriam.: É verdade. Basta ver os prédios. Tem dois elevadores, um social e outro pra empregada.

Antônio.: Essa história é verdade. Sabe ali, perto daquela escola ali do bairro? Eu construí ali uma casa de 700 metros para uma família bem rica. Um dia eu tava ali perto e parei pra olhar aquela casa bonita que eu fiz. Não demorou muito pra empregada chamar a dona da casa e perguntar o que eu tava olhando tanto. Eu sei que elas pensaram que eu queria roubar a casa, eu só queria olhar. A gente não pode olhar que vem alguém que pensa que a gente quer roubar.

Prof.: Então parece que o cidadão é julgado pela sua aparência, é isso?

Conceição: Claro! Sabia que pobre não pode comer salmão?

Prof.: Como assim?

(nesse momento todos ajudam a contar uma experiência comum a todos)

Conceição: A gente, quando vai no supermercado não pode ficar na fila do salmão. Se ficar, vem alguém perguntar se a gente quer alguma coisa, mas eles não perguntam isso pra mulher rica, com cabelo penteado e salto alto. Mas se a gente for pra fila da sardinha, a gente não é incomodada, porque nosso lugar é na fila da sardinha, não é na fila do salmão.

Antônio: É verdade, isso aconteceu comigo. Eu tava na fila do salmão, o atendente me viu lá e disse pra todo mundo ouvir: “Senhor, o quilo do salmão é 50 reais”. Eu sei que ele tava falando aquilo pela minha aparência, porque eu sou pobre. Mas só por desaforo, quando chegou a minha vez eu pedi cinco quilos de salmão e ainda mostrei pra ele um monte de dinheiro, e disse pra ele: “Tá vendo? Eu tenho dinheiro”. O rapaz ficou envergonhado.

Prof.: Uma pessoa que tenta entrar em um prédio, é branca e bem vestida, e outra que está malvestida e é negra, qual das duas vai conseguir entrar no prédio mais facilmente?

Antônio: Claro que a branca. Não é tanto a roupa, é a aparência. Por exemplo, se eu, com a minha cor, ela aqui (aponta para a colega) com a mesma cor, não adianta nada a gente ficar bem vestido, eu posso tá de terno e gravata, mas mesmo assim eu não vou entrar.

Prof.: Então as pessoas julgam pela cara da pessoa?

Antônio: Exatamente! Antigamente eu não fazia nada, porque eu não sabia das coisas. Hoje eu meto um processo. Eu jogo futebol com uns advogados, e eu pergunto muito pra eles sobre os meus direitos. Eles me ensinam direitinho!

Esses depoimentos revelam a verdadeira natureza de pessoas que sentem não fazer parte do social em seu todo, em sua completude e, assim, sentem ser reconhecidos tão somente como sujeitos cumpridores de deveres, e não detentores legítimos de direitos. Essas situações, vividas dentro do cotidiano de uma grande cidade, revelam a essas pessoas uma única realidade: elas não são consideradas cidadãs ou, pelo menos, se sentem cidadãs de segunda classe. Por outro lado, o acesso à educação lhes abriu um horizonte novo: a possibilidade de resistir e enfrentar as situações que lhes trazem sentimentos de subordinação e humilhação. Sem terem qualquer noção teórica sobre o significado de cidadania sabem, como que por um sentimento interior, quando os seus direitos básicos estão sendo ameaçados.

Existem maneiras diversas de conceber a cidadania, que abarcam, desde concepções morais até conexão com sentimentos patrióticos (FISCHMAN, HAAS, 2012). Mais frequentemente, é reduzida à questão política, mas não em seu aspecto mais amplo, senão com um mero ato de votar em algum candidato escolhido. Quando se relaciona ao social, isso se dá apenas em termos da noção instrumental de dependência ou independência econômica. Porém, para além dessas diferenças, há dois pontos convergentes nos diferentes debates para fundamentar o seu alcance: cidadania como igualdade de direitos e o papel da educação como produtora de cidadania (PROKHOVNIK, 1998), embora essas definições ainda não consigam dizer muita coisa ou pareçam genéricas demais. Costa e Ianni (2018, p. 46), ao invés de contribuir com uma definição a mais, preferem ir além do mero conceito, sendo, para as autoras, “um conceito, um exercício e um status construído socialmente e que assume inúmeras formas, a depender dos diferentes contextos sociais”. As autoras, assim, inserem, no conceito de *cidadania*, as experiências adquiridas por uma pessoa em seus contatos intersubjetivos, como reconhecimento e identidade. Isto é, um cidadão pleno é aquele que se *sente* pertencente, não somente por direito, mas também porque os outros membros da comunidade garantem a efetivação desse direito.

A cidadania no Brasil sempre tem sido uma realidade mantida sob suspeição. Histórias marcadas pela violência, desemprego, péssima oferta de serviços de educação e saúde, falta de saneamento básico e grandes desigualdades socioeconômicas criaram descrença generalizada e a nítida sensação de que qualquer concessão por parte do Estado é

compreendida como ato de bondade por parte dos governantes, e não como direito garantido pela Constituição. Em época de eleição o tema da cidadania vem à baila para, então, desaparecer completamente depois dela.

De maneira geral, o cidadão não se sente cidadão quanto mais próximo estiver de experiências de sofrimento que, por sua vez, geram um círculo de desesperança e desconfiança. Em sociedades democráticas, a cidadania é reconhecida como direito inalienável; contudo, mesmo em democracias, os cidadãos são regulados por forças que operam para a sua despersonalização, e para isso contribui a cultura e as instituições escolares que podem facilmente dominar ou subordinar, ao invés de promover a autonomia. Segundo Murilo de Carvalho (2011, p. 9) é costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria, segundo o autor, aquele que têm garantidos os três. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem parte deles e, finalmente, os não-cidadãos seriam os que não são contemplados por nenhum deles e, nesse caso, sem direito à liberdade e à igualdade perante a lei. Esses conceitos, no entanto, não alcançam o teor subjetivo dos direitos, que segundo Habermas (2018, p. 402) “exigem o respeito recíproco de direitos e deveres em relações de reconhecimento simétricas”.

1.1 Não-alfabetizado como um não-cidadão

A ausência de cidadania fica ainda mais explícita quando se expõe a realidade do analfabetismo. Os não-alfabetizados não possuem uma assinatura e, portanto, não podem comprar, vender, não podem fazer nada que necessite um documento oficial. Um dos entrevistados disse que levou mais tempo para assinar os papéis do casamento civil do que tempo para a cerimônia em si. Disse que suava muito, pois havia treinado para escrever o próprio nome, mas que, diante do juiz, se sentiu constrangido, tremia e suava muito. Outro entrevistado não sabe ao certo a idade que tem e, apesar de possuir documentos, não sabe ler a data em que nasceu, mas também não se preocupa com isso. Conta que documentar nascimentos não era costume em sua família, o que indica uma repetição, passada através das gerações, de situações geradoras de opressão.

Esses exemplos mostram o quanto a falta de leitura conduz ao desapareço pelo documento escrito. Muitos, assim, no Brasil, nem sequer existem para os poderes públicos, fato notado por ocasião do abono de R\$ 600,00 distribuído pelo Governo Federal para as famílias miseráveis que se viram impedidas de ganhar as pequenas migalhas com trabalhos

esporádicos, como distribuir folhetos de construtoras nos faróis das grandes cidades ou vender balas nos cruzamentos em época de pandemia de coronavírus. Descobriu-se que, abaixo dos miseráveis existe mais uma camada social, que se deu a designação de “invisíveis”, a maioria, analfabeta, das letras e números e da tecnologia. Não podiam ter acesso à ajuda governamental porque não tinham acesso ao mundo dos letrados: bancos, internet, aplicativos. Os analfabetos funcionais e digitais simplesmente ficaram de fora da assistência tão necessária à sua subsistência. Estes, não conseguem provar ao governo a própria existência, apesar de se saber que são cerca de 11,3 milhões de vidas. Esse exemplo comprova que os não-alfabetizados não existem como sujeitos de direitos e de garantias mínimas e não podem sequer reivindicar esses direitos pois, para isso, precisariam, antes, conhecê-los, conforme se dá nas relações intersubjetivas e na participação na comunidade de comunicação. Sem isso, têm suas identidades “desestabilizadas” e são alvos fáceis de uma política instrumental (HABERMAS, 2018, p. 243). Não basta, portanto, reconhecer tais pessoas como indivíduos. É necessário, também, reconhecê-los como membros (HABERMAS, 2018, p. 402) efetivos e participantes de uma comunidade.

É imprescindível, para a ação política, que os sujeitos apareçam, e a escrita é uma forma de *aparecer*. Quando alguém sai do obscuro mundo do analfabetismo, passa, então, a existir, não mais para si mesmo somente, mas também para o outro. Por outro lado, para muitas políticas públicas, não é interessante que tais pessoas existam, pois, uma vez existindo, terão de ser amparadas e, desse modo, serão um “peso” a mais nos orçamentos oficiais. É importante, para essa concepção instrumental, que aqueles que vivem no analfabetismo, que traz como consequência o viver como não-cidadãos, continuem a ser o que sempre foram, ou seja, apenas números, sem rosto, sem expressão, sem existência.

Portanto, existe uma sequência lógica por detrás da relação entre não saber ler e escrever e a não-cidadania, que aprofunda e põe à tona outra relação, a dos opressores e dos oprimidos. Sem a possibilidade de ler e interpretar, os sujeitos são marcados pela *vulnerabilidade consciencial* que os impede de perceber seu estado de opressão, aceitando, assim, fatalisticamente a sua exploração, e se tornam indivíduos passivos e alheios à necessidade da luta pela conquista **do mundo** e afirmação **no mundo** (FREIRE, 2016, p. 94).

De fato, a experiência de ler e escrever faz emergir outras diversas formas de aprendizagem, mas não se pode cair na tentação de transformar esse novo modo de conhecimento, que é o de transformar letras em comunicação, num mundo autônomo em

relação aos outros modos de aprender, caindo, desse modo, na armadilha da “consciência mentalista” quando, segundo Hugo Assman (1996, p. 193), professores inserem os códigos de construção e desconstrução do saber apenas dentro do mundo das linguagens, falando do corpo como mero instrumento da mente, até o ponto em que se chega a supor que as linguagens “não têm materialidade e formam parte de um mundo de ideias imateriais” (*Ibid.*, p. 193).

Outro fator que despe o sujeito de sua cidadania é a descrença na sua capacidade de aprender e que, de tanto desacreditarem nele, acaba por desacreditar de si mesmo: “Esse negócio de ler e escrever não é pra mim”, “não adianta, não consigo aprender”. Esse é o sentimento comum em adultos que procuram cursos de alfabetização. Em alguns casos, ficam tão convencidos de sua “incompetência” que acabam por desistir definitivamente e essa é uma das barreiras que se impõe ao educador, que pode, tanto cancelar essa crença quando ele próprio não acredita no potencial humano em aprender, como pode planejar intervenções que eliminem essas razões equivocadas.

1.2 Educação popular e a tomada de consciência, necessária à cidadania

Em uma educação libertadora, no entanto, isso não acontece, pelo menos enquanto *verdadeira* educação libertadora pois, quando se fala em ensino-aprendizagem, nesse modelo, não se está se referindo a um processo único, mas a todas as formas existenciais de conhecer, onde as experiências da vida são, antes de tudo, uma rede de experiências de aprendizagem (ASSMAN, 1996, p. 192) ou, para usar um termo freiriano, o processo de ensino-aprendizagem é, sobretudo, um processo de “hominização”, que faz do “alfabetizar” não mero ensinar a ler e a escrever em seu sentido de crescimento, mas um acontecimento histórico. No ensino através de cartilhas, vai-se repetindo palavra por palavra, letra por letra até o aluno conseguir ler frases inteiras. Na educação libertadora, ao contrário, se vai tomando posse das palavras com “um áspero esforço de superação dialética das contradições que entretecem o drama existencial da finitude humana” (FIORI, 2016, p. 46).

O adulto, quando disponibiliza de um tempo, dando uma parada na difícil jornada trabalhista, inicia um projeto existencial, mais que intelectual e se abre à reciprocidade de consciência, se dispondo, portanto, a buscar formas de compreender o mundo. A sala de aula se transforma, assim, em um lugar de encontro. Ali se encontrará consigo mesmo e com outros companheiros que partilham das mesmas vicissitudes e, juntos, procurarão

decodificar palavras geradoras em seu contexto existencial e experiencial. Paulo Freire propõe, para esse diálogo, a *palavra geradora* que, diferentemente dos métodos tradicionais, motiva o alfabetizando a não só compor palavras novas, como também a *escrever* os próprios pensamentos. Não só a buscar novas palavras a fim de colecioná-las na memória, mas aprender a dizer o seu mundo, para contar a sua história (FIORI, 2016, p. 38).

Uma das formas de propiciar isso é abrir o momento de aprendizagem ao diálogo crítico. Percebe-se, no contato com esses estudantes, que em sua relação com o mundo do trabalho, eles não têm a oportunidade de falar, são sempre reduzidos ao papel de ouvintes, ouvintes obedientes, executores de ordens de seus patrões, que são os únicos que falam. Ficam, eles mesmos, surpreendidos com a própria fala, quando se lhes dá a oportunidade de expressão. Nesse dia, em que conversamos sobre cidadania, todos, sem exceção, falaram, criando, assim, um “espaço caótico”. Segundo Assman (1996, p. 147), os estados caóticos são os que fazem surgir parâmetros ordenadores e garantem maior flexibilidade e, portanto, maior capacidade de aprender. Esse “estado caótico” provocado sobretudo pela livre expressão da indignação é já, em si, o momento da ação, da expressão da consciência oprimida que anseia por libertação, ao contrário da educação tradicional, não aberta a espaços caóticos, rejeitados até por serem interpretados como “mau comportamento”, que deve ser coagido e redirecionado a uma “conduta aceitável”. Nas escolas tradicionais há até mesmo uma “nota” para o bom comportamento. No ensino libertador, a “nota” é dada para o mau-comportamento, na forma de incentivo, pois se sabe que do caos é que surge a consciência histórica.

As revoltas, o sentimento indignado, o desabafo, estão impregnados de sentido pedagógico. Não só geram novas palavras, como ajuda a criar consciência da necessidade de luta pela libertação. Nesse sentido, não são simplesmente alunos, mas pessoas revolucionárias, uma vez que, até aquele momento, viveram uma vida em função do trabalho para terem o que comer, vestir e onde morar, mas percebem, aos poucos que, no fundo, serviram como “peça bem-alimentada da máquina” (FREIRE, 2016, p. 99) e então descobrem que têm de lutar como homens e mulheres, e não como coisas:

É precisamente porque reduzidos a quase “coisas” na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas” para depois serem homens (FREIRE, 2016, p. 99).

Os espaços de conversa unem os diferentes atores em torno da realidade e de sua reconstrução. Com perguntas tais quais: “Como podemos, então, pensar e agir diferentemente?”, descobrem-se sujeitos no ato e cocriadores de conhecimento. De fato, não pode haver diálogo quando alguns homens e mulheres se reconhecem como superiores aos outros homens e mulheres, quando a única coisa que se quer deles é sua mão de obra e a aceitação humilde de sua condição de subcidadãos: “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são nativos inferiores?” (FREIRE, 2016, p. 137).

A tomada de consciência, portanto, parte de um lugar: o sujeito precisa saber que ele conta e é igualmente membro de uma comunidade e, portanto, revestido de uma dignidade própria e digno de ser respeitado pelos demais. Os alunos de alfabetização trazem consigo histórias carregadas de desrespeito e a maioria se deixou convencer sobre o “dever” de respeitar outros que, na sua opinião, são “superiores”, sem nunca passar pela cabeça que, eles também, são dignos de respeito e merecem ser situados no mesmo patamar que seus padrões. Com o tempo gasto nas discussões dos diversos assuntos apresentados, percebem que o objeto de respeito não está vinculado a méritos ou a figuras de autoridade, que as pessoas com mais dinheiro ou mais educação formal não são mais dignas de respeito que um empregado não-alfabetizado e que, finalmente, respeito pelo outro envolve, necessariamente, um modo distinto de conduzir-se e relatar ao outro enquanto pessoas.

Quando, ao contrário, o sujeito não sente que conta, isso é acompanhado por um sentimento de humilhação. Uma das entrevistadas foi “convidada” a sair da foto familiar, embora estivesse carregando o bebê de quem tomava conta, e foi instada a deixar a criança ser carregada por um membro da família (em outras palavras, um “branco”). A alusão pública e a vergonha social, causam sentimento de humilhação e a consequente perda de confiança em si e no mundo “que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos” (HONNETH, 2003, p. 215).

Muito provavelmente, portanto, os adultos que se aproximam de um curso de alfabetização não têm voz para protestar por ter sido destruída, com efeitos duradouros, na “forma mais elementar de autorrelação prática, a confiança em si mesmos” (HONNETH, 2003, p. 215). A essa situação, que Honneth nomeia de “lesão moral”, corresponde uma forma de rebaixamento tal que uma pessoa se convence de não ser possuidora de status de

igualdade com outro indivíduo, o que a deixa com a sensação de ter sido lesada na expectativa intersubjetiva de ser reconhecida como sujeito⁵⁵.

Uma educação para a liberdade jamais lança juízo sobre o outro, ao contrário, suspende todo juízo como condição básica para iniciar algum tipo de reflexão. A condenação, ensina Judith Butler (2017B, p. 65), é o modo pelo qual “estabelecemos o outro como irreconhecível”, e assim o rejeitamos como projeto. Essa é, aliás, uma prática enraizada na nossa história latino-americana que, nos seus primórdios, portugueses e espanhóis, se afirmavam em cima da submissão do outro: povos indígenas e homens e mulheres africanos submetidos à escravidão. Igualmente no plano econômico: a Europa enriquecia na medida do acréscimo de pobreza dos povos latino-americanos.

Nessa condição permanecemos por cerca de trezentos anos e somente no século XIX, com as independências pipocando em diversas regiões, começamos a falar em cidadania, mas, antes, era preciso purificar a memória dos traumas da colonização e subordinação, e que, infelizmente, até hoje, marcam nosso imaginário e as relações de classe como heranças daquele período⁵⁶. Permanecem e se aprofundam cada vez mais as desigualdades, que dividem a população entre cidadãos, semi-cidadãos e não-cidadãos com destaque para o sistema escolar como o lugar por excelência em dar plausibilidade e sustentação a essa divisão. Nas escolas ricas, forma-se os “cidadãos de bem”, os que terão acesso às melhores oportunidades e, em consequência, a mais dinheiro. Nas escolas de periferia, sustentadas pelos impostos cobrados da população, restringe-se o acesso aos livros, à tecnologia, a um ambiente escolar salubre e bem organizado que, em geral, vive depauperado de material e de pessoas. Vê-se, portanto, como a educação tem um importante papel na reprodução social e na naturalização das relações de poder.

É nesse contexto, de marginalização e diferenciação entre as classes, que nasceu a proposta de Paulo Freire em formar resistências a partir do grito mudo dos oprimidos. Freire compreendeu que não importam recursos materiais nem um pessoal altamente qualificado que, sabia, muito bem, não valia a pena esperar por eles. Para o educador, as palavras bastam por si, e nesse sentido, mostrou como a palavra pode ser a arma mais potente na luta contra a opressão. Isso remonta a Gramsci e à experiência dos operários que lutavam não somente por melhores condições de vida, mas também por uma autoeducação à margem da cultura

⁵⁵ *Ibid.*, p. 216

⁵⁶ Ver, a esse respeito, SANTIAGO, Mylene e AKKARI, Abdeljalil. *Citizenship, social exclusion and education in Latin America: The case of Brasil*. In: AKKARI, Abdeljalil; MALEQ, Kathrine. *Global citizenship education: Critical and International Perspectives*. Cham, Switzerland: Springer, 2020

burguesa. Gramsci acreditava em uma revolução que nascia da autonomia e da organização dos trabalhadores, no conhecimento humano que se apropria da materialidade do mundo, na importância da subjetividade na apreensão da realidade mas, principalmente, no poder da linguagem que, ao mesmo tempo em que pode ser veículo de difusão de uma ideologia unificadora utilizada para esconder as desigualdades sociais, é também importante na organização política dos trabalhadores e na superação do silêncio a que são reduzidos (SCHLESENER, 2016, p. 15).

1.3 Alfabetização e Cidadania

Quando se fala em cidadania, em geral é invocada a concepção que nos foi legada pela Modernidade com a noção de direitos diretamente relacionada com a formação do Estado-Nação; muito contribuiu para dar esse formato, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão como fruto da Revolução Francesa. Como consequência, a ideia de liberdade está pressuposta na ideia de cidadania, o que conduz à convicção de que o conceito de cidadania moderna está associado a uma agenda liberal.

Segundo Costa e Ianni (2018, p. 47), a cidadania moderna “diz respeito ao direito da fruição do mundo privado, por meio de garantia da liberdade individual e da possibilidade de delegar sua participação na política a um terceiro, por meio de seu voto no pleito eleitoral”. É dentro desse cenário que emerge a concepção de um dos maiores pesquisadores de cidadania, T. H. Marshall, em sua obra *Citizenship and Social Class*, de 1950. O autor propõe dividir cidadania em três partes, civil, política e social. O elemento civil, composto de direitos necessários à liberdade individual: a liberdade da pessoa, liberdade de expressão, de pensamento e de crença.

Com relação ao elemento político, pensa ainda no direito de participar e exercer o poder político e, com o elemento social, se refere ao direito de viver o bem-estar econômico e o direito de partilhar do todo social (MARSHALL, 1992, p. 10). Tais direitos, segundo o autor, só podem ser exercidos no interior de um Estado-Nação. Cidadão, portanto, é alguém que pertence a um Estado-Nação com direitos e obrigações em nível de igualdade. Escrito no ambiente britânico, o autor deixa transparecer um conceito que se aproxima dos princípios liberais de defesa dos interesses individuais anterior aos da sociedade.

Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 246-247) aponta para os problemas de uma cidadania baseada em um Estado liberal, cujas influências são ainda sentidas em nossos dias.

O autor aponta para quatro desses problemas. Em primeiro lugar, essas sociedades ditas liberais, não conseguem oferecer a tão sonhada liberdade a todos os cidadãos, e como exemplo, lembra que nem todos os cidadãos têm o direito de participar amplamente da vida política, que se restringe ao direito de votar, apenas. De fato, o Estado Liberal conviveu, na maior parte do tempo, com essa realidade. A Suíça, por exemplo, só permitiu o direito ao voto à mulher no ano de 1971. Portanto, sociedades liberais não podem ser consideradas, por si, democráticas.

Em segundo lugar, Sousa Santos lembra que o princípio da cidadania abrange exclusivamente a cidadania civil e política (exclusivamente no voto). Outras formas de participação são desencorajadas e até impedidas. Nas sociedades democráticas, com a política de representação, sofre interferência dos interesses próprios desses representantes, e não necessariamente infere a partir dos interesses de todos. Isso conduz, segundo o autor, a uma “naturalização da política, à conversão do mundo numa entidade onde é natural haver Estado e indivíduos e é natural eles relacionarem-se segundo o credo liberal” (p. 247). O autor lembra o *Projeto de Paz Perpétua*, de Kant para afirmar que “a naturalização do Estado é o outro lado da passividade política dos cidadãos” (*Ibid.*, p. 247).

O terceiro problema da teoria liberal, e talvez o maior deles, é a marginalização do princípio da comunidade. O autor invoca Rousseau para quem o contrato social está assentado não numa obrigação vertical cidadão-Estado, como no modelo liberal, mas numa obrigação política horizontal cidadão-cidadão, pois somente neste modelo é possível fundar uma associação política participativa.

A quarta característica da teoria liberal é conceber a sociedade civil de forma monolítica e, assim, todas as associações representariam, de igual modo, o exercício da liberdade e da autonomia dos indivíduos. Isso serve, na verdade, para operar uma dupla ocultação: No capitalismo há uma forma de associação que só cinicamente inclui: a empresa. Estando fora do político, o cidadão não pode participar dela através do voto. A segunda ocultação consiste em converter a sociedade civil em domínio privado, relegando para o esquecimento todas as outras relações, como as familiares.

Sousa Santos conclui que a sociedade liberal é caracterizada “por uma tensão entre a subjetividade individual dos agentes na sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado” (*Ibid.*, p. 249) e o mecanismo regulador dessa tensão é justamente o princípio da cidadania, “que por um lado, limita os poderes do Estado e, por outro, universaliza e

igualitariza as particularidades dos sujeitos de modo a facilitar o controle social das suas atividades e, conseqüentemente, a regulação social” (*Ibid.*, p. 249).

Essas ponderações apontam para o fator limitante em justapor cidadania e liberdade ou autonomia. O autor, por isso, prefere unir os termos cidadania e subjetividade pois esta, para ele, envolve ideias de autorreflexividade e autorresponsabilidade, “além da materialidade de um corpo (...) e as particularidades potencialmente infinitas que conferem o cunho próprio e único à personalidade” (*Ibid.*, p. 250). A subjetividade, relacionada à cidadania, como nos novos movimentos sociais, mostra como a busca por emancipação, antes de ser política, é, acima de tudo, pessoal, social e cultural, uma vez que as formas de opressão e de exclusão não podem ser abolidas com a mera concessão de direitos, como é típico da cidadania, mas, antes, exigem:

[...] uma reconversão global dos processos de socialização e de inculcação cultural e dos modelos de desenvolvimento, ou exigem transformações concretas imediatas e locais (por exemplo, o encerramento de uma central nuclear, a construção de uma creche ou de uma escola, a proibição de publicidade televisiva violenta), exigências que, em ambos os casos, extravasam da mera concessão de direitos abstratos e universais (SANTOS, 2013, p. 279)

Paulo Freire, em *Política e Educação* (1993 [2018]), trata da cidadania a partir da descoberta do ser social como existente, no entanto, para chegar a isso, precisa iniciar um processo de “limpeza”, de *desvestição* de uma roupagem que caracteriza a desesperança e descrença em si mesmo. O educador recorre a uma história acontecida na periferia de São Paulo em uma pré-escola instalada em um salão paroquial e dirigida pelos representantes das famílias locais. O autor relata uma ocorrência testemunhada pela educadora Maria Freire Weffort:

Rodando a escola, perambulando pelas ruas da vila, seminua, o sujo na cara, que escondia sua beleza, alvo de zombaria das outras crianças e dos adultos também, vagava perdida, e o pior, perdida de si mesma, uma espécie de menina de ninguém. Um dia, diz Madalena, a avó da menina a procurou pedindo que recebesse a neta na escola, dizendo também que não poderia pagar a quota quase simbólica estabelecida pela direção popular da escola. “Não creio que haja problema, disse Madalena, com relação ao pagamento. Tenho, porém, uma exigência para poder receber ‘Carlinha’: que me chegue aqui limpa, banho tomado, com um mínimo de roupa. E que venha assim todos os dias e não só amanhã”. A avó aceitou e prometeu que cumpriria. No dia seguinte Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa, cara bonita, feições descobertas, confiante. Cabelos louros, para surpresa de toda gente (FREIRE, 2018, p. 51)

Paulo Freire alerta para o fato de que um olhar precipitado e ingênuo diria que a intervenção da professora seria um tanto pequeno-burguesa e elitista por exigir que uma

criança favelada vá para a escola de banho tomado, contudo, a intervenção conquistou tanto para a avó quanto para a criança um espaço de dignidade e de respeito dos outros. “Amanhã”, conclui, “será mais fácil a Carlinha de reconhecer também, como membro de uma classe toda, a trabalhadora, em busca de melhores dias” (*Ibid.*, 2018, p. 52).

Esse depoimento deixa claro que, para Freire, a cidadania passa, em primeiro lugar, por um processo de visibilização social, de transformação do não-existente em existente pois, só pode ter o respeito dos outros quem aparece, se mostra. A atitude da professora é, antes de tudo, uma atitude, isto é, a mudança radical se opera na urgência do ser em ser reconhecido como ser.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a alfabetização tem seus limites na pretensão de gerar cidadania nos alfabetizandos, principalmente quando coloca sobre o sujeito a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso em aprender a ler e a escrever. É também limitada quando se crê isenta, considerando o espaço de aprendizagem como neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes (FREIRE, 2018, p. 47) e, portanto, os materiais utilizados para ensinar são afastados da realidade, dispensando a imaginação e a criatividade dos alunos.

A intervenção do professor, portanto, é a-histórica e a-cultural, quando experiências são simplesmente transplantadas, e não reinventadas. Não se pode, portanto, segundo Paulo Freire, ser um verdadeiro educador, sem compreender as formas de resistência das classes populares, sem integrar, em suas aulas, as suas festas, suas danças, suas lendas e até mesmo seus medos, suas semânticas, sua religiosidade (FREIRE, 2018, p. 48). Nessa mesma obra, Paulo Freire faz uma conclusão que revela seu pensamento sobre a cidadania, seus limites e seus contornos:

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania – segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um *quefazer* neutro (2018, p. 58)

Uma educação para a cidadania permite ver que nas classes subalternas não há somente passividade e submissão, mas também contestação e rebeldia (SCHLESENER, 2016, p. 8), e é justamente esse o campo propício para aquela, mas só na medida em que o educador seja capaz tanto de identificar esses sinais de rebeldia quando de educá-los para uma ação, para um projeto de emancipação e libertação, e não como na educação para uma

sociedade capitalista, cujos esforços se fazem no sentido de fazer o sujeito se adaptar às exigências do modo de produção e é formado “para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos” (SCHLESENER, 2016, p. 12).

A cidadania, assim como o sentimento de ser sujeito, nascem como novidade dentro do próprio sistema de opressão e negação a que esse sujeito se vê submetido, como um movimento dialético, de negação e afirmação; a diferença com a cidadania formal – como um conjunto de direitos e deveres jurídicos – é que esse movimento dialético acontece na própria história (LUCKÁČZ, 2003, p. 356), sem ser trazido de fora como uma concessão ou como um favor.

1.4 A apreensão da cidadania nos alfabetizando adultos

Algumas conclusões foram tornadas possíveis na escuta dos estudantes dessa sala de aula, tais como: 1) A cidadania aflora como um sentimento de injustiça; 2) A cidadania existe como um desejo inconsciente e 3) A aula suscitou o desejo de tornar a cidadania consciente.

Não parecia correto, aos alunos, serem tratados como cidadãos de segunda classe e serem assim considerados tomando como ponto de referência tão somente a cor da pele ou a simplicidade da roupagem. Recusaram-se a sair da fila do salmão, como se não tivessem direito de comprá-lo, assim como quando, em outra ocasião, um deles chamou a polícia porque o segurança do banco não o queria deixar entrar, desconfiado de que estaria ali para assaltar o banco onde tinha sua conta e sua poupança. Portanto, “não parecer certo” é o nome que dão quando são tomados por um sentimento de injustiça, um sentimento que aflora, segundo Honneth (1995, p. 249), não somente quando constrange os sujeitos em sua liberdade de ação ou somente quando lhes causa algum dano, mas, sobretudo, porque ameaça, nessas pessoas, a integridade do seu ser.

Essa ameaça normalmente vem sob a forma de linguagem, manifesta, muitas vezes, em um simples olhar, como o testemunho de João durante a aula: “Ele (o segurança) não disse nada, mas só pelo jeito que olhava pra mim, eu sabia que ele não queria que eu ficasse naquela fila”. O olhar, portanto, do segurança, era uma linguagem carregada de desaprovação e que provoca, em última instância, uma experiência de desrespeito, com o poder de danificar a identidade do sujeito, causando um colapso na pessoa em sua totalidade (HONNETH, 1995, p. 249).

Esses sujeitos não sabem muita coisa sobre a justiça formal, mas sabem quando alguma reação de outra pessoa lhes causa sofrimento ou abala sua integridade. No entanto, para passar de uma consciência ingênua – utilizando vocabulário freiriano – para a consciência crítica, quer dizer, passar da percepção subjetiva e individual de injustiça para uma percepção social e mais ampla, conseguindo, assim, notar que se trata de uma questão social e não só pessoal, é preciso que o sujeito aprenda a ler um ato injusto além da própria percepção e, para isso, precisa ter uma noção clara de justiça e, assim poder saber quando é desrespeitada.

É para isso que serve, em sua essência, a educação: trazer um sentimento inconsciente para a superfície da indignação consciente, de forma a criar espaço para uma reflexão sobre a realidade e, assim, perceber que ela implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. A partir, portanto, de um sentimento de injustiça, “é preciso ganhar consciência crítica da opressão, na práxis dessa busca” (FREIRE, 2016, p. 74).

Paulo Freire visualizava os contextos de aprendizagem, especialmente a partir das “palavras geradoras” e dos “círculos de leitura”, como facilitadores da passagem da inconsciência para a consciência, da teoria para a prática. A palavra “cidadania”, nesse sentido, gerou a palavra “cidade”, onde se discutiu sobre outro sentimento, o pertencimento ou não ao espaço social, as discussões que saíram dessa conversa, deram lugar à indignação que, por sua vez, produziu uma nova consciência, a de que as coisas não devem permanecer do jeito que estão, que os políticos oportunistas não querem contribuir para mudanças estruturais, e que é preciso conhecer bem para votar bem. Ao final da aula, todos estavam convictos de que nunca mais permitiriam que a justiça e a cidadania lhes fossem indiferentes.

CAPÍTULO 2

SEM LER O ALFABETO, MAS SABENDO LER O MUNDO

Se apenas recorrermos à origem etimológica da palavra "analfabeto", "sem alfabeto", então, nesse sentido, pode-se considerar aquele que não lê ou escreve como alguém que não o faz por desconhecer o significado das letras do alfabeto e, portanto, não ser capaz de decifrar seus códigos. O problema, contudo, é quando o adjetivo se traduz em preconceito, humilhação e desprezo.

Antônio já está aposentado. Conta que em uma de suas idas ao banco, da porta principal chamou o guarda lá dentro e pediu que lhe abrisse a porta sem o detector de metais, uma vez que não poderia passar através dela por usar marcapasso. Antônio ainda não sabe ler, está aprendendo, mas já sabe dos seus direitos. Sabe que tem o direito estabelecido por lei de ter acesso através daquele trajeto. O guarda, em posse de sua carteira de identidade e do cartão que atesta que usa marcapasso, sumiu lá dentro com esses documentos enquanto Antônio esperava pacientemente do lado de fora, debaixo de sol quente. Conta que, depois de passados cerca de longos 40 minutos, o guarda finalmente reaparece, lhe entrega os documentos e faz um gesto com a mão direita para que saísse dali, que fosse embora, pois não seria admitido para dentro do banco. Antônio relata um pouco da dor que sentiu sendo tocado do banco onde tem conta há vários anos só por causa da sua aparência e da sua cor. "Eu me senti como daqueles copos descartáveis que a gente joga fora depois de usar", desabafa.

Antônio diz que não podia carregar o peso desse preconceito. Chamou a polícia e denunciou o guarda e o banco, que tiveram que se desculpar publicamente pelo ocorrido. Esse, conta ele, foi apenas um episódio de humilhação. Relata outros, como quando foi abrir conta em um outro banco. Chegou lá com seis mil reais, fruto de muita economia. Queria poupar aquele dinheiro e por isso procurou o banco. Foi atendido pela funcionária responsável pela abertura de novas contas. Ao dizer que estava ali com seis mil reais para depositar, a mulher olhou para ele, espantada, e lhe perguntou: "Onde foi que o senhor arranjou esse dinheiro?". Antônio diz que era como se a pergunta fosse outra: "De onde roubou esse dinheiro?". Naquela época, Antônio não sabia dos seus direitos, não sabia "ler o mundo" e simplesmente explicou que não havia roubado o dinheiro, mas que era fruto de seu trabalho. Quando ainda não sabemos ler as injustiças que nos são dirigidas, explicamos somente, como se quiséssemos apenas nos desculpar, como se tivéssemos feito algo errado.

De posse de uma leitura apropriada, nunca mais permitiu que o humilhassem, como quando trabalhava como servente de pedreiro em uma construção, sob a supervisão de um engenheiro, que prometera dar uma gratificação pelo trabalho de todos que terminassem as tarefas antes do prazo determinado. Houve empenho geral na esperança de receber a gratificação que, por mínima que fosse, traria algum alívio nas despesas do mês. No entanto, o engenheiro não cumpriu o que prometera. Antônio não teve dúvida. Dirigiu-se ao escritório do engenheiro a fim de cobrar a promessa. O homem, no entanto, ficou muito nervoso com a cobrança e o enxotou do lugar com essas palavras: "Quem você pensa que é, servente pobre, negro e analfabeto?". E o mandou embora, e Antônio ficou desempregado. Mas não se arrepende de continuar a lutar pelos seus direitos, mesmo que isso redunde em algumas perdas. Antônio arremata: "Sabe quem é culpado disso? Não é aquele engenheiro ignorante; culpados são aqueles que não conhecem e não lutam pelos seus direitos, culpados são aqueles que têm medo de enfrentar essa gente. Eu não. Eu não tenho medo". Antônio é convicto de que ele, que não tem estudos, não é o ignorante dessa história, o ignorante é quem estudou e não sabe respeitar os outros.

Atitude semelhante teve Miriam, que se orgulha de "saber das coisas". Conta como chamou a polícia e mandou para a prisão um convidado da casa de sua patroa quando se reuniu aos patrões para a foto que o convidado queria tirar da família. Naquele momento Miriam cuidava do filho do casal, e por isso o tinha nos braços, assim, é evidente que deveria levar a criança para, também ela, ser fotografada. O convidado, no entanto, quando a viu, protestou e disse: "Tirem essa negra daí. Ela não vai aparecer na foto". A atitude grosseira

também teria indignado a patroa, que a acompanhou à delegacia para registrar o ocorrido. A polícia, então, veio, e levou o convidado para a delegacia, que só saiu porque Miriam fora instada a retirar a queixa, o que fez realmente, mas apenas três dias depois.

Os letrados consideram analfabetos e ignorantes todos aqueles que não conseguem ler do seu jeito, em que ler é apenas sinônimo de "decifração" de códigos, e isso fica mais evidente quando se tem como pano de fundo a nossa colonização. Quando os jesuítas ensinavam nossos indígenas a ler e a escrever, tinham em mente o propósito de transmitir um conhecimento não a partir da realidade desses que eram os naturais da terra, e muito menos tinham interesse em retirar conhecimento das suas tradições, consideradas supersticiosas pelos padres. Seu intento, ao lhes ensinar o alfabeto tinha, como alvo estabelecer vínculos mais estreitos entre colonizado e colonizador, submetendo-os pela leitura de mundo dos conquistadores. Por outro lado, a leitura de mundo indígena, como a de saber prever tempos de seca ou de enchentes, de abundância ou escassez de peixes a depender da época do ano, das vazantes dos rios e melhor período para a pesca, ou o tempo de colher frutos e conservar sementes, simplesmente observando os astros e as estações, enfim, tudo isso, aos olhos dos brancos europeus e colonizadores, apenas indicava ignorância, pois a sabedoria autêntica viria de seus livros, apenas.

Em um sentido mais abrangente, no entanto, *saber ler* é muito mais que isso. Significa compreender a lógica por detrás das relações econômicas e sociais, ir de uma interpretação a outra, e a cada encontro com a realidade, atingir um incremento do nível de conscientização. Aqueles que têm mais capacidade de fazer uma leitura autêntica da opressão são, sem dúvida, os que a sofrem. No entanto, por vezes, até mesmo os oprimidos podem ter uma leitura equivocada do mundo, quando, por exemplo, aspiram não a uma mudança na estrutura social, mas apenas uma mudança na sua situação de sofrimento, e isso acontece com frequência quando, oprimido e opressor, convivem lado a lado. Nesse caso, quando o opressor está muito próximo, se torna difícil enxergá-lo como de fato é.

Conceição, uma das alunas do curso de alfabetização, se diz muito grata a sua patroa. Conta que antes, uma vez que morava muito longe do trabalho, não tinha como chegar no horário, até que a patroa lhe emprestou um pequeno apartamento próximo a sua casa. Conceição se reconhece privilegiada por ter uma patroa “tão generosa” pois, graças a ela, está economizando aluguel. Perguntada, no entanto, na sala com os outros colegas, se o dinheiro que sobrava do aluguel dava para ser poupado a fim de, no futuro, comprar a casa própria, que tem sido o seu maior sonho, respondeu que não, que o que ganha é só suficiente

para comer e de vez em quando, comprar alguma roupa. Conta que não utiliza dinheiro para o lazer porque não sobra, mas não deixa de frequentar o lazer gratuito oferecido por voluntários na comunidade de Paraisópolis, onde faz yoga. Conceição concorda, depois da conversa que tivemos, que se ganhasse um salário maior e trabalhasse menos, seria melhor, assim poderia comprar a própria casa sem viver na angústia de que, em sua patroa falecendo, os filhos requeiram o apartamento de volta. Segundo Paulo Freire (2016, p. 64):

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, dessa "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria

A nossa concepção (ocidentalizada) da inteligibilidade, conhecimento e apreensão do mundo tem um ranço positivista que tende a desmerecer outros valores que não sejam os nossos e a olhar com desconfiança outros tipos de racionalidade “menos eficientes” ou “inferiores”. Nesse caso, a racionalidade é apreendida como valor, um valor que, segundo Habermas (2013, p 489), é legitimado com o recurso ao processo de pesquisa e de sua transposição técnica, e que por isso mesmo, teria vantagem sobre os demais valores, uma vantagem implícita nos próprios procedimentos racionais.

O racionalismo, instaurado com as Luzes, estabeleceu um lugar para os iletrados: a pré-história, dando, assim, corpo a uma crença absoluta que diz que os que não possuem escrita, não possuem história. Ainda hoje, esse sistema continua operando da mesma forma como operou no passado, ocultando da história os mitos, as sociedades matriciais, a vida baseada na agricultura e construindo, ao mesmo tempo, a noção de salvação pela técnica.

O sujeito “iletrado”, que nunca teve contato direto com a palavra escrita, de repente se vê como que perdido em um mundo ordenado não pela experiência, e menos ainda pelo contato direto com os objetos, mas um mundo mais diretamente conectado com palavras que nomeiam esses objetos. Trata-se, no fundo, muito mais do que simples esquemas diversos de concepção e interação com o mundo, trata-se, sobretudo, de um terreno interditado aos não-iniciados nesses símbolos. De fato, no mundo das letras, só quem pode pisar são aqueles que internalizaram as suas regras gramaticais, e nesse sentido, só podemos conceber a realidade objetivada sob o ponto de vista da disposição técnica. Esse caso limite, segundo Habermas (2014, p. 295):

[...] se caracteriza pelo fato de que a linguagem é separada de seu entrosamento com interações e monologicamente fechada, a ação é apartada da comunicação e

reduzida ao ato solitário do emprego de meios racionais com relação a fins e, finalmente, a experiência de vida individuada é eliminada a favor de uma experiência repetível dos êxitos da ação instrumental – as condições da ação comunicativa são aqui, justamente, suspensas.

No mundo letrado, dependemos cada vez mais de *verdades* escritas, por isso recorremos a livros, universidades, ou simplesmente ao *google* em busca de algo que nos fale sobre nós mesmos. Ao perder de vista a vida natural com seus mitos e lendas contados pelos mais velhos e repassados através das gerações, ingressamos num círculo alienante que nos priva da autorreflexão que Habermas (2014, p. 369) define como o ato pelo qual “o sujeito se desliga de uma posição no interior da qual se tornou objeto”. O emprego da autorreflexão é eminentemente prático, é ela que provoca a reorganização da autocompreensão dos indivíduos (HABERMAS, 2014, p. 369).

Para nada, portanto, serve o conhecimento se a ação não vier acompanhada da comunicação. Nesse sentido, o homem do campo, que não conhece o alfabeto, não pode ser considerado um iletrado, alguém *que não sabe ler*, pois, tudo o que sabe, e que aprendeu de seus antepassados, ele transforma em ações que, por sua vez, trarão à luz novos conhecimentos. Nesse sentido, *conhecimento*, segundo Habermas (2014, p. 300) “não é um mero instrumento de adaptação de um organismo ao entorno cambiante, nem é o ato de um ser racional puro e inteiramente desligado dos contextos de vida como contemplação”, como muitas vezes se tornou o conhecimento acadêmico, produzido dentro dos muros da universidade. Ao contrário da linguagem *pura*, a linguagem natural, sem se orientar pelas regras, como a primeira, é a que mais consegue “acolher em sua própria dimensão as manifestações de vida não verbais” (HABERMAS, 2014, p. 265).

Os relatos acima corroboram aquilo que, nas últimas décadas, graças ao pioneirismo de Paulo Freire, tem se tornado o credo dos educadores: a ressignificação e o alargamento do conceito de letramento. Percebe-se e se valoriza, cada vez mais, o fato de que há tantas formas de alfabetização quanto são variadas as modalidades de comunicação, assim como a diversidade cultural e linguística. Uma palavra tem designado, nos últimos tempos, esse fenômeno: o *multiletramento* que, segundo Kleiman e Sito (2016, p. 170), abrange duas dimensões em particular, num primeiro sentido está aliado aos múltiplos sistemas de significação, como o sonoro, oral, gestual, imagético, gráfico, etc. o que indica que *letramento* não se refere apenas à escrita. Em uma dimensão menos explorada, segundo as autoras, se refere à importância de se levar em consideração as diferenças culturais e

sociolinguísticas nos registros de experiências, mesmo que as palavras utilizadas para relatar tais experiências não constem do léxico oficial e burocratizado de determinada sociedade.

O próprio significado da palavra *letramento* está associado à forma como determinado grupo social compreende a própria realidade. Nesse sentido, o termo não é estático, mas está, conforme José Maria Paiva (2012, p. 78), ligado à compreensão que os homens têm da própria vida, de modo que “transformando-se o entendimento, transformando-se as experiências sociais, transformam-se as letras, sempre revelando o entendimento que os homens têm de si”.

Por outro lado, a forma que o *letramento* tem em determinada sociedade, assim como a maneira de ensinar e gerenciar escolas, nasce sempre dos *letrados*. São eles que decidem sobre a didática mais eficaz para fazer nascer o “ser ideal” que deverá caber dentro da sociedade, também “ideal”. À medida que os interesses das classes dominantes mudam, também são escolhidos novos e mais eficazes meios de configurar o aprendiz, de forma que seja sempre útil ao mecanismo em voga. Essa prática é fielmente observada, no Brasil, desde quando os jesuítas decidiram abrigar, em colégios, os estudantes, com a intenção primeira de os doutrinar e assim, depois de doutrinados na fé, também fossem alfabetizados nas letras.

Esperava-se outro tipo de prática no Brasil Republicano, então regado pelas ideias de grandes filósofos europeus. No entanto, a intelectualidade nacional munuiu-se de teorias racistas, como o Evolucionismo e Darwinismo Social para legitimar desigualdades sociais e responsabilizar as classes mais carentes, como os negros e analfabetos, concebidos como seres inferiores, pelo atraso e sua não inclusão no rol de países civilizados. Um desses intelectuais, Euclides da Cunha, defendia que:

[...] a mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso (*apud* , SANTOS, p. 97)

É de situações como essa que nascem comportamentos discriminatórios, sentimentos hostis e posicionamentos que distinguem pessoas a partir de seus discursos, esquecendo-se das vozes por detrás desses discursos. Em muitos casos, essas vozes não conseguem ser traduzidas em uma linguagem “gramaticalmente correta”, e talvez por isso, não são ouvidas. A produção textual de pessoas simples, sem estudos, procede do contato direto com a vida, das histórias de dor e sofrimento, mas também das alegrias que surgem desse mesmo contato. Dentro de um sistema neoliberal, educadores, alinhados com essa

ideologia, tendem a fragmentar essas experiências e, com isso, esvaziar a autenticidade dessas experiências.

Uma das tarefas de casa que se costuma oferecer aos adultos, dentro do método Paulo Freire, é ouvir as pessoas da própria comunidade falando e trazer essas falas para a sala de alfabetização para que possam conhecer a grafia dessas falas. Com isso, se quer fazer um trabalho que vá além da alfabetização em si. Trata-se, antes de tudo, de valorizar o que é próprio daquele grupo e mostrar que não existem falas erradas, pois são sempre vozes que exprimem sentimentos e emoções que surgem da vida vivida na própria comunidade.

2.1 Ronaldo: Ler o funcionamento da sociedade capitalista

Em um dos encontros, Ronaldo assim se expressou: “Eu tenho habilitação de carro e de moto, sabe como é, hoje em dia facilitam as coisas, você vai lá, paga, porque tendo dinheiro você consegue comprar a carta, pagar lá as provas e tal. Então eu não conseguia, ia pra Bahia de carro, só que minha mulher ia lendo as placas, as placas do caminho, eu não sabia ler as placas”.

As negativas que recebe por ser pobre e migrante, morar na periferia e não ter estudos, não passam despercebidas para Ronaldo. Vítima de um sistema excludente, sabe muito bem como ele funciona: é preciso pagar para ter um mínimo de comodidade, e como tudo parece estar contra ele e sem chance de conseguir a habilitação, simplesmente paga por ela a algum agente corrupto vítima, também ele, da dureza e exclusão do sistema. Em posse da habilitação, se sente autorizado a empreender uma grande viagem de visita à sua terra natal. Leva a esposa, para que ela decifre os sinais que lhe são estranhos.

As pessoas dominadas não são ignorantes da presença ou da influência do opressor. Sabem, pela experiência da dor ou do cansaço, que foram colocadas nas mais baixas estruturas que os obriga a servir os que os exploram em uma posição acima. No romance *O primo Basílio*, Eça de Queiroz descreve o sentimento que essa situação provoca em Juliana:

Servia, havia vinte anos. Como ela dizia, mudava de anos, mas não mudava de sorte. Vinte anos a dormir em cacifos, a levantar-se de madrugada, a comer os restos, a vestir trapos velhos, a sofrer os repelões das crianças e as más palavras das senhoras, a fazer despejos, a ir para o hospital quando vinha a doença, a esfalfar-se quando voltava a saúde!... Era demais! Tinha agora dias em que só de ver o balde das águas sujas e o ferro de engomar se lhe embrulhava o estômago. Nunca se acostumara a servir. Desde rapariga a sua ambição fora ter um

negociozito, uma tabacaria, uma loja de capelista ou quinquilharias, dispor, governar, ser patroa; mas, apesar de economias mesquinhas e de cálculos sôfregos, o mais que conseguira juntar foram sete moedas ao fim de anos; tinha então adoecido; com o horror do hospital fora tratar-se para casa de uma parenta; e o dinheiro, ai! Derreteria-se! No dia em que se trocou a última libra, chorou horas com a cabeça debaixo da roupa.

Ficou adoentada desde então; perdeu toda a esperança de se estabelecer. Teria de servir até ser velha, sempre, de amo em amo! Essa certeza dava-lhe uma desconsolação constante. Começou a azedar-se (2015, p. 59)

Juliana aprendeu que nascera para servir, e que por mais que se esforçasse, não conseguiria nunca passar para um patamar mais alto, o de “virar” patroa. Sua vida, sabia bem, começara e terminaria em trabalho que lhe roubava a liberdade e a possibilidade de ser independente. Iria, fatalmente, trabalhar para os outros, e nunca para si mesma, pois havia uma estrutura que estava ali, antes dela nascer, que ela odiava por não lhe permitir simplesmente sair de suas garras. Os sonhos logo se transformaram em delírios, e essa é a parte mais dolorosa da tomada de consciência, em que a aceitação da realidade implica em contemplar a realidade tal qual se nos apresenta, sem enfeites ou disfarces. No romance, Juliana, tomada de realidade, passa a sentir ódio pelo opressor, um ódio que a roía por dentro:

[...] odiou sobretudo as patroas, com um ódio irracional e pueril. Tivera-as ricas, com palacetes; e pobres, mulheres de empregados, velhas e raparigas, coléricas e pacientes; odiava-as a todas, sem diferença. É patroa e basta! Pela mais simples palavra, pelo ato mais trivial! Se as via sentadas: - Anda, refestela-te, que a moura trabalha! Se as via sair: - Vai-te, que a negra cá fica no buraco! – cada riso delas era uma ofensa à sua tristeza doentia; cada vestido novo uma afronta ao seu velho vestido de merino tingido. Detestava-as na alegria dos filhos e nas prosperidades da casa. Rogava-lhes pragas. Se os amos tinham um dia de contrariedade, ou via as caras tristes, cantarolava todo o dia em voz de falsete a *Carta adorada!* (*Ibid.*, p. 60-61)

Quando uma das entrevistadas, Miriam, sofria por sentir na própria pele a discriminação e o preconceito, desabafa: *As madame pensa que nós num é gente!*. Em uma aula em que contaram suas experiências nas filas do supermercado, se referem à fila para a compra do salmão de *a fila das madames*, enquanto a “a fila das sardinhas”, *a fila das empregadas*. Enquanto contam, riem da própria desventura, como se o riso representasse uma represa que se conteve suportando o excesso de água, mas que não suporta mais, até que, finalmente, transborda.

Os risos têm um sentido de revanche. Riem porque sabem o que lhes acontece, embora as *madames*, na sua inconsciência, imaginem que possam manipular sem que as empregadas percebam que estão sendo usadas ou tratadas como bonecos, sem voz, sem vontade própria. As aulas de alfabetização as ajudam a não depositar no indivíduo a sua revolta, mas a ver em tudo isso um problema de classes, a não mais ver o indivíduo, mas a estrutura.

Na mesma aula da “fila das *madames* e das empregadas”, procedeu-se ao seguinte diálogo:

- Coordenador: *Por que é assim? Por que tem que ter uma fila para as madames e outra para as empregadas?*

- Antônio: *Eu acho que é a vontade de Deus.*

- Coordenador: *Como assim?*

- Antônio: *Eu acredito que as pessoas são abençoadas por Deus e por isso ficam ricas.*

- Coordenador: *Alguém mais acha isso?*

- Geralda: *Eu não acredito nisso não. Acredito que no mundo tem muita gente egoísta.*

- Coordenador: *Nesse caso, como o egoísmo divide as pessoas entre madames e empregadas?*

- Geralda: *Tem gente que não tem limite pra ambição. Quanto mais tem, mais quer.*

- Coordenador: *E se essas pessoas querem sempre mais, vocês acham que vai sobrar para as outras pessoas?*

- Dirce: *Com certeza não!*

- Coordenador: *Vamos imaginar um bolo. Vocês sabiam que, no Brasil, 1% da população fica com quase 30% do bolo e outros 99% dividem entre si o que sobra? Vocês acham que isso é justo?*

- Antônio: *Pensando bem, não é não. Alguém vai ficar com fome*

- Coordenador: *Isso mesmo, Antônio, alguém terá de ir para a cama todos os dias sem ter comido absolutamente nada.*

- Conceição: *Lá no Nordeste nós passava muita fome. A mãe misturava farinha de mandioca com água, amassava com a mão e dava pra nós comê. Tinha dia que nem isso tinha.*

Como se vê por meio desse diálogo, a consciência da realidade não aparece do nada. É aos poucos que se vê, e só depois de ver é que se pode julgar. Paulo Freire (2015, p. 134) denomina esse como um processo de transformação do analfabeto em povo, capaz de optar e decidir, e pensa a alfabetização não como um processo mecânico, mas como *emersão*, tomada de consciência. Uma alfabetização que não parta do homem como paciente do processo, “cuja virtude única é ter mesma paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito”.

A reação de Juliana no romance de Eça de Queiroz é o resultado da inquietação pela situação deprimente por que passava. Freire defendia que a alfabetização não deveria levar a pessoa a ler e a escrever como primeiro e mais importante objetivo, mas em desenvolver a *impaciência*. O sujeito não-alfabetizado somente poderá interagir e reagir no momento em que desperta a si mesmo para a impaciência, e isso significa que não precisa saber soletrar palavras e frases para isso. No momento em que interage com o mundo, acrescentando algo a ele, se relacionando com a realidade, então toma consciência de que é sujeito, e não objeto dessa realidade. Nesse processo, alcança um novo patamar de consciência: começa a apreender a causalidade, isto é, percebe que os acontecimentos não são estáticos, nada há de estabelecido, e que não tem sentido, portanto, ficar de braços cruzados “esperando que as coisas aconteçam”.

O próximo passo esperado é o da ação: “Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age” (FREIRE, 2015, p. 138). Dessa forma, há profunda conexão entre compreensão e ação: quando a compreensão é crítica, “a ação também o será” (*Ibid.*, p. 138).

A primeira intervenção de Antônio é um claro exemplo da transição do sujeito da consciência mágica para a reflexiva. A consciência mágica acredita que “algo de fora” intervém para mudar os acontecimentos de acordo com própria vontade. Nesse estágio, as coisas acontecem “por vontade divina” e cabe ao sujeito apenas submeter-se com docilidade. Depois das *conversas*, no entanto, Antônio foi deixando esse estágio básico e se permitindo ver de outra forma. O *pensar mágico* conduz a um *fazer mágico*, mas a educação crítica ajuda a superar a captação mágica da realidade (FREIRE, 2015, p. 138).

2.2 Ler o mundo a partir da experiência de dor e humilhação

Na década de 1970, o filósofo e jesuíta espanhol Ignacio Ellacuría pisou pela primeira vez em terras latino-americanas (El Salvador), e após uma profunda consideração sobre a realidade do Terceiro Mundo, definiu esse como sendo um “povo crucificado”, o mesmo adjetivo que, mais tarde, se tornou o título do livro que o fez conhecido entre nós: *O povo crucificado: Ensaio de soteriologia histórica*. Em seu exílio, em Madri, escreveu novamente sobre o tema:

Entre tantos sinais que, como sempre, ocorrem, uns chamativos e outros apenas perceptíveis, há em cada tempo um que é o principal e cuja luz todos os outros devem ser discernidos e interpretados. Esse sinal é sempre o povo historicamente crucificado, que à sua permanência junta a forma histórica sempre distinta de sua crucificação. Esse povo é a continuação histórica do servo de Javé (ELLACURÍA. *Apud*. SOBRINO, 2019, p. 17)

Desse conceito, teólogos latino-americanos, como Jon Sobrino, Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, Frei Beto e outros concluíram não ser mais possível pensar a teologia latino-americana sem considerar a vida de povos transida de morte, uma morte lenta de séculos de privação de história, de justiça e de direitos ou, nas palavras de Jon Sobrino (2019, p. 18), um povo que não é, que não possui sequer existência.

Esse conceito ajuda a entender os analfabetos brasileiros ou latino-americanos. Analfabetismo, aqui, não tem o mesmo significado que tem na Europa ou nos Estados Unidos. Entre nós, é o resultado de múltiplas *crucificações*, como se pode verificar através dos relatos desses sujeitos: explorados para o trabalho semiescravo a partir da infância, obrigados a emigrar e receber o suficiente tão somente para comer, nada mais, até ao fim da vida. Nesse sentido, o analfabetismo adulto é o ponto de chegada, e não tem necessariamente relação direta com desinteresse, falta de aptidão, escolha pessoal ou contato com ferramentas tecnológicas “mais responsivas” e que exigem menos esforço mental, como redes sociais que necessitam ser alimentadas apenas de fotos, por exemplo, tal qual se observa em países do Primeiro Mundo.

Quando afirmamos que o analfabetismo em países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos é um ponto de chegada, portanto, queremos dizer que é fruto direto de políticas de subalternidade, de exploração da mão de obra barata e de opressão. Nesse

ambiente, a escola é a última coisa a ser pensada. Ela vem muito depois da luta pela sobrevivência básica. Não por acaso, a maior parte (99%) de analfabetismo se encontra nos países pobres. Somente a Índia responde por cerca de 37% desse total⁵⁷.

Nesse sentido, o analfabetismo está diretamente ligado à miséria humana em todos os seus sentidos, e não apenas a econômica, mas as outras que se mantêm a partir desta, como a miséria moral, a dos sentimentos negativos como vergonha e culpa, a da perda da confiança em si e do sentimento de inferioridade. O sujeito não-alfabetizado é tocado por um sofrimento ético-político que afeta todo o seu ser e que redundará até em morte biológica (SAWAIA, 2016, p. 112). Sawaia (2016, p. 109), apropriando-se do pensamento de Agnes Heller, distingue entre dor e sofrimento. A dor é algo que tem sua origem na vida humana, nas afecções do próprio corpo, nas relações com os outros corpos e diz respeito à capacidade de sentir. O sofrimento, por outro lado, “é a dor mediada pelas injustiças sociais”, a dor da fome e da opressão, e não pode ser sentido como dor por todos os outros membros da sociedade.

A partir desses apontamentos, Sawaia define o que entende por sofrimento ético-político:

[...] o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade (2016, p. 112)

Para a autora, é preciso conhecer esse tipo de sofrimento, pois só através dele é que se pode analisar as formas sutis de espoliação humana, que não poucas vezes se esconde por detrás de aparências de integração social e inclusão (*Ibid.*, p. 113). Com relação ao analfabetismo, esta é uma espécie de exclusão não somente porque é explorada pelo capitalismo como força de trabalho, mas, sobretudo, porque experimentam, na própria história, o sofrimento da exclusão cultural. Historicamente aos pobres esse direito foi negado, tanto em termos de acesso quanto de qualidade. Mesmo com a universalização do ensino, os mais empobrecidos vivenciam aquilo que Pablo Gentili (2009) denomina de “universalização sem direitos”, afirmando que a América Latina não cumpre os requisitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O autor reconhece a importância da

⁵⁷ UNESCO. *Illiteracy in developed countries: Ending the taboo*. Disponível em: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2012/09/22/illiteracy-in-developed-countries-ending-the-taboo/>. Acesso em 08/12/2020.

escolaridade para a democracia, mas afirma, ainda, que o direito à educação “continua sendo negado a latino-americanos e latino-americanas, por meio da manutenção de fatores que impedem o desenvolvimento de suas plenas condições de realização” e aponta para três fatores que contribuem para produzir a universalização sem direitos:

a) a combinação e articulação de condições de pobreza e desigualdade vividas por um significativo número de pessoas em nossas sociedades; b) o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enorme diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem; c) a promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos – e particularmente sobre o direito à educação marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho (GENTILI, 2009, p. 1064)

Esses fatores, continua o autor, produzem uma *exclusão includente* no campo educacional, quando se combinam.

A conclusão a que se chega a partir dessas observações é que, para que aconteça uma metamorfose que transforme o não-alfabetizado em um sujeito alfabetizado, esse sujeito terá, antes, que vencer enormes obstáculos, mas um dos maiores provavelmente será o próprio sujeito se reconhecer como pessoa digna de direitos, e que pode utilizar a própria voz para que esses direitos sejam devidamente respeitados.

CAPÍTULO 3

DOS PAPÉIS IMPOSTOS À LUTA PELO PAPEL PRÓPRIO

3.1 A história de Dirce

O analfabetismo adulto, na maioria das vezes, é precedido e marcado por histórias de muito sofrimento. A história de Dirce apenas reforça essa certeza. Ela era ainda uma criança quando sua mãe abandonou o marido, se casou novamente. Dirce e suas irmãs, filhas do primeiro casamento, eram discriminadas. Enquanto os filhos do padrasto recebiam alguma atenção e afeto, para Dirce e suas irmãs menores, apenas sobrava desprezo e violência. Enquanto os meio-irmãos podiam frequentar a escola, a ela e às irmãs, só sobrava trabalho. A mãe morreu durante o parto do último filho que teve com o padrasto de Dirce. Quanto ao pai, ficou sabendo que fora assassinado a facadas em cima de uma mesa de bilhar. Depois da morte dos pais, e com cerca de nove anos, o padrasto a violentou. Apenas terminado o estupro, propôs a Dirce que fosse “sua mulher” (sic). Aquilo tudo a revoltou e, então, decidiu fugir de casa.

Encontrada na rua e levada para um abrigo infantil, foi adotada e novamente sofreu discriminação na nova casa. Os novos pais, segundo narra, não lhe davam nem um pouco de afeto e, como na família anterior, era desprezada e obrigada a fazer todos os trabalhos de casa. Sentia que os novos pais precisavam de uma empregada de graça, e não uma filha. Fugiu, então, da nova residência e, de carona em um caminhão, chegou a São Paulo. Chegando à capital paulista, e sem saber para onde ir, dormia nas ruas, até encontrar alguém

que lhe ofereceu lugar para dormir. No início, sentiu-se acolhida pois, um desconhecido, tivera pena dela e, sem pedir nada em troca, lhe ofereceu uma cama para dormir.

Aos poucos, no entanto, foi tomando consciência das verdadeiras intenções daquele que pensava ser um gentil hospedador. Apenas alguns dias mais tarde, o homem lhe disse que poderia ficar na casa o quanto quisesse, mas, em troca, tinha que “receber hóspedes”. Até então, não sabia muito bem o que seria isso, mas quando chegaram os primeiros “hóspedes”, foi obrigada a ter relações sexuais com eles. “Era sempre assim”, disse. “Se eu quisesse uma cama pra dormir, tinha que transar com os homens”. Então, o cafetão (como ela chamava o homem que a explorava) começou a explorá-la financeiramente, assim como a outras jovens. Explica que a pior coisa era o “paredão”, uma parede onde organizava as moças, uma ao lado da outra, a fim de revistá-las e verificar se não estavam escondendo algum dinheiro. Enquanto partilhava sua história, Dirce se levanta da cadeira e ergue um pouco a saia na altura da coxa para mostrar uma cicatriz de queimadura causada porque, em determinado dia, escondera um pouco de dinheiro para poder pagar uma cama para dormir, nem que fosse por apenas uma noite. O cafetão, então, com um ferro quente, queimou a sua perna como um castigo pela “mentira”.

A sua vida continuou assim até que um cliente, um homem casado, ouviu a sua história e se comoveu ao ouvir que ela estava naquela vida somente para poder dormir numa cama. Os dois continuaram se encontrando. Os encontros eram muito mais conversas, até que o homem, então, decidiu deixar a esposa e os dois foram morar juntos. Dirce logo engravidou e afirma que, finalmente, está feliz, e diz que, pela primeira vez na vida, teve a experiência do amor. Lamenta, todavia, que engravidara enquanto era explorada sexualmente e, por não querer criar uma criança assistindo a mãe “trabalhando”, teve que “dar” (Sic.) o bebê. Afirma que o que mais doía era ouvir como todos a julgavam dizendo que “uma mãe nunca abandona um filho”. O que ninguém entendia, segundo Dirce, era que, agindo assim, estaria evitando que seu filho crescesse vendo a mãe sair com tantos homens e, ao final, não saber qual deles seria seu pai. Por isso, achou melhor entregá-lo para que alguém o criasse longe daquele lugar.

Depois de ouvir sua história, quis saber o motivo por que gostaria de aprender a ler e a escrever e responde que seu sonho é ser polícia feminina, e que quer continuar a estudar para conseguir realizar seu sonho e se, por acaso, não conseguir, gostaria de aprender a ser cabeleireira e abrir o próprio salão. Diz que, se conseguir isso, vai ajudar muitas pessoas que tiveram uma história parecida com a dela.

No encontro seguinte, Dirce conta como recebeu o reconhecimento do seu filho de 11 anos. Diz que, antes, o menino dizia: "Ah, mãe, você é burrinha!". Conta que pensava que era mesmo, pois tentara vários outros cursos de alfabetização e não conseguia aprender, e que agora está aprendendo porque, na paróquia onde tem o curso, foi muito acolhida. Relata que um dia, quando o filho a viu fazer as lições de casa em um caderno que conserva com muito capricho e que promete, orgulhosa, me mostrar na próxima ocasião, ele lhe disse: "Mãe, quero te falar uma coisa". "O que, meu filho?", perguntou ela. O menino então disse: "Quero te dar os parabéns. Agora não vou mais te chamar de burrinha!". Dirce não esconde a emoção ao relatar isso.

3.2 A suposição de um outro não-existente

O desejo de escravizar o outro, de manipulá-lo ao bel-prazer e de explorá-lo se baseia sempre na premissa de um outro irreal, não-existente, e que deveria, aos olhos do explorador, ser grato por chamar-lhe à existência. Assim pensava o padrasto de Dirce que acreditava a estaria elegendo a um patamar privilegiado na família: a de esposa-amante. Assim pensava o homem que a "tirou" das ruas, convencido de sua "boa ação", lhe fornecendo abrigo. É, possível, portanto, pensar que se está reconhecendo o outro como sujeito, considerando-o apenas objeto. Esses homens, no exato momento em que assim agiram, se tornaram, eles mesmos, "inumanos". No processo de submissão, Edgar Morin (2021, p. 79) lembra que, quanto mais alguém submete outra pessoa, tanto mais se dará, no indivíduo subjugado, outro tipo de subjugação mais intenso, no qual esse sujeito acabará possuído dentro de si mesmo. Como resultado, o outro sempre se apresentará a alguém subjugado como potente ameaça, de modo que haverá sempre, para esse sujeito, uma ruptura em toda espécie de articulação do discurso que originalmente serve para construir o diálogo das pessoas, levando-as ao entendimento. Quando pegou carona para São Paulo, Dirce nada disse sobre si mesma, talvez porque estivesse desconfiada de que não saberia dizer ao certo sobre quem realmente era, ou simplesmente duvidasse que alguém pudesse compreendê-la. Dizia simplesmente, quando lhe perguntavam, que iria visitar a mãe que morava em São Paulo, pois talvez fosse disso que estivesse realmente precisando: do colo de uma mãe.

Dirce nunca tivera a chance de dizer quem era, nunca lhe deram a oportunidade de falar sobre seus sonhos, mas ela tinha um sonho: tornar-se polícia e, com isso, estava certamente querendo dizer que estava perseguindo a justiça, dando-lhe a materialidade de

um agente da justiça. Um Eu potencial era tudo o que Dirce possuía, uma vez que haviam-lhe dado alguns *eus* que ela decididamente rejeitava, como a de ser escrava sexual ou escrava doméstica, embora pessoas mais potentes do que ela, conseguissem dobrar a sua resistência. Então, fugia. Em algumas formas de violência, fugir pode ser também uma forma de resistência, utilizada como último recurso possível para preservar alguma identidade que apenas emerge em condições ideais de acolhimento, escuta e reconhecimento. Enquanto isso não acontece, os outros têm sobre Dirce um pensamento utilitário; ela não vale em si mesma, mas somente naquilo em que pode “servir”.

A imposição de papéis se concretiza em uma sociedade por meio de processos históricos que dicotomizam as relações entre os participantes dessa sociedade, e é sempre a cultura hegemônica que procede à imposição de comportamentos com o objetivo de submeter a parte mais vulnerável do tecido social que, quando decide se rebelar e não aceitar a situação de humilhação, sofre violência e fica marcada por um caráter que não lhe pertence de fato. Mesmo sendo externo e imposto à força, essa pessoa submetida pode interiorizar tanto o papel que lhe deram que ela passa a se localizar socialmente no mundo adotando o único papel que conheceu e que foi obrigada a adotar: o de mulher explorada sexualmente. A subversão do papel só pode acontecer, de fato, quando Dirce decidir não mais ser manipulada. Nesse sentido, só se assume um novo papel na medida em que a pessoa decide cuidar de si mesma, até então, pode facilmente ser manipulada e usada como *coisa*, e não respeitada como *sujeito*.

Isso alude ao conceito de *reificação*, originalmente formulado por Marx e retomado como das categorias centrais da Teoria Crítica em seu esforço de analisar as patologias sociais do tempo presente. Essa categoria foi apropriada por Axel Honneth em *Reificação*, fruto de suas palestras na Universidade de Berkeley, em março de 2005 em que recupera o conceito de *reificação* à luz de sua teoria do reconhecimento. Mas, o que diferencia essa nova leitura daquela de Lukács é, segundo Rúrion Melo (2018, p. 7), o tradutor dessa obra, a sua capacidade de abarcar modos de dominação que vão além daqueles ligados a fenômenos extremos de violência, como guerras e genocídios para pensar situações cotidianas vividas no ambiente familiar, nas relações de trabalho, etc. Em outras palavras, Honneth retoma, de Lukács, a questão da atitude subjetiva que subjaz em toda práxis genuína. Honneth, no entanto, quer saber em que se baseia essa práxis genuína, perdida, no momento em que o sujeito passa a se comportar de forma reificada (MELO, 2018, p. 13).

As formas de reificação, para Lukács, se constituem na base da troca de mercadorias, em que os sujeitos se veem forçados:

(a) a perceber os objetos existentes somente na qualidade de "coisas" potencialmente valorizáveis; (b) ver seu parceiro de interação somente enquanto "objeto" de uma transação rentável; e, finalmente, (c) considerar suas próprias capacidades apenas como "recursos" objetivos para o cálculo das oportunidades de valorização (HONNETH, 2018, p. 26)

Honneth acrescenta que, para Lukács, o conjunto das próprias capacidades e necessidades “são experimentadas somente em virtude de sua utilidade econômica”, e que seu olhar “está voltado desde o começo exclusivamente àqueles fenômenos que Marx descreveu como 'fetichismo da mercadoria'” (2018, p. 26). Honneth, por outro lado, não propõe uma teoria da reificação baseada no contraste entre a práxis reificada e o modo de produção, mas na relação de um sujeito com um outro sujeito, numa relação intersubjetivamente situada (CAMARGO e SOUZA, 2012, p. 173). Nessa relação intersubjetiva a reificação acontece quando, em situações em que deveria haver uma troca saudável entre os sujeitos, se estabelece a dinâmica na qual “são forçados a se comportar não na qualidade de participantes, mas antes de observadores dos acontecimentos sociais” (HONNETH, 2018, p. 29), de modo que não se sentem valorizados nas várias dimensões da própria personalidade ou, em outras palavras, não são reconhecidas e, portanto, são desrespeitadas, fixando, assim, as relação intersubjetivas em um esquema sujeito-objeto.

É esse esquema que está presente na vida de Dirce. Em todas as relações com seres humanos, sentia como se fora apenas objeto, pois suas vontades, sonhos e desejos não eram levados em consideração, e isso fica mais evidente quando lhe determinam quais papéis deve assumir. O papel imposto pode ser considerado, como na teoria de Lukács, uma “segunda natureza”, quando se apreende a realidade de forma neutra e meramente cognitiva (HONNETH, 2018, p. 37), sem engajamento e sem interesse no mundo circundante. O papel, nesse sentido, não passa de uma “propriedade meramente atribuída a um objeto dado”, efeito de uma “ficção ontológica” segundo a qual 'existiria' um homem totalmente sem propriedades, porque estas lhe seriam atribuídas apenas no processo da predicação (HONNETH, 2018, p. 45-46).

Outro aspecto dessa questão é aceitar o papel dado ou continuar encarnando o personagem atribuído ou por necessidade ou por acomodação. Dirce, mesmo depois de fugir por não aceitar o papel que lhe impuseram, por uma questão de necessidade, porém, e vendo-se perdida em um novo espaço, desconhecido e ameaçador, acolhe o *mesmo* por pura

necessidade de sobrevivência. De fato, o espaço-tempo tem grande peso na retomada do *mesmo*. Conforme Ricoeur⁵⁸ (2014):

A primazia assim dada ao *mesmo* com relação ao *si* é especialmente ressaltada pela noção cardinal de reidentificação. Na verdade, não se trata apenas de garantir que se esteja falando da mesma coisa, mas sim que seja possível identificá-la como a mesma coisa na multiplicidade de suas ocorrências. Ora, isso só é feito por detecção espaço-temporal: a coisa continua a mesma em lugares e tempos diferentes (p. 8).

Dirce, em um espaço-tempo diverso, recorre ao corpo a fim de encontrar nele respostas para seus problemas básicos (cama para dormir) e também, mais tarde, para sobreviver, através da prostituição. A prioridade dada aos corpos, de acordo com Ricoeur (2014, p. 9) “é da maior importância para a noção de pessoa” e são eles os que mais dizem que somos os mesmos e, portanto, a condição de *mesmidade*, no sentido ricoeuriano, também é essencial para a nossa constituição como pessoas.

O corpo constitui, para Dirce, a sua narrativa dialética, pois está no meio da luta pela concordância e pela discordância dos papéis que lhe foram atribuídos. Na linha da concordância – novamente recorremos a Ricoeur (2014, p. 154) –, Dirce se reconhece, através do seu corpo, como totalidade, como singularidade e assim se distingue de outros corpos. Na linha da discordância, essa totalidade se vê ameaçada pela ruptura desencadeada pelo uso que querem fazer de seu corpo, e isso contribui para uma ação retroativa na sua história de vida, mas não menos primordial, uma vez que é essa dialética da concordância discordante “que agora precisa ser inscrita na dialética entre mesmidade e ipseidade” (*Ibid.*, p. 155).

O uso do corpo inclui, também, um “cuidado de si”. Agamben (2017, p. 71) retoma e amplia a teoria de Thomas Bénatouïl que mostra que o tema do uso que alguém faz do próprio corpo se cruza com o da *oikeiosis*⁵⁹, a apropriação de si para consigo e, indo mais

⁵⁸ Ricoeur se posiciona contrariamente à compreensão do sujeito pela filosofia tradicional, representada especialmente por Descartes e Kant, que refletem sobre um sujeito exatamente idêntico a si mesmo ao longo do tempo, aos filósofos de língua inglesa, como Locke e Hume que, sem fazer a distinção entre o *idem* e *ipse* e sem recorrerem à mediação narrativa, “a questão da identidade pessoal se perde nos arcanos de dificuldades e paradoxos paralisantes” (RICOEUR, 2014, p. 126).

Para falar do problema da identidade pessoal, Ricoeur recorre aos denominados por ele como “termos de confrontação”: “de um lado a identidade como *mesmidade* (latim: *idem*; inglês: *sameness*; alemão: *Gleichheit*); do outro, a identidade como ipseidade (latim: *ipse*; inglês: *selfhood*; alemão: *Selbstheit*)”. Essa distinção, ele a faz exatamente pela questão filosófica tradicional que insistia em sua compreensão de identidade como *permanência no tempo* (Cf. RICOEUR, 2014, p. 115)

⁵⁹ De *oikos*, casa, família

além, afirma que o contato com o próprio corpo aumenta a familiaridade consigo mesmo e a percepção de si. Essa é a raiz estoica do significado do “uso de si” e então,

[...] se aceitarmos tal interpretação relacional e não substancial do si estoico, então – quer se trate de sensação, de si, de *sib conciliatio*, quer se trate de uso de si – o si coincide cada vez com a própria relação, não com um *telos* predeterminado. E se usar significa, no sentido em que se viu, ser afetado, constituir a si enquanto se está em relação com algo, então o uso de si coincide com a *oikeiosis*, enquanto esse termo nomeia o próprio modo de viver do ser vivo. O ser vivo faz uso de si, no sentido de que, em seu viver e em seu entrar em relação com outro de si, está em jogo cada vez seu próprio si, sente a si e se familiariza consigo mesmo. O si nada mais é do que o uso de si (AGAMBEN, 2017, p. 76)

É fato que Dirce não se sentisse, em vários momentos, dona de si, e isso só podia vir de certa *familiaridade* com o próprio corpo. Diz que nunca se sentiu amada, e com isso queria também se incluir. Ela simplesmente não conseguia amar um corpo que era causa de tantos sofrimentos! Quando teve o primeiro bebê, quis logo desfazer-se dele, não porque a criança fosse um empecilho, senão porque não podia amar um outro – mesmo como extensão de si – se não se reconhecesse dentro de si mesma. Quando se sente finalmente amada e acolhida, tem um filho na nova relação e o cerca, então, de cuidados e amor. “É preciso”, conclui Agamben (2017, p. 78), “que o si se tenha antes constituído no uso fora de toda substancialidade para que algo como um sujeito possa dizer: eu sou, eu posso, eu não posso, eu devo...”.

3.3 Dirce e a percepção do mundo: A tomada de posse de si

Nenhum ser humano, no entanto, é totalmente indiferente ao próprio meio, ninguém é tão explorado e diminuído ao ponto de ficar cego ao mundo ao seu redor. Embora, como diz Hannah Arendt (2008, p. 9), a alma encolha e recue diante do medo, na esperança, porém, ela ultrapassa a própria realidade. Dirce fugiu de toda situação que traísse sua esperança ou limitasse sua liberdade. Sempre fora uma rebelde, reconhece. Não se pode, no entanto, afirmar que Dirce realmente fugisse o tempo todo pois, partir é o sinal mais básico, o "prototípico de sermos livres", como afirma Arendt (*Ibid.*, p. 11), e a única alternativa possível para a impossibilidade de mudar uma realidade despótica, causa de sua desconfiança em relação ao mundo que insistia em subjugar-la, em não reconhecê-la.

Certo “cliente” tem uma relação íntima com a Dirce, agora na profissão de prostituta⁶⁰, ele gosta do seu jeito e dá ouvidos à sua história. Passado algum tempo, pergunta-lhe se não desejaria ser sua esposa. Muitos anos antes, tinha ouvido a mesma proposta de seu padrasto. Agora, no entanto, a narrativa dessa vida, constrói uma nova identidade para um novo personagem (RICOEUR, 2014, p. 154), a nova experiência lhe dará, enfim, um *oikos*, um lar. Portanto, pode-se afirmar que uma intervenção como a do homem que confiou em Dirce e lhe ofereceu amor e compreensão, toma o sentido de uma *intervenção terapêutica*. Axel Honneth empresta esse conceito de Wittgenstein, segundo quem “a proposição terapêutica de uma mudança de perspectiva consiste em reconquistar uma confiança no conteúdo racional da nossa práxis de vida” (2008, p. 80). Esse *outro* ajuda Dirce a objetivar o seu Mim para, então, poder aceder ao Eu, pois, como afirma Edgar Morin (2015, p. 300), “nenhum sujeito pode aceder ao Eu sem a alteridade potencial de um Mim objetivado”. Isso conduz de volta ao pensamento de Agamben. Dirce, de fato tinha dentro dela um *oikos*, um desejo de familiaridade, de intimidade, mas até que fosse objetivado, através de um trabalho terapêutico de cuidado e reconhecimento, estaria adormecido. O *oikos*, acrescenta Morin (2015, p. 301), faz parte da identidade individual, embora possa lhe permanecer estranho.

Dirce jamais tivera a oportunidade de falar de si, e quando o fez, conquistou sua liberdade, pois, de fato,

[...] o relato da cotidianidade, marcado pelas lutas e vontade de superação, não é apreendido apenas como memória de acontecimentos deixados em algum lugar do passado, mas um outro, compreendido no sentido benjaminiano, impregnado de vivência, experiência e movido pelo sentido dialético [...] de ruptura com um estado de coisas que impede de continuar em frente, de fazer de maneira diferente, de forma criativa e revolucionária [...] (VEIGA e ALVES, 2020, p. 2)

Entre as duas propostas de “casamento”, podemos ver, à luz da teoria hegeliana do reconhecimento, duas formas diversas de reconhecimento: A) A proposta de casamento do padrasto, que baseia a autoconfiança na eliminação do outro ou dos conflitos inerentes à estrutura do reconhecimento. B) A do cliente que, ao invés de eliminar o outro, se torna o que necessita ser, tendo o outro como mediação (WILLIAMS, 1992, p. 159). No primeiro, não há relação de liberdade, pois a afirmação de um acontece com a eliminação do outro. No segundo, uma mútua libertação, pois Dirce, sem o saber, estava libertando o cliente de

⁶⁰ Desde 2002 a profissão de prostituta é regularizada no Brasil, sendo oficializada pelo Ministério do Trabalho em sua Classificação Brasileira de Ocupações

uma vida infeliz que tinha com a esposa. Na primeira proposta, a eliminação da diferença e a oferta de uma identidade abstrata: ela nunca seria verdadeiramente esposa. Na segunda, a diferença é bem-vinda, e só diante dela é que são propostas mudanças. De fato, era preciso eliminar a exclusão e abrir-se ao reconhecimento mútuo, modificando papéis fixos e construindo uma situação nova, ao mesmo tempo, ser-para-o-outro e ser-para-si-mesmo (WILLIAMS, 1992, p. 160). Disso se pode concluir, portanto, que a identidade individual: “emerge de uma formidável e complexa maquinaria auto-organizadora que, por sua vez, se constitui e se reconstitui incessantemente a partir de ritmos e ciclos eco-organizadores anônimos” (MORIN, 2015, p. 301).

O reconhecimento por parte do padrasto pode também ser chamado de um “reconhecimento perverso”, termo cunhado por Aluísio Lima (2010, p. 216) ao se referir ao personagem diagnosticado como doente mental. É reconhecimento perverso “não porque a reconhece enquanto alguém que está ali com uma situação problemática, mas perverso porque desconsidera toda sua história e a convence de que o problema é uma loucura individual” (*Ibid.*, p. 216). O autor retoma a personagem Severina de Ciampa (2005) que descreve a paciente Severina repondo o papel de briguenta para o de louca:

Severina contando quando compareceu frente ao médico do INPS e este ameaçou colocá-la numa camisa de força; na oportunidade, comentamos que o médico “talvez não entendesse. Pensava que estava tratando *de* uma doente mental, mas estava era tratando *com* uma vingadora-briguenta (ou o que fosse de diferente). Como não o fazia, foi ameaçada (camisa de força); com isso, foi reposta sua identidade de doente mental, que age como *paciente* (e não impaciente...) (*Ibid.*, p. 184)

Dirce tomou aquele reconhecimento inicial como verdade para boa parte de sua infância e juventude. Desde que o padrasto abusava dela, cresceu acreditando que nasceu para ser usada, uma mulher para uso e abuso. Não pensou em repor tal identidade porque acreditou que essa era a sua sina, esse era o seu destino. Em certo sentido, sentia-se prisioneira da personagem que lhe haviam atribuído ou, na expressão de Wittgenstein, citado por Honneth (2008, p. 80-81), Dirce foi vítima de uma imagem que a tornava prisioneira. “Sentir-se prisioneira” é um sentimento que engendra um estado de sofrimento social, um sofrimento que reverbera na vida prática.

Quando foi que Dirce se sentiu livre? Quando foi que pôde repor uma identidade que lhe haviam dado? No início, no momento da narrativa de si mesma; depois, pela ação de outro e, por fim, e como coroamento, pela reposição da própria identidade.

3.4 A narrativa de si: do *idem* ao *ipse*, da *mesmice* à *mesmidade*

Paul Ricoeur compreende identidade pessoal como identidade narrativa. Sem a referência à identidade narrativa, diz ele, é impossível desenvolver uma relação entre duas espécies de identidade, a identidade imutável do *idem*, do mesmo, e a identidade móvel do *ipse* (2014, p. 116). Ciampa em *A estória do Severino e a história da Severina* (2005) distingue entre *Mesmice* como algo de permanente e sem chance de reposição de uma identidade posta: “A mesmice de mim”, afirma Ciampa (2005, p. 170) “é pressuposta como dada permanentemente e não como *re*-posição de uma identidade que uma vez foi posta”. Nesse sentido, pode tanto ser uma busca consciente de estabilidade identitária ou inconsciente compulsão à repetição (LIMA, 2010, p. 149). *Mesmidade*, por outro lado, equivale à *ipseidade* de Ricoeur, mas com o acréscimo da identidade como metamorfose, de modo que, para Ciampa, não se trata apenas de uma identidade enquanto mobilidade, como para Ricoeur, mas como *metamorfose*.

No primeiro caso, a identidade-*ipse* pode se tornar problemática quando se trata de identificá-la. Ricoeur, em *Percurso do Reconhecimento* (2006) recorre ao teatro e à ficção para dizer que um personagem passa por transformações ao longo dos papéis e quando há vários personagens a serem encenados, pode acontecer casos extremos em que “a questão da identidade pessoal se torna tão confusa, tão indecifrável, que a questão da identidade pessoal se refugia na questão nua: quem sou eu?”. (2006, p. 117). Em outras palavras, o sujeito pode desaparecer no meio de tantas personagens vividas, principalmente se escapar de toda problemática de identidade ética (*Ibid.*, p. 117). Em Antonio Ciampa, ao contrário, o personagem que encena não apenas sofre uma despersonalização ao atuar, mas, conforme Alúcio Lima (2010, p. 163),

[...] o indivíduo não é apenas um receptáculo inofensivo que incorpora as predicações e as dramatiza no cotidiano, mas também propõe novas personagens, se autodetermina; ele não é apenas um cidadão, um membro da comunidade, ele reage também a essa comunidade e a transforma com suas reações

Tanto Ricoeur, como Ciampa, portanto, recorrem à figura do ator que encena os mais variados papéis ou, numa palavra: comunica-se, expressa-se através de representações de si mesmo e, ao fazê-lo, entra em contato com seu mundo interior, com a totalidade das vivências subjetivas, como afirma Habermas (2012, p. 176):

No agir dramático o ator, ao apresentar uma visão de si mesmo, tem de se relacionar com seu próprio mundo subjetivo. Defini este mundo como a totalidade das vivências subjetivas, à qual o ator tem um acesso privilegiado, em comparação com o de outros [...]

Dentro desse conceito, cabe aplicar outro, que vem cada vez mais se destacando nas pesquisas de Psicologia Social Crítica como espaço privilegiado para que os personagens se expressem livremente no palco da própria realidade. Trata-se das Narrativas de História de Vida. O processo de liberação de Dirce se iniciou quando pôde, enfim, contar sua história, na presença de alguém que parou para ouvi-la. Para ela, aquele foi um momento redentor, no sentido benjaminiano. Walter Benjamin lembra que a história contada deve ter garantia de que será amparada por uma força redentora (*Erlösung*), e essa força reside justamente nas histórias de outros que passaram pela vida daquele que narra. Assim, o indivíduo redimido redime a humanidade toda (VEIGA e ALVES, 2020, p. 6) e “somente a humanidade redimida obterá o seu passado completo” (BENJAMIN, 2012, p. 242).

No caso específico de Dirce, lembrar o passado equivale a redimi-lo, para, só então, reordenar seu presente e almejar um futuro. Dessa forma, funciona também como uma espécie de sutura de fragmentos da própria vida (LIMA; CIAMPA, 2017, p. 2). Isso só pode ser possibilitado no encontro entre duas pessoas que se esquecem, por um momento, dos seus impulsos egoístas, que se concretiza no ato de buscar no outro satisfação para as próprias necessidades. Só então, podem se encontrar sem pensar no outro como produto de consumo, mas como entes interativos que se transformam no encontro mútuo (HONNETH, 2012, p. 1). Essa negação de si mesmo só acontece, segundo Honneth (2012, p. 1) porque o sujeito, quando encontra o outro sujeito, reconhece-o como um ser parecido consigo e essa é, para ele, a condição necessária para a autoconsciência. Então, “depois que o sujeito atinge a autoconsciência por meio da experiência da reciprocidade moral, o indivíduo é capaz de se compreender como membro vivo do gênero humano” (*Ibid.*, p. 1). Nesse momento, então, os dois acontecem não somente como pessoas existentes, mas também como seres capazes de autoconstrução e de autonomização.

Em Habermas (2016B, p. 24), a ideia de autoconstrução pela relação com os outros e autonomização do sujeito através de um processo de internalização supõe um momento intersubjetivo, “de uma mediação verbal em que o autor encontra os termos de uma razão comunicativa autêntica e suas funções socializantes e individualizantes”. Mesmo presos e mesmo que se acomodem a regimes de poder, as pessoas têm capacidade de se imaginarem como novos sujeitos, e na medida que percebem como, por tanto tempo internalizaram esse

poder, então estão finalmente prontos para construir um senso particular de identidade (CHIAROLLI e PEASE, 2014, p. 3).

Nesse sentido, a comunicação por meio da linguagem possui um grande grau de eficácia que permite às pessoas escolherem, dentre uma variedade de propostas, aquelas que produzam maior sentido num mundo complexo e contingente. Existe, entretanto, para além da comunicação linguística, uma outra forma, não linguística e não verbal de comunicação que, para Luhmann (2012, p. 20) é representada no amor e denominado uma “mídia simbólica de comunicação”. Juntamente com outras formas abstratas de comunicação, como poder, dinheiro e beleza, o amor, como uma dessas “mídias de comunicação”, é a mais abstrata e individualizada forma de relação social (SEIGEL, 1989). Luhmann reconhece que o tema ficou de fora dos círculos dos teóricos da sociologia, mas lembra que o amor tem um papel central dentre as formas de relacionamento social nas sociedades modernas. Para o autor, portanto, muito mais que sentimento, o amor é um meio de comunicação, de tal maneira que uma “semântica do amor” pode, certamente, prover uma compreensão da relação entre uma mídia simbólica e uma estrutura social:

[..] o amor como um meio não é, em si mesmo, um sentimento, mas, mais que isso, um código de comunicação, de acordo com regras que cada um expressa, forma e simula sentimentos, nega-os, imputa-os a outros e se prepara para encarar todas as consequências que implicam tal comunicação (2012, p. 20)

Em outra obra: *Love, a sketch* (2010), o autor justifica sua razão por utilizar a categoria “meio de comunicação” em relação ao amor para deixar claro que não está se referindo a um sentimento objetivamente identificável e nem a algo processado no sistema psicológico, mas o toma na sua função no sistema social, caracterizado por ser excessivamente complexo e contingente. Complexo por possibilitar as mais variadas experiências e ações; contingente por essas possibilidades serem apenas aparentes pois sempre será possível se tornarem diferentes.

Neste mundo contingente e complexo, a comunicação através de uma linguagem estruturada atinge alto grau de eficácia e permite à pessoa enfrentar tal mundo de variadas formas. O amor atinge sua especificidade, no entanto, o ponto central de sua comunicação não tanto em seu potencial para a ação ou nas escolhas que possibilita, mas na percepção da existência de outra pessoa e na maneira como essa outra pessoa dá sentido à sua própria experiência (*Ibid.*, p. 10).

Por outro lado, sistemas sociais que são estruturados no amor, impõe a si mesmos uma abertura comunicativa, e isso implica em risco, pois em tal situação, todas as experiências devem ser partilhadas e cada parceiro na comunicação deve contar ao outro o que cada um viveu, expor seus problemas a fim de que sejam resolvidos pelos esforços de todos. Assim, não deveria haver fachadas, histórias inventadas, mantidas e defendidas por segredos bem guardados, ao mesmo tempo em que pressupõe discrição, em que ambos os interlocutores respeitam os limites (*Ibid.*, p. 11).

Na história de Dirce, foi, certamente o amor que a salvou, restituindo uma imagem que fora desfigurada, devolvendo-lhe a dignidade perdida e a sensação de que, finalmente, podia ser amada pelo que era, em sua essência. Pela primeira vez se sentiu amada pela humanidade, ao se sentir verdadeiramente amada pelo marido e pelo filho. Através deles, sua confiança na humanidade foi restaurada.

3.5 A história de Miriam

Miriam foi obrigada a trabalhar na roça, no interior da Bahia, desde os seis anos de idade, pois em uma família, com dez irmãos, era preciso que todos trabalhassem, diz ela. Miriam até que frequentou a escola, mas apenas por alguns dias. Conta que, na idade escolar, preferia cuidar da mãe, sempre muito doente, pois sentia tristeza ao ver a mãe, doente, trabalhando na roça e, por isso, a ajudava a fim de poupá-la um pouco. Conta que o trabalho “era muito doloroso”. A lida no campo começava às sete da manhã, parava ao meio-dia e ia para casa “comer o que tinha” e então voltar, à uma da tarde, para a roça. Às 17 horas, terminava o dia para recomençar no dia seguinte, “assim direto, sem descanso”. Fala espontaneamente do pai: *“Ele era muito severo com a gente e com a mãe também. Homem que tinha várias mulheres, que bebia muito, e chegava em casa violento: Era um ‘sofrimentozinho bem castigado’, e isso quando não pegava facção para correr atrás da gente”*.

Miriam conta ainda que, por diversas vezes, ela e os irmãos tiveram que esperar do lado de fora da casa, com fome, até altas horas, até que o pai dormisse, para poderem, então, entrar. Se não fizessem isso, podiam ser espancados. “A memória fica”, lamenta Miriam, mas diz que, antes da morte do pai, conseguiu vê-lo e lhe dizer que o perdoava. Conta isso com orgulho, e diz se sentir aliviada em ter feito isso enquanto o pai ainda estava vivo.

Tanto a história de Dirce, quanto a de Miriam sugerem que, antes da aprendizagem escolar, passaram pela vivência de alguns *Eus* até experimentarem o que Carl Rogers (2017) denomina de “vivência do eu potencial”, que só aparece na ausência de qualquer ameaça contra o Eu. Quando isso acontece, então “o cliente pode permitir-se examinar diversos

aspectos da sua experiência exatamente da mesma maneira que os sente, tal como os apreende através do seu sistema sensorial e visceral, sem os distorcer para adaptá-los ao conceito existente de Eu” (ROGERS, 2017, p. 93).

Nesses relatos, de fato, essas pessoas se permitem expressar toda raiva e ressentimento com relação a outras pessoas que as fizeram sofrer, o que mostra, mais uma vez, os estágios pelas quais passa alguém ao “tornar-se pessoa” e que segue o seguinte esquema, segundo Rogers: Primeiro, a pessoa relata aspectos de sua vida que se revelam em contradição com o conceito de Eu, e que não são experimentados plenamente: “Eu sou isso e aquilo, mas experimento esse sentimento que não tem qualquer relação com aquilo que sou”; “Gosto dos meus pais, mas sinto um surpreendente rancor em relação a eles, de tempos em tempos”. E assim, para o autor, no início, a expressão é: “Sou um Eu que é diferente de uma parte da minha experiência”. Mais tarde, isso se transforma num esquema provisório: “Talvez eu seja alguns *Eus* muito diferentes, ou talvez o meu eu encerre mais contradições do que aquelas que eu imaginava”. Em um momento posterior, o esquema é: “Tinha certeza de que eu não podia ser a minha experiência – era demasiado contraditória – mas agora começo a acreditar que posso ser o *todo* da minha experiência” (ROGERS, 2017, p. 93).

Um erro que remonta ao racionalismo do século XVIII é pensar que se aprende apenas através de um processo cognitivo. O conhecimento também passa, necessariamente, pelo afetivo, e as histórias ouvidas revelam que onde não existe afeto, ficam também ausentes a vontade, o desejo e a motivação para aprender a ler. Ao lado disso, percebe-se, igualmente, que, onde as pessoas são reconhecidas apenas como força de trabalho, não se pensa em leitura e escrita, que são deixadas para um segundo plano ou simplesmente esquecidas. Essa situação fica ainda mais evidente no campo, em áreas mais desconsideradas pelo poder público. Em 2004 as pesquisadoras Maria Nobre Damasceno e Bernadete Beserra, da Universidade Federal do Ceará publicaram um artigo, fruto de pesquisas entre as décadas de 1980 e 1990 com o objetivo de esboçar o “estado da arte” do mapa da educação rural no Brasil. Uma das conclusões desse estudo diz respeito às causas do analfabetismo na zona rural:

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente – o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial. [...] O progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o

fim do campo e do camponês, - já que ambos eram sinônimos de passado e atraso (2004, p. 775-76)

O interesse do Estado pela alfabetização rural só acontece, de fato, quando grandes levadas de camponeses começam o seu êxodo⁶¹, buscando, na cidade, melhores condições de vida. Essas massas analfabetas foram logo cooptadas pela indústria que, para ter mão de obra mais qualificada, pressionava para a educação dos moradores de zonas rurais. Em outras palavras, a educação rural passa a ser importante “porque a cidade o exige!” (FERRARO, 2012, p. 944).

Os preconceitos e estigmas criados na cidade contra o homem do campo cada vez mais foram sendo incorporados pelos pequenos proprietários rurais que consideram estudo “coisa pra gente da cidade”, e não para o camponês que deve pôr toda a sua força no duro trabalho da roça. Portanto, em um certo sentido os pais que são descritos neste trabalho são vítimas de uma mentalidade estrutural que por décadas lhes impôs o duro fardo de ver-se a si mesmos como meros trabalhadores braçais, símbolo de fome, pobreza e desinformação, conforme mostra a pesquisa de Galvão e Di Pierro (2007, p. 9). Quando perguntados sobre vinha à mente de alfabetizando jovens e adultos quando ouviam a palavra *analfabeto*, disseram:

Pessoa que não sabe ler e escrever, pessoa a quem falta letramento e alfabetização, pessoa que sabe menos, pessoa que não tem conhecimento, pessoa que não compreende alguma coisa ou pessoa sem instrução [...]. Incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado, massa amorfa, alguém da sociedade, desinformado, fome, pobreza, classe dominada, exclusão, segregação, sem acesso aos direitos, discriminação, Brasil, preconceito [...].

Essas manifestações espontâneas mostram, na verdade, o que os analfabetos pensam deles mesmos quando fazem um relato da própria história. Em uma sociedade de gente letrada, sentem-se como alienígenas, como não pertencentes ao grupo humano, como se, por não saberem ler, não fazem parte dos outros grupos sociais e, assim, desaparecem como pessoas de direito. Ao comentar o romance de Sartre, *A Náusea*, Julia Kristeva (KRISTEVA, 2000, 274) fala sobre esse *ser* que sente como se não existisse, representado

⁶¹ Galvão e Di Pierro (2007, p. 18) lembram que “no Brasil, o crescimento populacional observado na segunda metade do século XX foi acompanhado por intensa migração do campo para as cidades, predominando os fluxos do Nordeste para o Sudeste. O êxodo rural representou um fenômeno de grande magnitude: cerca de 27 milhões de brasileiros deixaram o campo para viver em cidades entre os anos 60 e 80, num processo de urbanização que fez com que a população rural, que em 1960 representava 54% do total, fosse reduzida a 17% em 2004”

pelo personagem Roquentin, envolvido com o romance que quer escrever, mas sente a solidão ontológica: “um ser que sobra: ‘Meu lugar não existe’, diz ele, ‘estou sobrando’ (...), sem laços, sem nada em comum com os outros”.

O não-alfabetizado permanece prisioneiro de um mundo em que somente ele existe, seu mundo é sua solidão existencial, uma vez que, para existir, precisa existir *no outro*, ter seu reconhecimento como pessoa, e não apenas como empregado, como completa Kristeva:

Para entender o outro como sujeito, seria preciso que “eu” o tomasse em sua interioridade; mas, ao contrário, o “espelho-outro” nunca me aparece em sua própria interioridade, mas apenas no tempo do mundo [...]. Não é pelo conhecimento, e sim pela consciência transcendente, que acontece o entendimento de mim por mim mesmo. Mas essa consciência ek-stática de mim entende o outro apenas “como um objeto que indica a mim” (2000, p. 286)

É, portanto, preciso reconhecer o não-alfabetizado, antes de tudo, como pessoa; a seguir, como intelectual leitor do mundo, no sentido de que é capaz de racionalizar e, assim, chegar às próprias conclusões. Infelizmente, porém, somente é reconhecido como força de trabalho barata e disponível, sujeito manipulável e tido como alguém sem consciência, apenas porque não lê o mundo como os letrados o fazem.

As histórias de Dirce, de Antônio, de Miriam, expõem não somente o sofrimento que uma sociedade letrada pode impingir nos “não-letrados”, mas o quanto essa mesma sociedade racionaliza mecanismos de exploração a fim de manter os “iletrados” subjugados, sem direito à fala, à expressão mesma, partindo da falsa noção de que não saber ler é sinônimo de ignorância a respeito do mundo circundante. Por outro lado, ao contrário dessa falsa noção, estão os personagens que sabem reagir ao não permitirem que alguém os coloque à margem do convívio social. Em todos esses relatos, verificamos a luta dos personagens para atuarem em seus próprios papéis, e se num primeiro momento aceitaram papéis que os outros lhes deram, sempre aconteceu alguma coisa que despertou neles a consciência de que não deveriam continuar aceitando o que os outros acharam por bem que assumissem. No caso de Dirce foi quando encontrou o amor. Ao se sentir finalmente amada como pessoa, se sentiu igualmente pronta para assumir um papel que ela forjou para si mesma, um papel que lhe permitiu oferecer aos outros o amor que nunca teve. No caso de Miriam, a mudança de papel aconteceu quando ficou de frente para o pai e lhe disse tudo o que estava preso e que não conseguir expressar e, depois de poder expressar toda a dor que o pai lhe causara, o perdoou.

Esses testemunhos mostram, enfim, que os papéis são sempre mutáveis, a depender da determinação histórica que emerge em determinados momentos, e que contêm, em si, uma força dialética, em que os contrários se opõem o tempo todo até se chegar a um todo, a uma unificação, que nunca são definitivos, abrindo sempre a possibilidade de negação e aceitação de novos papéis.

CAPÍTULO 4

LAURA E AS RELAÇÕES DE PODER

Os encontros consonantais (ex: vr, bl, tr, gr, fl) e os dígrafos (ex: lh, xs, xc, ch, nh, ss, qu, gu, rr), na língua portuguesa, são difíceis de aprender no processo de alfabetização dos adultos, por isso são feitos vários exercícios que ajudam a memorizar. Nesse dia, começamos reforçando o aprendizado de palavras como: gruta, grave, grande, grilo, grade. A última palavra chamou mais a atenção de Laura, que disse: “*Ontem mesmo eu lavei a grade do churrasco que teve na minha casa*”. Escrevi, então, com letras grandes, no computador: “Ontem eu lavei a grade”. Mostrei-lhe o que estava escrito e pedi que lesse. Laura nunca havia lido uma oração inteira, antes, e fiquei imaginando se conseguiria ler, pois sempre diz que sua maior dificuldade era “quando juntava as letras” (sic). No entanto, não relutou e leu tudo muito bem. Olhei para ela e percebi que estava emocionada, pois havia lágrimas em seus olhos.

Contra a crença já cristalizada nela mesma de não ser capaz, ela provou ser capaz de ler uma oração inteira. A emoção que sentiu e exteriorizou era a garantia disso. Na verdade, as palavras estavam ali o tempo todo, apenas esperando para serem despertadas. Ela foi capaz de ler porque aquelas palavras encontravam ressonância em uma experiência: Laura havia lavado a grelha do churrasco no dia anterior.

Para Paulo Freire (2011, p. 143), a educação libertadora se distingue da educação bancária por um conteúdo programático não imposto por alguém, mas de algo que parte e

nasce do alfabetizando para que, em seguida, aquele tema se transforme em diálogo com o educador e assim reflita os anseios e esperanças do educando. Freire ainda reforça a necessidade de um imperativo: a metodologia utilizada deve ser conscientizadora. Nesse sentido, perguntei a Laura por que justamente ela, em um domingo de almoço com a família, tinha que lavar a grelha. Esse foi o ponto de partida para a *dialogicidade*, como Paulo Freire denomina esse “caminho metodológico conscientizador”.

Laura conta que faz isso “porque não consegue ficar parada”. Perguntei, então, por que não conseguia ficar parada, e assim, de acordo com o decorrer da conversa, percebi que fora acostumada a agir assim desde os nove anos de idade quando começou a trabalhar com o pai na lavoura. Desde então, só o que fez na vida foi trabalhar. Perguntada se não ia aos bailes e festas bastante comuns na zona rural, respondeu que nunca tivera essa chance, pois não sobrava tempo para o lazer. O diálogo, então, se seguiu assim:

- *E aos domingos? Também trabalhava aos domingos na roça com seu pai?*

- *Não, nos domingos eu não tinha que ir na roça, porque tinha os trabalhos de casa. Domingo era dia de lavar a roupa. Eu pegava toda a roupa suja da semana e ia lavar no rio, e quando chegava do rio, tinha que cuidar dos porcos, do galinheiro, limpar a casa e o quintal.*

Laura não sabia o que significava lazer, durante grande parte da sua infância, adolescência e juventude, já que só saiu da casa dos pais aos 25 anos, para se casar. Adorno e Horkheimer tiveram longas conversas sobre questões relacionadas ao trabalho e lazer. Na primavera de 1956, Gretel Adorno, esposa de Theodor Adorno gravou, durante três semanas, conversas informais entre Adorno e Horkheimer sobre assuntos variados, dentre os quais se destacavam: teoria e prática, trabalho e lazer, dominação e liberdade (ADORNO e HORKHEIMER, 2011). Sobre trabalho e lazer, Horkheimer diz que o conceito de *liberdade* começa no momento em se compreende o valor do homem enquanto trabalhador. Adorno, por sua vez, completa afirmando que, na verdade, o que determina a liberdade é a possibilidade de escolher o próprio trabalho, e não o trabalho em si.

À pergunta de Adorno: “O que as pessoas fazem no seu tempo livre?” (p. 31), Horkheimer responde dizendo que, para os trabalhadores, o tempo livre não lhes faz bem. Se o seu trabalho não os faz envolverem-se com objetos, isso significa que eles não são enriquecidos pelo encontro com objetos. Portanto, sem um trabalho verdadeiro, as pessoas

ficam encolhidas em seu tempo livre, não se sentem úteis, sentem como se “não fossem nada” (p. 31).

Continuando o diálogo, Adorno reforça o pensamento anterior dizendo que, pelo fato mesmo de as pessoas trabalharem muito, cria-se a sensação de gastar o tempo livre repetindo obsessivamente os rituais dos esforços exigidos deles no trabalho, uma “mímica inconsciente do processo de trabalho” (*Ibid.*, p. 32). Por sua vez, Horkheimer lembra que nos países do Oriente, as pessoas são reduzidas a animais de carga enquanto, no Ocidente, arremata Adorno, o trabalhador sustenta um sistema que o vai destruindo aos poucos. Esse sistema pode ser representado por vários personagens no contexto capitalista de organização social. No caso de Laura, o sistema explorava o pai e o pai, por sua vez, a explorava:

Entrevistador: Você ganhava algum dinheiro trabalhando para o seu pai?

Laura: Que nada! Meu pai é quem ganhava.

E: Você trabalhou até os 25 anos com seu pai e não ganhava nada?

L: Não porque meu pai comprava as coisas pra nós dentro de casa. EU ERA O PEÃO DELE!

Laura “não consegue ficar parada”, e para refletir sobre a própria situação é preciso parar. Mesmo durante os nossos encontros, percebo sua aflição pelo trabalho que tem a fazer, e não é para menos; sua infância foi perdida para o trabalho duro e extenuante da lavoura; seu descanso se reduzia simplesmente mudar de trabalho, como se a rotina fosse quebrada com um trabalho diferente. Para descansar da roça, trabalhava em casa. Laura cresceu ouvindo coisas que enaltecem o trabalho honesto, portanto, não se pode esperar que enxergasse qualquer “maldade” no trabalho e, por isso, sua vida se resume em uma dedicação total ao trabalho, à semelhança de um fiel que sacrifica a própria vida ao seu deus, de forma que, mesmo depois de aposentada, continua trabalhando. Laura, assim, é vítima da “ideologia do desempenho” que, segundo Jessé Souza (2018, p. 221), “não apenas estimula e premia a capacidade de desempenho objetiva, mas legitima o acesso diferencial permanente a chances de vida e apropriação de bens escassos”. O autor afirma, ainda, que é através dessa ideologia que a categoria trabalho assegura não apenas a identidade, mas também a autoestima e o reconhecimento social. Isso explica, pelo menos em parte, porque Laura atribui ao trabalho sua única chance de pertencimento e de onde sacia sua necessidade de reconhecimento. Laura é o exemplo vivo do quanto uma ideologia, quando naturalizada, é estabelecida e se fortalece e, o fato de não a notarmos, facilita seu efeito perverso (SOUZA, 2019, p. 22).

Laura conta que, quando criança, para continuar trabalhando, tinha que furar as bolhas que se formavam nas mãos para que se transformassem em calos que, por sua vez, tornariam a mão mais dura e assim não doeria tanto. Perguntei-lhe por que não para de trabalhar, já que estava aposentada, e apontou dois motivos: o que ganhava de aposentadoria não é suficiente para poder sobreviver. Também não pode parar porque quer pagar o convênio médico para a neta, de seis anos, que problemas de crescimento embora, ela mesma, não tenha qualquer convênio médico, e por isso tem de pagar para poder fazer seus exames médicos. "Depender do SUS? Deus me livre". Laura desconfia dos órgãos públicos. Recorreu a eles para conseguir se aposentar por ter trabalhado tanto tempo na roça, mas, segundo ela, só a "enrolaram" e saiu de mãos vazias. Seu trabalho árduo não lhe garantiu o reconhecimento a que tinha direito.

4.1 As agruras do trabalho infantil

O trabalho infantil na América Latina, de forma geral, sempre esteve vinculado à divisão de papéis entre as idades e à necessidade de sobrevivência. Dentro desse contexto, o Sistema Capitalista, com sua indústria em expansão e com o incremento da população urbana, provocou mudanças significativas nessas populações e tiveram forte impacto no lugar ocupado pelas crianças no mundo do trabalho (AREND, MOURA, SOSENSKI, 2018, p. 326). Muitos esforços foram empenhados na erradicação do trabalho infantil. Um marco histórico nesse sentido foram os *Factory Acts*, que em 1833 estabeleceram regras para regular as horas de trabalho de crianças empregadas nas fábricas de algodão, no Reino Unido, além de garantir algumas condições essenciais à saúde infantil, como ventilação dos locais de trabalho, melhoria nas condições sanitárias e proibição do contato com máquinas perigosas. Passados duzentos anos daqueles atos, estima-se que, em 2016 havia ainda cerca de 152 milhões de crianças, de 5 a 17 anos submetidas ao trabalho infantil, além de 10 milhões de crianças e adolescentes vítimas de escravidão; desse total, 70,9% explorados na agricultura, 17,1% em serviços e 11,9% na indústria⁶².

No Brasil, Laura é uma das personagens que compõem um trabalho infantil degradante. De acordo com o IBGE⁶³, com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, em 2016 as crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade, perfazendo um total de 40,1

⁶² Fonte: Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/lang--en/index.htm>. Acesso em 14/10/2020

⁶³ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf. Acesso em 14/10/2020

milhões, estavam ocupadas, em jornadas semanais que variavam de oito a 28,4 hs, em média. Desses, em 2016, 34, 7% eram do sexo feminino e 65,3% do sexo masculino. Quanto às características de cor ou raça, havia um predomínio de crianças pretas e pardas, com 71,8%. O trabalho infantil, conclui a pesquisa, tem efeitos perversos sobre o desenvolvimento das crianças, como a entrada tardia na escola e a evasão escolar, além de enfermidades contraídas em função do trabalho realizado. Outro lado perverso é a recrudescência da pobreza. Dentre as pessoas ocupadas de 5 a 13 anos de idade, apenas 26,0% recebiam remuneração.

A história de Laura dá razão à pesquisa. No Brasil, 47,6% das pessoas entre 5 e 13 anos de idade, exerciam atividade agrícola em 2016, e muitas eram submetidas a longas jornadas contínuas em troca apenas de ajudar suas famílias, com prejuízo em seu desenvolvimento educacional e social. A pesquisa aponta algumas causas do trabalho infantil:

Elas podem estar vinculadas à pobreza, que leva as famílias a ofertarem a mão de obra dos filhos muito cedo; a um sistema educacional deficiente, que torna a escola desinteressante para os alunos e promove elevadas taxas de repetência e evasão; à estrutura da família, à escolaridade dos pais; à incapacidade dos pais de assumir as responsabilidades do domicílio; ao local de residência; ou mesmo ao sistema de valores e tradições da sociedade (IBGE, 2017, p. 8)

O trabalho infantil é, talvez, a parte mais perversa da divisão de classes nos países pobres ou emergentes pois, enquanto os filhos das elites dispõem de capital econômico para comprar o tempo livre para seus filhos, consagrando-o apenas para o estudo, aos filhos das classes populares, por outro lado, só resta dividir o tempo, desde a infância e adolescência, entre estudo e trabalho, e assim fica estabelecido o sucesso para o filho da família que lhe pôde comprar o tempo livre a fim de que pudesse se dedicar inteiramente ao estudo, assim,

[...] a pré-história do vencedor predestinado ao sucesso se completa. Todas as vantagens culturais e econômicas se juntam, mais tarde, para a produção, desde o berço, de um campeão na competição social. Na família dos excluídos, tudo milita em sentido contrário [...]. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que iria ajudar a mudar o seu? (SOUZA, 2019, p. 116).

A exploração do trabalho infantil no Brasil se formou e consolidou como produto de práticas de sujeição, humilhação em nome de interesses meramente econômicos. Nesse sentido, a criança nunca deixou de ser escravizada:

[...] Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os "capitalistas" do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção

artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias (RIZZINI, p. 503)

Portanto, fica evidente que a história do trabalho infantil é marcada pela violência, principalmente pelo fato de serem mais facilmente manipuláveis: a criança não protesta, obedece calada e, melhor ainda, não precisa que lhe paguem seus direitos trabalhistas pois, em muitos casos, ela não existe de fato nos registros de determinada empresa, que teria, contra si, o peso da lei.

O trabalho infantil sempre esteve assentado por uma suposta "proteção" da infância. Assim pensam os legisladores, os empregadores e até mesmo os pais e a própria criança com discursos moralizantes para justificar a exploração, como: "É melhor trabalhar do que roubar". O saldo final, no entanto, esconde um futuro que essas crianças não chegarão a ter. A maioria das crianças que trabalha, nas ruas das grandes cidades, é parda ou negra, a razão é que seus pais, negros ou pardos, chegam a ganhar um terço do salário dos brancos. Essas situações de crianças que trabalham para ajudar no orçamento mensal sofrem uma inversão na fase adulta: como não tiveram estudos, agora serão elas que não terão trabalho, pois o mercado as discrimina pela cor da pele e pouca qualificação.

A maior responsável por isso é a situação de miséria em que vivem, as crianças e seus familiares, no entanto, explicações simplistas ou essencialistas sobre as causas da pobreza apenas contribuem para sua eterna permanência, como aquela que atribui as situações de miséria e pobreza à corrupção sistêmica. Essa explicação, dada frequentemente por alguns teóricos, como Luhmann e Da Matta e frequente na boca de brasileiros de classe média ajudam a formar aquilo que Jessé Souza (2018, p. 32) denomina de a "boa consciência" das classes privilegiadas, uma consciência pacificada por estabelecerem o problema para bem longe deles, no Estado legitimando, assim, práticas cotidianas de exploração e humilhação. Ao utilizarem a mão de obra barata das faxineiras, empregadas domésticas, motoboys, etc., as classes privilegiadas têm seu tempo poupado para atividades bem remuneradas e reconhecidas (*Ibid.*, p. 32).

Laura fez parte de um contingente de crianças cooptadas para o trabalho rural. O sítio em que seus pais trabalhavam ficava no Paraná. É no Sul do país que as crianças mais trabalham na lavoura, e isso ainda nos dias de hoje. Rizzini (2010) apresenta um exemplo que ilustra essa condição: A história de Joseane, de 12 anos e Fabiane, 14, moradoras de Montenegro, município gaúcho. Ali trabalham na colheita de tangerinas e laranjas:

O pai colhe vinte caixas por dia e as meninas, 12 caixas cada uma. São, portanto, responsáveis por mais da metade da produção diária da propriedade. Quando começam as aulas, só trabalham meio período, diminuindo bastante a produção [...]. O trabalho de toda família é uma tradição mantida há várias gerações. "Aqui sempre foi assim", diz o pai. "Meu pai trabalhava na roça quando eu era criança, eu trabalhei e agora minhas filhas também trabalham. A ajuda delas é fundamental" (p. 517)

Vê-se, através desse relato, que não somente fatores individuais, como ter o próprio dinheiro, mas também questões culturais se somam para racionalizar a exploração do trabalho infantil. Em alguns casos, como o de Laura, as crianças não recebem nada, a não ser o elogio dos pais que as fazem crer que estão contribuindo para o sustento da casa, o que lhes dá a impressão de sentirem úteis e produtivas. A exploração laboral da criança no campo é ainda mais perversa do que aquela que prolifera nos centros urbanos. As políticas de inclusão sempre deixaram de fora o trabalho rural de crianças e adolescentes, considerado natural e até saudável por acontecer no contexto do núcleo familiar. Por conta disso é que o trabalho infantil rural nunca mereceu atenção de juristas, médicos e políticos higienistas (DOURADO, DABAT, ARAÚJO, 2010, p. 550).

A escola em que muitas crianças aprendem é a roça, e sua caneta, a enxada, não à toa, o analfabetismo no campo ser quase três vezes mais elevado (22,5%) do que na cidade (7,8%) segundo o censo para o PNAD de 2005. Uma das razões para essa diferença é que, historicamente, com os latifúndios na América Latina, não interessava a educação popular, ao mesmo tempo em que se valorizava a educação para a elite. Segundo Fernando Azevedo (*Apud.*, FERRARO, 2012, p. 955):

Esse contraste entre a quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites, tinha de forçosamente estabelecer como estabeleceu, uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente, elevando sobre uma grande massa de analfabetos [...] uma pequena elite em que figuravam homens de cultura requintada [...]

4.2 Como as relações de poder tornaram Laura submissa

Seria, no entanto, simplista e até mesmo imprudente atribuir a relação de Laura com os pais apenas a uma condição de relação patriarcal ou educação rígida, imputando, assim, a culpa e responsabilidade em seu pai. Na verdade, o pai está apenas reproduzindo uma condição imposta do exterior, a partir de outras relações de poder que são internalizadas e reproduzidas. Portanto, a fim de compreender esse processo seria preciso fazer aquilo que Foucault chama de “genealogia do poder”, uma vez que um determinado discurso constitui não somente a linguagem, mas “interfere no corpo do indivíduo e no corpo social, ambos

imersos nos mecanismos de poder” (LIMA, 2017, p. 14). É nesse sentido que os sujeitos são, sobretudo, peças das relações de poder, e não tanto seus detentores (*Ibid.*, p. 15).

O pai de Laura está imerso em um sistema no qual se sente preso, e do qual não consegue oferecer resistência, pois a necessidade de sobrevivência não oferece lugar à resistência. A terra não lhe pertence, ele trabalha em terra de outro dono; paga aluguel pela terra na qual trabalha sem trégua, sobrando o suficiente apenas para atender às necessidades básicas, de forma que pequenos luxos não são nem possíveis de serem pensados, como um passeio, uma viagem, uma visita às lojas. Assim, a vida de Laura, desde os 9 anos de idade se resume em trabalhar, e nos horários livres, trabalhar mais.

Laura certamente não se submetia a tudo isso passivamente. Conta como, depois de adulta, teve oportunidade de falar para o pai tudo o que sentia, e como sofria, pela ignorância dele, que dizia que escola não era para mulheres. Ressente-se de ter sido apenas o “peão” do pai; falando assim, Laura expressa uma relação com o pai baseada no poder e na exploração do mais forte sobre o mais fraco. Em uma relação pai-filha, na sua opinião, não há exploração e nem restrição à liberdade, mas era assim que se sentia: presa e explorada.

Foucault admite a existência de três poderes: um poder soberano, um poder disciplinar e um biopoder. No poder exercido por um soberano, o destino dos outros está em suas próprias mãos, não se pode, portanto, falar em liberdade, e a inclusão se dá na medida em que se favorece somente um lado da relação (LIMA, 2017, p. 40), excluindo o outro. O poder disciplinar age sobre o corpo do indivíduo, como aquele das instituições na relação com o indivíduo. O biopoder, não se refere mais ao indivíduo, mas às pessoas em seu conjunto dentro dos mecanismos de poder.

Esses mecanismos não se dão separadamente, mas se somam e se dispersam pelo corpo social. Nesse sentido é que se pode dizer que em todas as etapas que atravessam a história de Laura essas relações de poder transitam nas diversas camadas sociais e são elas, em última análise, as grandes responsáveis pela condição de exploradores e explorados. Tais mecanismos objetivam submeter os corpos, adestrá-los e, por último, manipulá-los. O pai consegue transformar Laura em um “corpo dócil”. Segundo Foucault (2013, p. 132), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Essa realidade está presente nas entrelinhas do discurso de Laura. Por vezes refere-se a si mesma – ao recordar o tempo na roça – como “burro de carga”, equiparando-se a um animal. O animal tem que ser domado, e é isso o que o pai fazia com ela. Isso fica claro quando recorda da violenta surra que levou por ter deixado o animal escapar do arado. Em geral era assim que o pai “domava” seu “burro de carga”.

O episódio da grelha mostra que o “burro de carga” ainda estava ali, resistindo ao tempo. É quase automático; quando há uma reunião em família, Laura ainda pensa que é sua obrigação arrumar a cozinha, tomando o “seu” lugar, um lugar que lhe fora atribuído desde a infância. Perguntada por que fazia isso ainda hoje, responde que não sabe ficar parada. Sem ter consciência disso, Laura repetia um gesto que se lhe apegou por conta de algo que Foucault denomina *disciplina*, e que implica:

[...] numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2013, p. 133)

Em última análise, existe uma força invisível obrigando Laura a ser sempre útil e a servir aos outros, que adestrou seu corpo para agir sempre como se tivesse que trabalhar o tempo todo, e quem a adestrou foi o próprio pai, que exerceu sobre ela seu poder. Mais tarde, Laura sempre irá reproduzir a mesma submissão com relação ao marido e até com os filhos, com quem se coloca em posição de inferioridade por não saber ler e escrever. Em outro texto Foucault (2003) lembra que quando pensamos em poder, logo vem à nossa mente o exército, a polícia ou a justiça. No entanto, “as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família” (p. 231). O autor acrescenta que, quando entramos em contato com uma estrutura maior de poder, como o do Estado, por exemplo, o sujeito se submete porque, em torno dele se desdobra todo um “feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor” (*Ibid.*, p. 231).

Richard Sennett, na sua obra *Autoridade* ([1980] 2014), faz sua leitura da relação entre o escravo e o senhor, do Hegel da *Fenomenologia*, obra em que descreve os quatro estágios da liberdade pelas quais o escravo atravessa: o estoicismo, o ceticismo, a consciência infeliz e a consciência racional. A passagem de um estágio para o outro ocorre quando o oprimido nega aquilo em que antes acreditou. A primeira experiência de liberdade é a estoica, em que o sujeito se retira do mundo e se volta cada vez mais para dentro. Hegel a denomina de “liberdade primitiva”. Em seguida, a liberdade cética, que se volta para o mundo. Nesse estágio, o escravo é ainda um servo obediente que descrê do papel que desempenha e reafirma a superioridade moral do senhor. A consciência infeliz “internaliza esse conhecimento cético sobre uma relação social: existem um senhor e um escravo em todo ser humano” (*Ibid.*, p. 173). O último estágio se dá com uma consciência racional, momento no qual o sujeito enxerga uma cisão não somente em si mesmo, mas também nos outros. Sennett lembra que Hegel denomina esse estágio de racional porque, nesse momento, o sujeito

começa a interagir com os outros na busca por objetivos comuns. É também nessa fase que já não há mais a necessidade de reconhecimento pelo outro “pois a própria consciência desenvolveu-se a ponto de o sujeito saber que suas divisões internas são divisões que existem em toda a humanidade” (SENNETT, 2014, p. 173).

Para Sennett, portanto, essas estações são marcadas por “crises de autoridade” que vão, pouco a pouco, modulando sentimentos de reconhecimento da liberdade e da escravidão dentro de si mesmo, essa crise provoca descrença naquele que antes acreditava, de modo que:

[...] o antigo senhor perde seu poder sobre o escravo, não porque este o derrube ou tome seu lugar, mas porque o escravo infeliz transformou-se num ser humano diferente, que lida de maneira competitiva com o senhor; o que obriga o senhor a modular seu próprio comportamento (SENNETT, 2014, p. 174)

4.3 Como Laura se rebelou

Foucault (2003, p. 232) afirma que as relações de poder têm um lado criativo: “elas suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência”. Laura sabia, mesmo quando adolescente, que a vida que estava tendo na casa dos pais não podia estar certa, dentro dela crescia uma consciência tecida na dor da exploração. Uma forma, portanto, de resistência, é conseguir manter-se em pé em meio ao sofrimento. Hans-Georg Gadamer em seu livro *Quem sou eu, quem és tu?* (2005) faz uma leitura da poesia de Paul Celan. Em uma parte do poema, o poeta diz:

RESISTIR, à sombra
da ferida aberta no ar.

Resistir-por-ninguém-e-por-nada.
Irreconhecido,
para ti
somente.

Com tudo o que aí tem lugar,
mesmo sem
língua.

Em seguida, Gadamer faz a sua própria leitura interpretativa do poema:

Essa ferida aberta no ar é algo invisível, irreconhecível. Não é nada que possa ser tocado, não é como as chagas de Cristo que convenceram até mesmo o incrédulo Tomé. Essa ferida, ao contrário, está “no ar”, e é do tipo que projeta sombra, evidentemente apenas sobre mim, de modo que ninguém mais percebe que eu me mantenho de pé nesta sombra (*Ibid.*, p. 91)

Algumas situações de sofrimento e dor, obrigam ao silêncio. Diante de um opressor mais forte, os gritos ficam suspensos. Nossa personagem, Laura, jamais abriu a boca para protestar pois, na sua concepção, o pai estava exercendo seu papel, a ela, restava, apenas, obedecer. Existe, no entanto, um tipo de resistência que, embora se concretize no silêncio, mesmo assim, é uma forma de protesto. Laura não se vergava. Lá no fundo sabia que continuar em pé era sua forma de tentar sobreviver, mesmo sem ter nada: salário, direitos, descanso ou lazer. A sua resistência e seu protesto, portanto, era continuar de pé por si mesma, mesmo em absoluto silêncio. Gadamer (*Ibid.*, p. 91) diz que o sujeito se mantém em pé quando é “irreconhecido”, mas, mesmo assim, essa é uma postura não fabricada para o outro, mas tão somente para si mesmo: “Quando se diz daquele que fica em pé: ‘mesmo sem linguagem’, então certamente está se dizendo que ele está de tal modo sozinho que não se comunica mais”. Essa é a condição daquele que fica em silêncio à sombra da própria dor, ou seja, a comunicação através da fala pode estar ausente. Por outro lado, a partir do momento em que esse sujeito, solitário, consegue reconhecer em si mesmo um outro, uma outra face de si mesmo que seja capaz de resistir, mesmo em silêncio, então a comunicação é finalmente restituída:

[...] este Eu que se dirige a si mesmo como a um “Tu”, enquanto se mantém de pé na sombra da ferida invisível, se comunica integralmente “com tudo o que aí tem lugar”: comunica-se como se fosse uma linguagem [...]. Por esse motivo, a expressão “mesmo sem linguagem” quer dizer algo mais. Mesmo antes de haver linguagem, enquanto ele se mantém de pé, mudo e mantém-se naquilo de que Tomé pode duvidar, já é propriamente linguagem (GADAMER, 2005, p. 91)

O pai de Laura só abriria mão de seu trabalho na terra alugada, se ela saísse para se casar, e se essa era a única alternativa que lhe restava, então assim seria. Diante da promessa de liberdade, não perdeu tempo com namoro e noivado. Casou-se, simplesmente e confessa que assim fez para se libertar da tirania do pai. Em *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844) Marx afirma que um sinal de liberdade é a capacidade de alguém conseguir se sustentar em suas próprias convicções e não mais dever a sua existência ou a manutenção da própria vida fora de si:

Um ser se considera primeiramente como independente tão logo se sustente sobre os próprios pés, e só se sustenta primeiramente sobre os próprios pés tão logo deva a sua existência a si mesmo. Um homem que vive dos favores de outro se considera como um ser dependente. Mas eu vivo completamente dos favores de outro quando lhe devo não apenas a manutenção da minha vida, mas quando ele, além disso, ainda criou a minha vida, quando ele é a fonte da minha vida, e minha vida tem necessariamente um tal fundamento fora de si quando ela não é a minha própria criação (2010, p. 113).

Se para muitos o casamento pode significar prisão ou limitação de liberdade, para Laura, era a chance que precisava para ser livre. Conheceu o noivo nas novenas que eram realizadas na vizinhança, mas não teve chance de estar a sós com ele, o pai não deixava. Tinham que namorar na frente dele.

Laura se casou, mas não foi morar longe do pai pois, com a morte da mãe, se comprometera a cuidar dos irmãos mais novos que ela. Ao menos se deu ao luxo de se livrar do trabalho duro da roça. Quando saiu, os irmãos mais novos foram obrigados a trabalhar com o pai. A vida de seus pais, não fora diferente em matéria de rudeza. O pai tinha 15 anos de idade e a mãe, também 15 quando se casaram e em seguida foram trabalhar na lavoura. Laura lembra que a mãe faleceu com apenas 35 anos e desabafa: *"Minha mãe foi novinha embora. Quando eu lembro disso eu falo: Meu Deus, minha mãe não viveu"*.

Trabalho duro é "não viver", como percebeu Laura. Antes, porém, de ter essa consciência, percebeu que se casou para continuar tudo como antes. O casal alugou o sítio ao lado do pai e começaram a trabalhar na roça, exatamente como antes. O casal teve uma filha, e quando ela fez três anos de idade, juntaram tudo e partiram para São Paulo. Inconscientemente Laura sabia que não poderia eternizar o círculo de exploração, pobreza e sofrimento. Em São Paulo, moraram os três em um único cômodo, com um banheiro compartilhado para várias pessoas. Confessa que, muitas vezes, bateu um arrependimento. Lá no sítio, pelo menos havia espaço, se tivesse fome, pegava uma galinha e a preparava para uma refeição. A filha estranhava o leite da cidade, e Laura sentia falta do jardim que preparou, e dos momentos em que via a filha caminhando entre as flores: *"Tinha espaço lá, e ela ficava andando lá no meio do jardim de flor que eu plantei. Tem dia que dava uma tristeza em mim"*.

Laura não sentia saudades do trabalho duro, tinha, sim, do amplo espaço do campo, dos alimentos naturais, das coisas que plantava para si mesma apenas porque isso lhe dava prazer, do seu jardim na casa dos pais, a única coisa que sentia ser realmente sua.

Não queria ter mais filhos, mas teve mais um menino. Lembra da mãe que teve nove: *"Eu via minha mãe como é que era"*, afirma. A história da mãe soava como um alerta a fim de que não repetisse uma trajetória que conduzia a uma não-vida. Com menos filhos, podia aproveitar um pouco mais o que a nova vida podia lhe dar, como um mínimo de lazer, por exemplo. Conta como foi ao cinema pela primeira vez: *"Eu nem sabia o que era cinema. Um dia minha cunhada falou assim: Vamos todo mundo pro cinema hoje? Vamos, pra nós conhecer"*. Perguntada sobre a sensação que teve com a nova experiência, conta que ficou "paralisada", numa contemplação muda, em que as palavras poderiam atrapalhar o sentimento maravilhado.

Esse evento é apenas uma interrupção momentânea na rotina diária de acordar todos os dias às 5h30, pegar três conduções para chegar ao trabalho e voltar cansada para casa, e uma vez em casa, recomeçar os trabalhos caseiros, como faxinar, lavar roupa, preparar as refeições. Luiza é vítima de uma *moral convencional* que, segundo Christopher Lash (1986, p. 105) "defende o sacrifício da própria vida e condena o ato da mera sobrevivência, como se a vida em si não valesse muito; como se sentíssemos que a vida se justifica apenas por coisas que a negam".

"Trabalho" é uma palavra que acompanha Luiza, em quase todas as suas expressões: *"é o trabalho que me acompanha e eu não tenho preguiça. Se eu ficar dentro de casa eu fico lembrando as coisas que tem para comprar, que tem que pagar"*. Sua vida, portanto, é guiada de acordo com a lembrança sempre presente de suas necessidades básicas, como comer e pagar contas. Quando não está fazendo nada, fica-lhe a sensação de preguiça, e a fim de refutá-la, procura mais trabalho. Quanto à escola, só o que tem dela foram promessas. O pai vivia prometendo matriculá-la e, depois de casada, o patrão se oferecia para pagar-lhe um curso, com a condição de que estudasse à noite, depois do trabalho. De fato, esses personagens esgotavam-lhe as forças a fim de submeter até mesmo os seus desejos, até que não sobrasse tempo para ela mesma ou para o cultivo da cultura ou lazer.

Luiza vive cercada de todos os lados pela lógica do capital que permeia até mesmo seu tempo livre e lazer; esses são momentos especiais não somente para o descanso, mas também para pavimentar um caminho de emancipação. Para os trabalhadores explorados pelo capital, no entanto, esse tempo de descanso é apenas a preparação para um novo dia de trabalho com mais exploração ainda.

Com dedicação quase exclusiva ao trabalho, Laura finalmente conseguiu adquirir a casa própria. Aquilo que é de direito, no Brasil, só pode ser conquistado com muito esforço

e renúncias. Disse que procurava não sair para passear, pois se saísse para algum momento de lazer, teria que gastar dinheiro e ela e o marido tinham que guardar cada centavo a fim de, um dia, comprarem o próprio teto. A casa tem espaço e quintal para as crianças brincarem, mas, apesar da conquista, Luíza se reposicionou no círculo vicioso do trabalho, afirmando que, agora, precisa ajudar a criar os netos.

A Luíza viciada em trabalho, no entanto, não descansa, não se diverte, nunca folga, mesmo já tendo conquistado o sonho da casa própria. É uma “viciada” a exemplo do que acontece com muitos que o são no crack ou na cocaína, em que são feitos assim para servirem de mecanismo para o funcionamento da máquina de fazer dinheiro para os outros. Aquele sinal de rebelião contra a tirania do pai não se reproduz na relação com os filhos que lhe deixam os netos para tomar conta. A adolescente que cuidava dos irmãos mais novos tem uma nova edição na senhora de quase 70 anos. A liberdade, no entanto, só se conquista com uma cisão. Segundo Sennett:

Liberdade não é bem-aventurança. É a experiência da cisão, é o reconhecimento final de que há um tirano e um escravo vivendo em todo ser humano; somente admitindo esse fato poderão os seres humanos vir, um dia, a ter a esperança de serem mais do que duelistas. A liberdade existe, finalmente, quando o reconhecimento que dou a você nada retira de mim (2014, p. 174)

Enquanto a grande liberdade não chega, Laura segue experimentando outras pequenas liberdades, como o fato de conseguir ler os itinerários dos ônibus. Com isso, já se arrisca mais. Conta com surpresa como foi sozinha visitar uma amiga, e como isso foi, para ela, uma experiência feliz. Um sujeito não-alfabetizado que passa a ler é alguém que, em última instância, se rebela contra as posições pré-determinadas, que resiste a ser dominado e engolido pela grande cidade. Se, segundo a afirmação de Sennett, a liberdade é, antes de tudo, uma “experiência de cisão”, Laura, ao fazer leituras simples, como o do itinerário dos ônibus afixado nos pontos, se recusa a ficar reclusa, quer conhecer o mundo que se negava a ela por possuir códigos que ela não decifrava, ou oferecer “saídas onde não há portas”. De fato, “para oferecer saída onde não tem porta é necessário não só imaginação mas coragem de bater a cabeça na parede antes de encontrar a saída” (GARCIA, 1980, p. 112).

A “iniciação” de Laura na leitura do mundo ao seu redor é parte de um projeto de composição de sua totalidade, de sua autonomia. No entanto, enquanto sua leitura ficar reduzida apenas ao cotidiano, decifrando seus códigos, e enquanto continuar a se ocupar no

trabalho para o outro, Laura apenas desfrutará de meros filetes de liberdade, experimentando-a como se fosse uma concessão, e não como direito e conquista identitárias.

Na história de Laura bem que se poderia incluir as outras incontáveis histórias de pessoas brasileiras que experimentam apenas uma parte de seu ser, que vivem em uma relação apenas imediata com seus sentidos e que se apresentam, segundo Lévinas (2016, p. 33) apenas como relação com o alimento, ao mesmo tempo em que têm a impressão de estarem vivendo uma experiência de totalidade. Tal situação é um impeditivo para que haja a transmutação de pensamento em consciência, que só se torna possível, segundo o autor, quando uma pessoa “concebe a exterioridade para além de sua natureza de vivente” (*Ibid.*, p. 35), transpondo a utilidade do objeto exterior. Lévinas não acredita que o pensamento, tornado consciência, possa brotar do trabalho e da vontade. Ao contrário, sua origem e seu desenvolvimento se dão a partir de uma consciência em relação ao todo:

Essa relação do indivíduo com a totalidade, que é o pensamento, em que o eu considera o que não é ele e, contudo, nisto não se dissolve, supõe que a totalidade se manifesta, não como ambiência que roça de algum modo a epiderme do vivente, como elemento no qual ele mergulha, mas como um rosto no qual o ser está *em face* de mim (LÉVINAS, 2016, p. 37)

É nesse sentido que a leitura e escrita nunca devem ficar retidas na decifração do mundo apenas ao alcance do olhar. Não é só para ler placas indicativas de bairros e avenidas ou ser capaz de escrever e ler uma lista de supermercado. Infelizmente, porém, essa é a triste realidade da educação brasileira, aprofundada com o governo Bolsonaro. Partidários e simpatizantes de suas ideias culpam a conscientização a partir da alfabetização como responsável pelo atraso dos nossos estudantes com relação a outros países e assim a educação é medida como um número, distanciada de seu papel na transformação da sociedade.

CAPÍTULO 5

O TEMPO QUE FIQUEI AQUI DAVA PRA TER LAVADO UM BANHEIRO: LAURA E O TRABALHO SEM ARTE

Laura chegara tarde no local de trabalho e preocupava-se com o tempo, achando que se tivesse aula, não teria tempo suficiente para terminar o serviço. Assegurei-lhe que não tomaria muito tempo. Trabalhamos pelo aplicativo *whatsapp*, pois essa é sua forma de se comunicar. Todos os dias envia imagens, normalmente de flores com as palavras que acompanhavam a imagem: “Bom dia”. Até esse momento, não tinha a mínima ideia de como se escrevia isso, isto é, enviava mensagens sem saber o que elas significam ou o que vinha escrito nelas.

Pedi que escrevesse seu nome, ao mesmo tempo que lhe ensinei estratégias básicas, como dar espaço depois de cada palavra, mudar de parágrafo e colocar ponto de interrogação depois de uma pergunta. Facilmente escreveu seu nome, e daí partimos para estudar cada parte separadamente: LA-LE-LI-LO-LU; essas sílabas foram gerando outras que Laura reconhecia pelo som: LUA; LUZ; LIMA; LUVA; LAVAR; LAVADO; LEVAR; LEVADO; VALE.

Depois de conseguir, sozinha, escrever essas palavras, aprendeu a identificar, pelo som, as letras correspondentes. Perguntei-lhe como se escrevia “Bom Dia”. Escreveu corretamente. Pedi que lesse o que escrevera e repetisse algumas vezes. Pedi, em seguida, que me enviasse uma mensagem pelo celular me desejando um Bom Dia, o que conseguiu,

sem ajuda. Pedi que escrevesse, após o Bom Dia, “como vai” e pusesse o ponto de interrogação, explicando-lhe sobre esse sinal. Recebi a mensagem e enviei outra: “Bom dia, como vai você?” e pedi que respondesse: “Vou bem, e você?”. Laura ficou feliz com o resultado e a cada palavra que conseguia escrever, exclamava demonstrando certo encantamento: “*Ah, então é assim que se escreve isso?*”. Ficava fascinada por conseguir decifrar os códigos que os outros usavam facilmente e ela não.

Laura está, aos poucos, deixando de ser analfabeta digital. Ela produz melhores resultados do que quando escreve em uma folha de caderno. Os resultados, através de mensagens pelo aplicativo, são mais rápidos e ela se engaja com mais facilidade. No entanto, terminada a aula, embora tivesse gostado do resultado, disse, de forma lacônica: “*Dava pra ter lavado um banheiro*”.

Laura é vítima, ao mesmo tempo em que não pode evitar fazer parte, de uma sociedade que Lukács (2015, p. 84) denominou de “sistema enfermiço” que, ao louvar o “trabalho honrado”, provoca violenta dissociação entre vida e arte. Esse sentimento do trabalhador foi, segundo Lukács, devidamente inoculado pela mentalidade burguesa que exige das pessoas uma dedicação total às suas tarefas, ainda que essas tarefas sejam mesquinhas, insignificantes e não tragam nenhum benefício à alma (*Ibid.*, p. 86). Qual a estrutura dessa “mentalidade burguesa”? De acordo com Lukács, a mentalidade burguesa se estrutura no primado da ética na vida:

A vida dominada pela repetição regular, sistemática, pela rotina do cumprimento do dever, por aquilo que tem de ser feito sem consideração ao prazer ou desprazer. Em outras palavras: o domínio da ordem sobre o estado de alma, do permanente sobre o momentâneo, do trabalho pacato sobre a genialidade movida a sensações (2015, p. 86)

O trabalho de Laura, ao ser regulado pela rotina, sem tempo para considerar o prazer ou desprazer, somente importa na medida em que se baseia na produtividade e não na criatividade, que soa como areia movediça em comparação àquela, um “chão seguro”. Essa relação redundante em tragédia, quando chega ao ponto em que arte e vida se separam. Tragédia, para Lukács, (2015, p. 87) é quando “não há mais sentido em distinguir entre o doce e o amargo, a saúde e a doença, o perigo e a salvação, a morte e a vida, quando o que destrói a vida se tornou uma necessidade tão inevitável quanto o que é indiscutivelmente bom e útil”.

A reação de Laura, portanto, não veio dela, que fez uma observação automática, sem pensar muito no seu significado, pois Laura, como grande parte dos trabalhadores que aprenderam que, no mundo em que vivem, pensar em fazer uma pausa a fim de cuidar “da

alma” - usando a expressão de Lukács, equivale a sacrificar um tempo que poderia ser utilizado em “coisa mais útil”, como lavar um banheiro, por exemplo. Nossos sistemas econômicos tiraram da vida sua poesia e, conseqüentemente, o poder que as pessoas têm de criar, oferecendo-lhes, para isso, um mundo ordenado e previsível, marcado pela rotina de uma vida altamente organizada, e esse é o paradoxo da Modernidade, que prometia tornar o homem livre ao custo da sua liberdade.

Laura exerce um trabalho sem arte, pois a luta pela sobrevivência banuiu a possibilidade da arte, que simboliza a autonomia e a criatividade humanas. A técnica e a ciência necessitam de objetividade e se nutrem dela. Atividades que envolvam emoção não são necessárias ou chegam até a ser reprimidas, pois poderiam “desconcentrar” o trabalhador dos objetivos do capital. O trabalhador, por seu lado, tende a aceitar as orientações da cultura na qual se insere.

Em uma entrevista, compilada em livro (TOURAINE, 2001, p. 165), o entrevistador e aluno, Farhad Khosrokhavar pergunta a seu mestre, Alain Touraine: “O que faz então com que esse sujeito advenha à subjetivação, na ausência da garantia da sua autenticidade pelo movimento social que lhe dava sentido?”

Touraine responde a uma pergunta feita no contexto dos movimentos sociais que o atacam pelas suas posições contrárias a esses movimentos. Touraine contrapõe relações sociais e relações amorosas afirmando que as primeiras nunca podem ser uma relação de igualdade, pois quando são de igualdade, não são sociais. O mesmo não acontece com uma relação amorosa, que implica igualdade entre os entes. Aquilo que se chama amor, continua ele, “é a formação de um sujeito através do encontro com um outro sujeito” em uma relação tal que os dois empreendam um esforço mútuo para conciliar a consciência de si (*Ibid.*, p. 172).

A relação entre trabalho e criatividade ou melhor, do trabalho que dispensa criatividade está bem longe de ser uma relação amorosa. Frequentemente aqueles que prestam serviços em residências são considerados, pelos patrões, “como se fossem alguém da família”, mas o que sobressai, na prática, é uma relação de exploração.

Stendhal (1783-1842), em sua Teoria da Cristalização acredita, segundo a tradutora Joana Canêdo, que

[...] a pessoa apaixonada vê o objeto de seu amor de maneira diferente, mais encantadora, como se ele estivesse recoberto de cristais, que o tornariam mais

perfeito aos olhos do amante. Não se trata de inventar qualidades novas ao ser amado, mas de enxergar com bons olhos tudo o que se relaciona a ele⁶⁴

Em uma relação desigual é impossível fingir uma relação amorosa. O incentivo dos patrões para que seus empregados estudem não passa do nível da retórica. Os empregados, no entanto, não são ingênuos: “*ele quer que eu estude, mas me enche de serviço*”, é a queixa de Laura que não deixa de ser a da maioria desses trabalhadores. Colocados na balança, trabalho e estudo, não resta dúvida que o primeiro ganha maior relevância, pois mais necessário diretamente na luta pela sobrevivência. O estudo, não, por não trazer o pão à mesa de forma imediata.

Da fala de Laura é possível absorver o peso que a escolarização tem para os mais pobres. Ela compara trabalho e estudo, com vantagem para o trabalho. Laura tem razão. Ela não precisa de educação formal para lhe ensinar a ler os códigos do cotidiano. Ronaldo, outro entrevistado, concordaria com ela. Apenas aprendeu a ler e a escrever e se tornou dono de um restaurante japonês, enquanto outros, com mais estudos, não conseguem tanto progresso material, como ele mesmo gosta de afirmar.

As instituições do sistema capitalista, de maneira geral, reivindicam o monopólio sobre o bem-estar das pessoas, estabelecem condições para o sucesso e assumem a vida dos cidadãos, enquadrando-os em organizações, dentre elas, a escola. A escola, “escolariza”, isto é, faz as pessoas acreditarem que só é possível aprender dentro dos muros da instituição. Ivan Illich (1926-2002), um filósofo e historiador vienense que dedicou sua vida no México a ensinar aos missionários de que forma deveriam trabalhar com os latino-americanos na década de 1970, foi radical defensor do aprendizado fora de instituições que, na sua opinião, se dedicam, na verdade, em fazer a pessoa se encaixar dentro de um sistema capitalista de organização que oferece chances aos mais ricos em detrimento dos pobres ou apenas transforma estudantes em consumidores, aumentando neles o desejo de ser como tudo aquilo que veem na propaganda: pessoas ricas gastando dinheiro com objetos que lhes pareçam imprescindível ter, no que denomina de “institucionalização de valores”, quando, até mesmo a mais simples necessidade só pode ser solucionada por uma resposta institucional. No México, por exemplo, lembra ele, era normal nascer e morrer na própria casa e ser enterrado pelos amigos. Na medida, porém, que se estabelecem progressos materiais na vida dessas

⁶⁴ LOMBARDI, Ricardo. As sete etapas do nascimento do amor, Segundo Stendhal. *Revista-se de reserva*. Disponível em: <<http://revista.usereserva.com/2016/02/24/amor-por-stendhal/>>. Acesso em 20/05/2019

pessoas, começar e terminar a vida em casa, passa a ser sinal de pobreza, e assim é que “agonia e morte passaram à administração institucional de médicos e agências funerárias” (ILLICH, 2018, p. 2) em um movimento de terceirização da vida e da morte, como resultado direto do progresso material ou a independência econômica.

Há muitos adultos que simplesmente não enxergam valor algum na escolarização, e por isso são considerados transgressores da ordem estabelecida pelos tecnocratas, e talvez por isso se acredite que mereçam ser explorados pelos escolarizados. Esses “rebeldes” à institucionalização compreendem bem que para aprender, não precisam de escola; afinal, nenhuma escola lhes ensinou a profissão que os ajuda a ganhar a vida, e eles não precisam de ninguém que lhes ensine a dirigir a própria vida. “Os pobres”, afirma Illich (2018, p. 4), “sempre foram socialmente impotentes. A crescente confiança nos cuidados institucionais adiciona nova dimensão à sua impotência: impotência psicológica, incapacidade de defender-se”.

A sociedade moderna aprendeu a depender da escola para tudo: para pensar sobre política, para aderir a um determinado grupo, acessar os melhores meios de sobrevivência, para aprender como se divertir e como se comportar na companhia dos outros. Por isso os ricos não economizam dinheiro quando se trata de confiar à escola a educação de seus filhos. As escolas, por sua vez, não temem aumentar mensalidades acima da inflação anual, pois sabem que têm um público cativo que não hesitaria em investir na educação dos filhos, apenas visando ganhos maiores no futuro.

Uma das características no nosso tempo é operar a separação entre experiência e conhecimento e fazer crer que, quando experimentamos a vida, só podemos compreendê-la parcialmente, e ao tentar compreendê-la, deixamos de viver (CONNOR, 1992, p. 11), e isso implica afirmar que no modelo de educação que temos, o ato de conhecer “está sempre condenado a chegar tarde demais à cena da experiência” (*Ibid.*, p. 11).

Esse cenário não difere muito da Modernidade de Baudelaire. Walter Benjamin, em seus comentários sobre o poeta afirma que se trata de uma Modernidade que sempre envolvia embrutecimento dos corpos. Ele empresta da Grécia Antiga uma personagem que simbolizava, na sua opinião, a Modernidade, a lésbica, que encarna a dureza e a masculinidade e de quem foi arrancado o filho para dá-lo ao Estado porque precisa trabalhar. A fábrica lhe deu feições masculinas e, por isso, se enfeiou, e quase que sem esperança, afirma Baudelaire:

É impossível não ficar emocionado com o espetáculo dessa população doentia que engole o pó das fábricas e respira partículas de algodão, cujos tecidos se deixam penetrar pelo alvaide de chumbo, pelo mercúrio e por todos os venenos necessários à produção de obras-primas [...]. Essa população vai se consumindo diante das maravilhas que, afinal, a Terra lhe deve; sente correr em si um sangue púrpuro e lança um longo olhar carregado de tristeza à luz do Sol e às sombras nos grandes parques (2015, p. 11).

Esse *enfeimento* é originado por uma vida sem arte, sem inspiração, sem criatividade, uma vida gasta na crueza do trabalho tendo em vista apenas a própria sobrevivência. De fato, a atividade prática⁶⁵ e o interesse utilitário tanto enfraquecem a subjetividade⁶⁶, quanto maximizam a relação meio-fins. Mãos grossas, corpo firme e pouco delicado, rosto com expressões pesadas, é assim que se pode descrever o corpo (des)organizado da mulher trabalhadora do campo, um corpo *desidentificado*, que se alonga do feminino e se aproxima do masculino, sem ser totalmente um ou outro, mas sempre, como a lésbica de Benjamin, operando numa dialeticidade do feminino, como crítica aos modelos de feminino da indústria cultural.

Mulheres são marcadas pelo trabalho que realizam, marcadas no corpo por homens que as comandam, que as silenciam. Esse é, em última análise, o sentido da alegoria da lésbica em Benjamin, que justapõe mudez e tristeza, de maneira mais marcante em *Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)* escrito a partir de 1916, em que destaca o lamento como a mais impotente das linguagens por conter pouco mais do que um suspiro sensível (2018, p. 26).

As mulheres submetidas pelo trabalho e caladas à força da máquina do capital ficam emudecidas também pelo empobrecimento de suas experiências. Ao diferenciar *vivência* (*Erlebnis*) de *experiência* (*Erfahrung*), Walter Benjamin mostra como as histórias que vivemos, tanto quanto o mundo que habitamos podem engendrar um cotidiano petrificado

⁶⁵ Marshall Sahlins, em *Cultura e Razão Prática* (2003, p. 7) faz uma crítica antropológica à ideia de que as culturas humanas são formuladas a partir da atividade prática ou do interesse utilitário. Com relação a isso, se pergunta: “A força é um atributo físico ao qual os homens devem submeter-se se não têm alternativa. Mas a pergunta a ser feita é: que faz da submissão um dever? Dizer que o Poder faz o Direito, observou Rousseau, é confundir a causa com o efeito. Da mesma forma, as forças materiais na produção não possuem uma ordem cultural, mas meramente um conjunto de possibilidades e limitações físicas seletivamente organizadas pelo sistema cultural e integradas, no que toca aos seus efeitos pela mesma lógica que lhes deu causa. **As forças materiais por si só não têm vida. Seus movimentos específicos e consequências determinadas só podem ser estipulados agregando-as progressivamente às coordenadas da ordem cultural**” (p. 299, grifo nosso)

⁶⁶ A subjetividade, aqui, é entendida como um processo construído na interação com o mundo social e cultural e sujeito das próprias manifestações afetivas. A esse respeito, ver Fávero e Bechi (2020) que fazem uma análise da subjetivação capitalista e a precarização do trabalho docente no artigo intitulado *A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior*

que nos faz repetir a história e reificar a ordem (PIRES, 2014, p. 818) e assim, como resultado, se tem uma experiência previsível, sem novidade, sem sobressaltos, onde as coisas seguem um script predeterminado e totalmente esvaziado de sentido.

A mudez diante dos acontecimentos é uma forma de refluir a linguagem. Para Benjamin, linguagem é tradução (PIRES, 2014, p. 821), ou uma forma de dar sentido e significado às coisas, de forma que quando esta fica impedida pelo medo, provocado, por sua vez, por aqueles que temem qualquer forma de expressão que os questione, então, as experiências ficam petrificadas, pois a linguagem muda o mundo e, sem ela, a pessoa fica reduzida às suas vivências, e tudo o que conta é sua força para o trabalho pesado e sua busca incansável por *sobre-vivência*, não importando o relato que poderia fazer de suas experiências e das situações em que, com sua palavra, mudou o mundo.

Luiza, a nossa personagem, até o momento das entrevistas, nunca pensara que as coisas poderiam ter sido de outra maneira, que poderia ter protestado, ou, no mínimo, não ter aceitado as coisas como lhe aconteciam. Questionada por que não agira assim, disse simplesmente que acreditava que ser explorada era o certo, afinal, foi acostumada assim, e que sua mãe e sua avó também eram submetidas e caladas por seus maridos, de maneira que isso lhe parecia “natural”. Depois de assegurar que isso não era natural, e que as coisas poderiam ter sido diferentes, que poderia protestar de vez em quando contra seu pai que a explorava como se fosse adulta, caiu em si e disse: “*É mesmo, eu poderia ter protestado*”. Essa foi a primeira vez que “caiu em si”, que teve, finalmente, consciência.

5.1 Alfabetização como formação da autoconsciência

A finalidade última de todo processo alfabetizador não deve estar centrada apenas na decodificação de letras e números ou na dominância de técnicas de escrita e interpretação de textos, mas na superação da consciência ingênua para a autoconsciência (Paulo Freire). A isso se segue o fato de não se poder falar em educação sem que se faça uma vinculação obrigatória com a política. Para o desenvolvimento dessa afirmação, recorremos, principalmente, a dois autores: Gramsci e Paulo Freire.

As relações criadas pela economia neoliberal produzem situações em que se afirma o senso comum que culmina, por sua vez, nas relações de subordinação e num sentimento

de desolação e desânimo das classes subjugadas que acabam desenvolvendo uma certeza de que as classes do poder hegemônico teriam “direito” de explorar, enquanto à classe inculta e empobrecida, não restaria outra possibilidade senão aceitar passivamente que as coisas se constituam dessa maneira. No entanto, para Gramsci, mesmo as classes mais exploradas e oprimidas são dotadas da capacidade de superar a sua situação de opressão, são *intelectuais*, no sentido de que são dotadas de consciência crítica e da capacidade de organizar lutas e ações políticas. Ao considerá-las intelectuais, Gramsci rompe com a hegemonia daqueles que acreditam possuir o único pensamento científico possível e considerar todos as outras expressões como mero “senso comum”. Ora, esse “senso comum” foi formado pela concepção dualista objetiva do mundo exterior e inculcada no povo pelas filosofias tradicionais (GRAMSCI, 2017, p. 565) e só pode ser superada com uma concepção “fundida com um programa político e com uma concepção da história que o povo reconheça como expressão de suas necessidades vitais” (*Ibid.*, p. 565).

Gramsci inclui na classificação de filósofos não apenas os que se dedicam à filosofia enquanto ciência, mas a todos os que são capazes de agir politicamente. Nesse sentido, o “homem político” é todo “homem ativo”, isto é, que modifica o ambiente, entendido aqui como “o conjunto das relações de que todo indivíduo faz parte” (GRAMSCI, 2017, p. 643). Para o autor, quando o homem muda as relações existentes no ambiente, ele modifica a própria personalidade, e para que isso aconteça, não precisa fazer grande esforço, bastará ter uma consciência mais ou menos profunda dessas relações: “conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem ser modificadas já as modifica” (p. 643) e o sujeito, então, se vê não como uma “síntese das relações existentes”, mas como alguém que é parte da história dessas relações (*Ibid.*, p. 643).

Os tempos de cárcere foram decisivos para que Gramsci compreendesse o funcionamento das classes sociais da sociedade italiana do seu tempo. É também na prisão que começa a pensar em uma categoria que se identifica, para ele, com os explorados e oprimidos: o *subalterno* que, a princípio, era identificado pelo autor com o camponês meridional, sentido que ele amplia a partir tanto do contato com os operários das fábricas de Turim quanto com o papel que exerceu nesse período como dirigente político do movimento operário italiano, passando pela questão do migrante, do refugiado e das colônias. A questão fundamental para Gramsci com relação às classes subalternas era sua fragmentação, por conta da situação de exploração e opressão a que estavam submetidos. Por outro lado, Gramsci acreditava que a união desses grupos fragmentados iria situá-los como grupo

hegemônico. No contato que tivera com os operários e sua luta por melhores condições de vida, acreditava que os subalternos podiam superar sua condição através da autoeducação, que conduziria à autonomia e à auto-organização.

Outro impeditivo, aliado à fragmentação é o elemento determinista, fatalista e mecânico presente em determinados estratos sociais. No Caderno 11, de 1932 a 1933, o autor afirma, no entanto, que mesmo o determinismo mecânico pode se transformar em força de resistência moral e de perseverança paciente e obstinada: “Eu estou momentaneamente derrotado, mas a força das coisas trabalha por mim a longo prazo” (2017, p. 131), a isso o autor identifica a contradição, própria da consciência. Esse determinismo, por outro lado, também pode se revelar um perigo, quando o “subalterno” se torna dirigente e responsável pela atividade econômica de massa: “opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no modo social de ser” (*Ibid.*, p. 131). Isso acontece quando se dá a transformação do subalterno em uma pessoa histórica, protagonista. Mas isso significaria, então, que ontem ele era simples “coisa”, entregue ao fatalismo, ao determinismo? Na verdade, não, uma vez que o fatalismo “é apenas a maneira pela qual os fracos se revestem de uma vontade ativa e real” (*Ibid.*, p. 132). O fatalismo é, em geral, explicado como uma “filosofia ingênua de massa”, mas quando é apreendido como elemento de luta, é elevado a “filosofia reflexiva e coerente” (*Ibid.*, p. 132). “É preciso”, afirma o autor,

[...] destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são filósofos, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, isto é, da filosofia que está contida:

- 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo;
- 2) no senso comum e no bom-senso;
- 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por folclore (GRAMSCI, 2017, p. 133)

O homem e mulher comuns, mesmo sem treinamento acadêmico, participam de uma concepção de mundo, têm atividade intelectual, ao participarem da linguagem, mesmo aquela despreziosa e livre, como a conversa entre vizinhos ou quando participa das festas,

quando expressa suas crenças. A linguagem, nesse sentido, introduz o sujeito no mundo consciente. Por outro lado é sempre possível, segundo o autor, que essa consciência, mesmo assim, venha do exterior do sujeito de forma que sua fala seja simplesmente a fala de um outro, como a concepção do mundo que um paroquiano recebe do vigário da paróquia que frequenta. Uma consciência crítica, por outro lado, é trabalho do próprio cérebro, é a elaboração própria da concepção do mundo, é produzir a própria história, ser o guia de si mesmo (*Ibid.*, p. 134) e não aceitar passivamente a consciência pronta do mundo exterior. Para o autor, “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico” (*Ibid.*, p. 135).

Portanto, a prática não reflexiva não é, em si, isenta de racionalidade e ajuda no fortalecimento dos laços de determinado grupo, como os festejos, as crenças, as celebrações. As relações estabelecidas constituem significados que, por sua vez, trazem à luz o pensar, o pensar historicamente.

Em um contexto histórico e social distinto do de Gramsci, Paulo Freire se apropria, igualmente, do materialismo histórico-dialético para pensar as contradições da sociedade capitalista e denunciar as injustiças que daí decorrem, apontando possíveis aberturas para a emancipação. Nesse contexto, Freire parte da noção de uma sociedade cindida e disposta entre opressores e oprimidos. Esses últimos, muitas vezes, são ignorantes de si e da sua situação, ficando imersos, portanto, em uma “consciência intransitiva”, que Freire (2015, p. 73) caracteriza como aquela em que os homens “centralizam seus interesses em torno de formas mais vegetativas de vida”, sem a marca de um teor de vida histórico.

Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, de 1968, Paulo Freire dirige ao leitor suas palavras de abertura e justificação do tema proposto: “As páginas que se seguem e que propomos (...) são o resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio” (2016, p. 53). Pode-se deduzir desse prefácio que o autor não fala do ponto de vista de observador passivo, mas de alguém que experimentou, na própria pele, o sofrimento do exílio e da marginalização. Seu exílio, no Chile e a convivência com operários e camponeses lhe permitiu ter uma visão ampla da opressão a que historicamente estão submetidos os povos latino-americanos, e partindo dessas observações, tece a conexão entre teoria e práxis, superando, assim, tanto o intelectualismo estéril quanto o ativismo puro e simples (SOUZA, MENDONÇA, 2019).

Paulo Freire, em seus cursos de capacitação de professores, faz uma primeira conclusão relacionada ao binômio opressão-oprimido: o “medo da liberdade”. Segundo ele,

as pessoas têm medo da liberdade porque ela sempre implica tomada de consciência que, por sua vez, exige o acolhimento necessário a um momento de desordem, trazendo caos à ordem estabelecida – isso o que deveria marcar todo ato político. Esse *caos* inicial é o motor que contribui para a transformação da sociedade. Essa situação inicial caótica certamente assusta e pode ser impeditivo da libertação. Os oprimidos sempre podem, acomodar-se e se adaptarem à estrutura dominadora quando não assumem o risco de admitir sua condição, em geral pelo medo daqueles que os ameaçam. Assim, tocados pelo medo,

[...] se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não-liberdade os mantém [...]. Sofrem uma dualidade que se instala na interioridade do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou autores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2016, p. 70)

Nesse texto, o autor ressalta o lugar ocupado pelo opressor: ele se encontra dentro do oprimido, e isso remete a Hegel (1770-1831) na sua *Fenomenologia do Espírito*, quando fala da *consciência-de-si* na dialética do Senhor e do Escravo. Nesse texto, o senhor é aquele que aparece como a vida e o escravo, um ser para o outro, ou simplesmente, coisa. Ainda, o *para-si* é representado pelo senhor, que precisa do escravo como intermediário entre ele e o objeto:

O senhor é a consciência *para si essente* [...] que é mediatizada consigo por meio de uma *outra* consciência, a saber, por meio de uma consciência a cuja essência pertence ser sintetizada como um *ser* independente, ou com a coisidade em geral. O senhor se relaciona com estes dois momentos: com uma *coisa* como tal, o objeto do desejo, e com a consciência para a qual a coisidade é o essencial [...]. O senhor se relaciona *mediatamente com o escravo por meio do ser independente*, pois justamente ali o escravo está retido; essa é a sua cadeia, da qual não podia abstrair-se na luta, e por isso se mostrou dependente, por ter sua independência na coisidade. O senhor, porém, é a potência sobre esse ser, pois mostrou na luta que tal ser só vale para ele como um negativo. O senhor é a potência que está por cima desse ser, ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo da dominação (HEGEL, 2017, p. 147)

Entre as duas consciências-de-si se desenvolve uma batalha, um combate entre a consciência e a não-consciência. O agir do escravo pode ser compreendido como negação, pois sua ação não é reconhecida pelo senhor, e então se volta para os objetos, na busca de uma igualdade absoluta. O senhor, por outro lado, embora dono de si⁶⁷, possuidor de uma consciência-de-si, é igual a si mesmo, ele busca a total independência do outro (embora não consiga), é aquele que se dá por satisfeito, com uma identidade já formada, de modo que sua luta com o outro acontece por pura autoconservação, e qualquer familiaridade com outro poderia se tornar uma espécie de aniquilamento de si. Essas duas figuras, portanto, representam, para Hegel, duas máscaras à consciência-de-si (LUDWIG, 2017, p. 99), entre os personagens se dá uma relação alienante, pois despoja o escravo de seu trabalho e renuncia lutar para não morrer. Sua dependência ao senhor é total, e também sua independência (TORRES, 1979, p. 17).

Voltando, portanto, à ideia inicial em Paulo Freire: do que se depreende da dialética do senhor e do escravo, de Hegel, se conclui com o desfecho de uma consciência infeliz, quando o eu “se encontra sob o jugo de um outro finito” e quando busca se “realizar na finitude a infinitude almejada”, causando negações constantes e num titubear causador de dilaceração e infelicidade (LUDWIG, 2017, p. 118).

Para Paulo Freire, tanto quanto para Hegel, o *Outro Opressor* não vive fora, mas dentro do sujeito, e esse é o grande impedimento para uma relação verdadeira e libertadora. O temor é que a morte do outro, que vive no interior do ser signifique, obrigatoriamente, a morte do próprio sujeito. Nesse sentido, se decide que é melhor viver escravo, apenas para continuar vivendo.

Em um contexto social, as mudanças causam temor, temor de perder-se ou de perder aquele que se acredita ser a fonte da própria sobrevivência. Quando, porém, o ser inicia um processo de reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, aumenta, igualmente, a sua visão que, atingindo maior amplitude, resulta em consciência-de-si. O fato de o sujeito refletir sobre si e sobre o mundo já é indício de superação do medo. Por outro lado, enquanto os oprimidos não tomarem consciência “de seu estado de opressão, aceitam fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 2016, p. 94).

Freire refere um caráter de *dependência emocional* dos oprimidos, ao que ele denomina, parafraseando Eric Fromm de *dependência necrófila* (2016, p. 95), por ser uma

⁶⁷ Freire (2016, p. 71) acrescenta que, na verdade, esse ser-par-si é um falso sujeito, é o opressor, por isso, não sem condições de ser realmente livre.

relação que destrói a vida do oprimido. A única forma de romper essa relação necrófila é encontrar-se com o opressor e, assim, poder vê-lo em sua verdadeira intenção. O resultado da visão do opressor depende a visão que o oprimido terá de si mesmo, e é assim que conseguirá livrar-se do opressor dentro de si mesmo. Isso deve ser feito não apenas intelectualmente, isto é, não basta identificar o opressor e conhecer as suas artimanhas, o oprimido deve atuar, entrando em uma luta organizada contra sua situação opressiva. Freire adverte, no entanto, que facilmente se pode transformar a ação em ativismo. Para que a ação se transforme não em ativismo, mas em *práxis*, é preciso tomar uma atitude reflexiva.

A consciência crítica não nasce com a pessoa e nem surge do nada. Às vezes aparece como uma luz repentina, como um relâmpago, como se pode apreender da história de Luiza. Quando conversamos sobre a possibilidade de que aquilo que é tradicionalmente herdado como verdade – que os pais estão sempre certos e que mandam e os filhos obedecem –, pudesse não ser assim, e que os pais também podem prejudicar os próprios filhos, mesmo sem ter consciência disso, então foi como se Luiza despertasse de um longo sono, e quando percebeu essa possibilidade, expressou um misto de satisfação e tristeza. Satisfação porque se sentiu, finalmente, liberta do opressor que vivia dentro dela; tristeza por pensar que poderia ter tido uma vida diferente. Quando disse: “*Minha mãe, coitada, ela nunca viveu*”, era como se estivesse expressando a própria frustração ou lamentando a vida que nunca vivera.

Esse é, na concepção freiriana, o objetivo principal da alfabetização, despertar a consciência-de-si. O primeiro *clique*, aquela palavra que desperta é apenas o início. Luiza conta, em outra oportunidade, que deu um passo importante, ao fazer o diálogo com o “opressor”, que já não estava dentro, mas fora. Conta que conversou com o pai e o lembrou de tudo o que lhe fizera, de como a tratou como “burro de carga”, de como impediu que estudasse, e que precisou se casar para se ver livre do jugo, mesmo que estivesse abraçando um novo jugo, pois a vida continuou como sempre fora. A diferença, é que, casada podia, pelo menos, recusar papéis impostos, fazer aquilo que, dentro dela mesma, achava que seria o melhor a fazer. Embora continuasse com a mesma vida estafante de antes, ganhara autonomia. Ela decidiu que continuaria a cuidar dos irmãos mais novos, ela optou pelo número de filhos que teria, e foi ela também quem disse ao marido que já bastava, que iriam embora dali, e que já era hora de buscar melhores condições de vida.

A história de superação de Luiza passou por degraus ou estágios de consciência até atingir o ponto em que a consciência conquistada lhe possibilitou autonomia. Paulo Freire

(2015, p. 137) explica cada um desses estágios, que decorrem pelo simples fato de se “estar no mundo” e de travar constantes relações com ele e, para isso, não precisa saber ler, basta ser humano. Esse contato puro e simples com a realidade, no entanto, não é capaz de gerar consciência. É preciso problematizar a realidade e compreender as suas causalidades. A primeira apreensão das causalidades é sempre mágica, pois não requer muita compreensão de uma realidade que pode ser apreendida simplesmente por se fazer parte dela. Nesse nível – que é o que Laura experimentou quando aos nove anos foi trabalhar na roça a mando do pai – a consciência “não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada” (*Ibid.*, p. 137). A consciência mágica acata ordens que julga serem sagradas – seria impensável desobedecer ou se rebelar contra o próprio pai. No estágio da consciência mágica é quando a pessoa cruza os braços, se torna fatalista e é facilmente vencida por alguém mais forte que ela. Pode parecer, à primeira vista, que o pensamento mágico seja ilógico, mas não. Ele tem sua própria dinâmica e uma forma específica para perceber a realidade, é um momento importante porque nele o sujeito capta a presença das coisas e tece opiniões.

Paulo Freire exemplifica esse tipo de consciência contando uma experiência que teve nos altiplanos peruanos:

As noites estreladas e frias [...], nos contou um sacerdote [...], são o sinal de uma nevada que não tardará a chegar. Em face desse sinal, os camponeses, reunidos, correm até o ponto mais alto do povoado e, com gritos desesperados, imploram a Deus que não os castigue. O sinal é a ameaça de granizo, conta o mesmo sacerdote, fazem uma grande fogueira, atirando para o ar porções de cinza, com ritmos especiais, acompanhados de algumas “palavras-força”. Sua mágica, de caráter sincrético-religioso, é a de que os granizos são “fabricados” pelas almas dos que morreram sem batismo. Daí, a sanção que esta comunidade impõe aos que não batizam seus filhos (FREIRE, 2013, p. 26)

Como se pode ver por esse testemunho, Freire enxerga no pensamento mágico, ao mesmo tempo, tanto uma lógica própria de explicação da realidade quanto uma atitude de admiração do mundo. Freire decompõe a palavra “admirar” e a subscrive com um hífen, admirar a fim de chamar a atenção para o fato de que se trata de uma primeira aproximação do mundo, como uma primeira mirada, um olhar sem profundidade, mas com a força da objetivação, como algo que é percebido em seu campo de visão. Aquilo que Freire fala sobre os camponeses, vale, certamente, para Luiza, a trabalhadora rural:

[...] quanto mais observamos as formas de comportar-se e de pensar de nossos camponeses, mais parece que podemos concluir que, em certas áreas [...] eles se encontram de tal forma próximos ao mundo natural que se sentem mais como parte dele do que como seus transformadores (FREIRE, 2013, p. 28)

Um segundo estágio da consciência se dá com a passagem da percepção natural-mágica da realidade, onde mulheres e homens ainda não se percebem como produtores de cultura (SILVA, 2014, p. 168), para a consciência ingênua, que é aquela que:

Amplia o poder de captação e de resposta às sugestões que partem do seu contexto. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas bem mais amplas que a simples esfera vital. É a consciência típica do *homem massa* que não consegue estabelecer uma progressão intensiva no diálogo com o mundo e com os homens (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007 p. 222)

Nesse estágio, por ser apenas parte da *massa*, não tem ainda seu lugar na sociedade dos homens, é apenas mais um, e assim não age ainda conscientemente e, portanto, não tem condições de fazer uma reflexão crítica sobre a realidade, apenas se deixa levar pela causalidade dos fatos, acomodando-se, sem se deixar incomodar. Paulo Freire (2015, p. 75) enfatiza que nessa fase se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas e pela impermeabilidade à investigação e fragilidade na argumentação.

A educação tem por finalidade ajudar o sujeito a sair do estágio de consciência intransitiva (centralizada em formas vegetativas de vida) para a consciência transitiva (ingênua) até chegar à consciência crítica, quando o sujeito assume a própria capacidade que tem em perceber a causalidade dos fatos, em problematizar a vida, a perceber a presença do opressor dentro e fora de si, e de acordo com essa percepção, poder resistir.

A passagem da intransitividade para a transitividade, em qualquer ponto, leva o homem a adotar uma nova postura diante da realidade, fazendo-o comprometer-se, e principalmente, *dialogar*; é essa *dialogação* que o faz histórico. Se um sistema educacional falhar em auxiliar nessa passagem, ela falha no diálogo, e isso levará o sujeito educando a uma situação fanatizada, ou irracionalismo sectário, amigo não do diálogo, mas da polêmica (FREIRE, 2015, p. 76). É por esse motivo que a educação deve, necessariamente, ser crítica e, portanto, *revolucionária*. Nesse sentido, é uma educação como prática da liberdade, que

não é, senão, um ato de fé na humanidade: “Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 2016, p. 139).

CAPÍTULO 6

JOÃO E OS LAÇOS DE SOLIDARIEDADE

João não sabe dizer de imediato quantos anos tem, só sabe que nasceu em 1958, mas só foi registrado em 1962, em Natal, no Rio Grande do Norte. Portanto, tem uma idade pelo ano do nascimento e outra no papel oficial. É o mais novo de dezoito irmãos. O pai, em seu primeiro casamento, teve três filhos; com a mãe de João, quinze filhos. A mãe morrera com 76 anos de idade. Dela guarda a lembrança de uma mulher muito trabalhadora, plantava e vendia a colheita na feira. Mas era também uma mulher rígida que batia muito nos filhos porque temia, segundo João, que, vivendo em um bairro violento, os filhos acabassem se inclinando para as drogas. João se orgulha da educação recebida pois nenhum dos irmãos "virou viciado", e todos, "trabalhadores honestos".

João não possui carro, mas já teve um, “carro velhinho, mas se é só pra andar..., não é mesmo?”, pergunta ele. Conta a história de como aprendeu a dirigir, “um ensinando daqui outro dali”. Um dia se ofereceu para levar o amigo que morava do outro lado da cidade. Nem ele, nem o carro tinham documentos, mas arriscou-se porque queria aproveitar e treinar um pouco. Relata que, à época, trabalhava para um oficial de justiça que se ofereceu para apresentá-lo a um amigo que trabalhava no Departamento de Trânsito, e que lhe facilitaria as coisas para que tirasse carta de motorista. Perguntei se João fez isso. Disse que não, por

dois motivos: Não sabia se lá no Departamento iriam cobrar para lhe dar a carta. O outro motivo é: O que faria se descobrissem que não sabia ler quando lhe dessem alguma coisa para ler ou mesmo assinar algum papel ou tivesse que passar por algum exame escrito? O que iriam pensar dele? Como seu chefe reagiria?

João não gosta de decepcionar as pessoas que fazem parte de seu círculo de trabalho ou amizade. Conta que um amigo pediu o carro emprestado e “acabou com ele”. A esposa do seu patrão se ofereceu para levar o carro até a oficina e mandar a conta para o amigo. Por diversas vezes disse não concordar. Fazer justiça, no seu entender, o faria perder o amigo. O prejuízo foi tanto que preferiu abandonar o carro. Nunca mais dirigiu, nunca mais pensou em ter carro.

Ronaldo, outro entrevistado, costumava comprar o documento, mesmo sabendo ser isso contra a lei pois, do contrário, não tinha certeza de que passaria nos testes de leitura e escrita.

Pessoas não-alfabetizadas tentam sobreviver em um mundo repleto de símbolos e representações que eles não sabem decifrar, pois se trata de um mundo feito para letrados. É como tatear no escuro. Por outro lado, tatear também é uma forma de conhecimento, não reconhecido pelo modelo capitalista de dominação, mas é como pessoas analfabetas leem e interpretam o mundo à sua volta. É isso o que se percebe no diálogo de João. Em seu mundo as relações são mais importantes do que objetos. Para muitas pessoas das classes dominantes, a operação é inversa, objetos são mais importantes que relacionamentos. Por isso, a reação natural de João foi optar por perder o carro a fim de não perder a amizade de um companheiro seu, que partilha de seu mundo.

Entre esses dois mundos há o que Boaventura de Sousa Santos (2007) denomina de “distância abissal”, que separa aqueles que estão “deste lado da linha” daqueles “do outro lado da linha”. Tudo aquilo que algum *Outro* produz e que esteja fora daquilo que se considera “oficial”, é relegado à exclusão, ao desprezo. De um lado a regulação, de outro, a emancipação. A característica fundamental do pensamento abissal, segundo o autor, é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Em termos de alfabetização, o mundo das letras se distingue do mundo iletrado e reivindica para si o ser verdadeiro, científico, enquanto o outro, que aprende percebendo a vida e não as letras, é considerado como falso, não científico. Os conhecimentos baseados na experiência cotidiana, na sabedoria popular, nos relatos orais, tendem a não sobreviver frente ao conhecimento dito

oficial e científico, por não serem considerados dignos de registro ou pelo fato de o caráter de oralidade não conseguir se manter no mesmo ritmo das tecnologias.

Quanto à legalidade ou não de uma ação, como por exemplo, quando João toma o carro e dirige com ele, sem documentação ou permissão de dirigir, aquilo que é considerado legal ou ilegal também parte do mesmo princípio do pensamento abissal. Aqueles “deste lado da linha” agem de acordo com as leis do Estado e tudo aquilo que considera um comportamento correto com relação à lei. Assim, ciência e direito “eliminam definitivamente quaisquer realidades que se constroem do outro lado da linha”, em uma “negação radical de co-presença” (SANTOS, 2007, p. 85).

João não dirigiu porque queria ser um “fora-da-lei”. Ele simplesmente é representante do “outro lado da linha”, daqueles que têm de se submeter a leis que não compreendem, leis feitas para o “outro lado da linha”, dos que sabem ler os sinais de trânsito, dos que sabem decifrar os símbolos de proibição ou permissão, como “não estacionar”, “velocidade máxima permitida”, “proibido virar à direita”, com certa facilidade. Algumas dessas “sobras simbólicas”, João consegue decifrar. Sabe que um “E” riscado “é pra não estacionar”. Com esse mínimo, já se sente preparado para dirigir.

João confia mais nas intuições possibilitadas pela experiência do que aquilo que poderia aprender em uma autoescola. Sem atinar para isso, aprende de seu jeito, a sua intuição o conduz para o lugar da linguagem, designa o mundo fora do texto, uma vez que a linguagem escrita, para ele, aflora como um desafio inalcançável, algo grande demais, que o recorda continuamente de sua inabilidade para ler e entender o que lê. Picard (2017, p. 14), escrevendo sobre a relação entre analfabetismo e psicanálise, relata o sonho de um menino de oito anos e meio:

Eu estou em uma biblioteca. Eu sou muito pequeno, como um anão, e estou procurando por alguma coisa que perdi. Estou cercado de livros; eles são muito grandes. Eu sei que sou um anão e que aquelas páginas poderiam me esmagar. Estou com medo. Eu tinha que encontrar alguém: a minha mãe. Eu comecei a correr. As prateleiras estavam cheias de livros [...], livros vermelhos de matemática e francês e eles estavam falando. Eles falavam coisas ruins: “Você não vai encontrar sua mãe, você está perdido!”

Para um analfabeto, o mundo dos livros parece ser algo como uma coisa transcendente, etérea e até mesmo assustadora, distante, portanto, da história, ao menos da **sua** história. As bibliotecas se lhe parecem como lugares sagrados, onde nunca poderão entrar “por não estarem devidamente preparados”; não poderão tampouco tocar os objetos

ali presentes, os livros, que da mesma forma lhes parecem sagrados, de tão ininteligíveis e de difícil decifração. Fora das bibliotecas, são caros para serem adquiridos além de continuar causando pavor com páginas intermináveis de frases e expressões que nada dizem da realidade que experimentam.

Além de todos esses obstáculos, existe outro, talvez ainda mais marcante: o sujeito não-alfabetizado pode guardar ressentimentos com relação aos livros. Ronaldo, um dos entrevistados, ao acessar sua memória afetiva, relembra o tempo em que abandonou a escola, ou melhor, quando foi abandonado por ela ao ser considerado inapto e atrasado. O contato com o mundo das letras, dos livros, das histórias escritas foi sendo experimentado como coisa inatingível, um mundo fabricado para outros, "mais inteligentes" que ele, sem saber que toda essa engenhosidade, na verdade, foi fabricada para que sentisse isso mesmo, para que assumisse a culpa por não ter aprendido na idade estabelecida, para esconder o fato de que não é menos inteligente só porque não consegue decifrar os símbolos daqueles que os produziram.

A escola de João é a dos laços de solidariedade que unem os membros da sua comunidade, é um ensinando o outro, é um aprendendo com o outro, pois se trata de um conhecimento não-linear, cujo primeiro ímpeto é desconstruir para depois reconstruir, sempre sob o signo da provisoriedade, um conhecimento feito de utopia, esperança, revolta, confronto (DEMO, 2002, p. 127).

João é tão convencido da eficácia dessa "escola da vida" que, em uma das entrevistas, afirmou que só sentiu necessidade de aprender a ler e a escrever "de um tempo pra cá", e perguntado por que não sentiu essa necessidade antes, disse não achar que iria precisar. Esse "antes" se refere ao tempo em que vivia com a família, em Natal, RN. Em São Paulo, por outro lado, sentiu que precisava aprender a ler e a escrever "porque quem não tem estudo aqui fica difícil":

Entrevistador: Você nunca se arrependeu de não ter estudado?

João: De um tempo pra cá, eu tenho começado a estudar.

E: Por que, de um tempo pra cá?

J: Porque eu achava que não ia precisar.

E: Quando você estava lá?

J: Mesmo aqui eu achava que não ia precisar.

E: E aqui, hoje, você acha que é importante por quê?

J: Porque quem não tem estudo aqui fica difícil.

E: Fica difícil em que sentido?

J: Porque se você quiser um serviço melhor, precisa ter contato com uma pessoa, por isso, até para se comunicar pelo celular fica difícil. Eu preciso entrar em contato com o cliente, preciso mandar mensagem no celular. Todo mundo usa celular para trabalhar, hoje em dia

Através dessa fala se pode perceber que se o meio circundante é destituído de afeto, a única alternativa que resta é conhecer os signos desse meio para então decifrá-los, como uma tentativa de sobrevivência. Isolado do imaginário original formado pelo círculo familiar, das relações de amizade e até de seus objetos utilizados no trabalho, João percebe que é analfabeto, mas não percebia antes quando lia muito bem *sem precisar ler*. Ele lia simplesmente extraindo do cotidiano o sentido e o contexto. Aprendia por participação, e não por imobilidade, como se aprende na escola com uma educação bancária, como dizia Paulo Freire, onde a função do aluno é simplesmente ouvir e reproduzir.

Na cidade grande, as palavras se transformam em símbolos que João desconhece, pois em geral não representam a realidade, a sua realidade, e por isso, para ele, não passam de sinais supérfluos que eliminam o sujeito ou faz dele objeto, como se percebe na sua fala, nessa mesma entrevista, quando afirma que em São Paulo precisa aprender a ler e a escrever para saber o que os outros esperam dele e de como querem que ele faça o seu trabalho. Segundo Christopher Lasch (1986, p. 67), “a disposição de nossas vidas por outros acaba por privar-nos da própria capacidade de assumir a responsabilidade por decisões que nos afetam ou de adotar qualquer postura perante a vida”.

Em sua cidade natal, João gozava de mais autonomia. Era ele quem idealizava uma casa que teria de construir, como fez quando ergueu a casa da família; era dele o projeto e a execução, e todos confiavam em suas habilidades “*quando eu tava lá eu me virava de qualquer jeito*”, diz ele. Na grande cidade, no entanto, é um desconhecido, e se sente mesmo como um incapacitado, por isso, precisa que os outros lhe digam o que fazer. “Aqui” (em São Paulo), segundo ele, “as pessoas me dão um papel *para mim ler e explica pra mim*”. Explica que quando isso acontece, diz que vai levar o papel para casa para estudar melhor e assim, com essa desculpa, ganharia tempo a fim de pedir para a companheira ler para ele o que o contratante desejava:

E: Se você aprendesse pelo menos o mínimo a ler e escrever já te ajudava?

J: Com certeza

E: Então você depende disso pra trabalhar né?

J: É

E: A pessoa te dá no papel o que ela precisa saber, e como você vai ler?

J: Tem letra que eu conheço, eu entendo. mas eu levo pra casa e a L. lê.

E: Então você leva pra casa e ela lê.

J: É. quando eu tava só eu me virava de qualquer jeito.

E: Como que você se virava?

J: Nem sei explicar.

E: Pedia pra alguém?

J: As pessoas que me davam algum papel pra mim ler explicava pra mim.

E: O que eles te davam pra ler?

J: Era o orçamento

Para Moscovici (2011, p. 120), a autonomia implica em “uma independência de juízo e de atitude que reflete a determinação de agir segundo os próprios princípios”. Vivendo em uma metrópole, sem os antigos laços familiares e de amizade, João sofre influência externa em seus julgamentos; agora não é ele quem decide como construir casas, não é ao seu conhecimento prévio, armazenado pela experiência que pode recorrer. Os outros fazem isso por ele e lhe dão por escrito tudo o que desejam. Tais experiências acabam dando a impressão de que, afinal, João não sabia o que achava que sabia e, em consequência, passa a desacreditar do próprio julgamento. Moscovici (2011, p. 109) lembra que o conflito é sempre um conflito intrapessoal porque “significará que (a pessoa) se submete a outra pessoa e sofre, portanto, uma perda em termos de identidade e autoestima”.

Como remédio contra essa ameaça, as pessoas formam seus grupos, seus guetos, onde são concebidos novos conhecimentos, diferentes daqueles que são encontrados em escolas e universidades e que procedem não de uma, mas de diversas fontes ao mesmo tempo. João se sente engajado em seu grupo social e se sente valorizado por ser, também ele, produtor de novos conhecimentos, como aprender a dirigir. A sua hesitação em acionar a justiça contra o amigo que lhe destruiu o carro se dá porque, se agisse assim, colocaria em risco a sua pertença a um grupo social que poderia vê-lo, a partir dessa atitude, como desleal e infiel aos laços que unem todos os seus participantes. Em um contexto comunitário, as coisas se resolvem entre os integrantes do grupo. A justiça, enquanto instituição, é uma estranha, tanto por representar um poder de fora que despreza amiúde essa população, quanto pelo fato de que se trata de uma justiça que atua segundo normas e princípios estabelecidos em leis, desprezando sentimentos e emoções que estão na base dos laços comunitários muito fortes em comunidades marginalizadas.

6.1 O conhecimento adquirido através dos laços de solidariedade

Nossas sociedades ocidentais contemporâneas, baseadas em sistemas econômicos e de produção, têm produzido uma polissemia do termo *solidariedade* em uma forma adjetivada. De origem latina, *solidum*, indica simplesmente algo sólido, próximo, seguro. No direito romano, aparece a noção de *obligatio in solidum*, que traz a ideia de um compromisso do sujeito com o todo, de uma responsabilidade comum tanto pelos erros quanto acertos do grupo. A ideia é parecida com a que temos do avalista. A *obligatio in solidum* obrigava o sujeito a pagar a dívida de outro de quem se tornava avalista (WESTPHAL, 2008, p. 44). No cristianismo antigo, passa a significar uma relação amorosa e compassiva com os membros mais sofridos da comunidade. Por volta de 1840 o termo foi adotado nas línguas inglesa e alemã e aplicado nas ciências sociais a partir dos movimentos trabalhistas, especialmente por Émile Durkeim até se tornar um dia festivo no calendário russo.

De acordo com Laitinen e Pessi (2015 p. 14), *solidariedade*, como conceito é, ao mesmo tempo, descritivo e normativo. No seu sentido descritivo se refere a um tipo de conexão com uma outra pessoa ou com outros membros do grupo e pode ser usado para descrever e explicar uma ordem *normal* e uma integração social normativa presentes em sociedades ou comunidades. Nesse sentido, segundo os autores, tem uma conotação diametralmente oposta ao caos ou conflito, ao mesmo tempo em que se assenta em uma ordem baseada na coerção ou na maximização do autointeresse. Por outro lado, mesmo que o termo indique uma experiência oposta ao conflito também é, paradoxalmente, revolucionário, por possuir a característica de “criticar a ordem normal e a prevalência de injustiças” (2015, p. 15).

Nesse sentido, a solidariedade está diretamente relacionada ao tema da justiça, que se mantém quando são conservados os laços de solidariedade entre os cidadãos; estes só podem ser considerados “justos”, portanto, quando promovem posições solidárias (HONNETH, 2016, p. 37), a fim de garantir igualdade entre todos os componentes de uma dada sociedade. Deste modo, espera-se, dentro de um regime democrático, ações de solidariedade dos governos, espera-se que sejam os principais intermediários nessas relações. Contudo, com a constituição do Estado Liberal, as políticas de solidariedade, mais especificamente as ligadas com a erradicação da fome e da miséria, procuram, com isso, ocupar um espaço antes ocupado pelos sindicatos, organizações sociais, movimentos de

trabalhadores, etc, esvaziados dentro de um contexto neoliberal, que tem unicamente como projeto fortalecer a demanda cada vez mais exigente pela acumulação de capital, principalmente através da privatização dos serviços, deixando os melhores para quem pode pagar e os piores para os “sobrantes” desse sistema.

São situações assim, da ausência do Estado e onde as pessoas são deixadas por própria conta, que geram laços de solidariedade entre os despossuídos. Todos os entrevistados relatam situações nas quais foram ajudados pelos colegas. Em geral, os que sabem um pouco ajudam os que não sabem nada, já que passaram por essa experiência anteriormente.

João faz questão de lembrar que, em sua vida, teve amigos verdadeiros, e que jamais se esquecerá deles. Quando precisou, eles lhe estenderam a mão. Conta que onde mora, na periferia de São Paulo, “todo mundo é pobre, mas todo mundo se ajuda”. Ele tem razão. Os pobres só podem, na verdade, contar uns com os outros, e essa é a condição básica para a aceitação do outro “como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2005, p. 23).

João se sente privilegiado na vida, embora esta lhe tenha reservado muita dureza e poucos interregnos, para o lazer, o estudo ou o simples fazer nada. Só o que conheceu na vida foi trabalhar e trabalhar, sem descanso. Mas não vê nada disso em um aspecto negativo. As pessoas que encontrou na vida, sempre se mostraram simpáticas e compreensivas. Sempre se orgulha em dizer que foi muito ajudado, que sempre teve amigos e nunca qualquer inimigo. Sente-se amado e acolhido, pela esposa que o acompanha sempre, pela comunidade católica local, pelos vizinhos do bairro e pelas pessoas que contratam seu trabalho. Não se importa nem mesmo por não ter dinheiro para mandar fazer óculos (tem muita dificuldade em ler o próprio caderno), para ele, o mais importante é ter o básico, isto é, o amor de todas as pessoas com as quais mantém contato.

Para Maturana (2005), o amor é, sobretudo, uma emoção, uma emoção com o poder de fundar o social. “Relações humanas que não estão fundadas no amor, não são relações sociais” (p. 26), completa. Ainda segundo o autor, é o amor que faz alguém aceitar um outro, e o sentimento de aceitação é condição necessária para que um indivíduo se desenvolva plenamente, física, psíquica, social e espiritualmente. Portanto, essas são as condições necessárias para não somente ter saúde, mas também para conservá-la ao longo da vida. Baseado na biologia, o autor arrisca em dizer que 99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor (*Ibid.*, p. 25). Com essa teoria em mente, Maturana define o significado de educar:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (*Ibid.*, p. 29)

Outro autor que trabalha a questão do amor como meio de comunicação é Niklas Luhmann (2010), que parte da ideia de que o mundo em que vivemos é carregado de incertezas que geram insegurança e, por isso, o amor, enquanto linguagem, conecta as pessoas e as ajuda a se sentirem estáveis na instabilidade desse mundo. No mundo de incertezas econômicas e sociais em que vivem milhões de brasileiros, especialmente nas periferias das grandes cidades, os laços de solidariedade significam a única via possível de sobrevivência. Na voz de João se percebe o poder que encerram tais laços, que tira pessoas da invisibilidade e reconhece o seu valor em uma sociedade.

Existe sempre uma relação de troca no interior das relações solidárias. Da mesma maneira que recebe ajuda, João também procura demonstrar gestos de solidariedade com as pessoas com as quais entra em contato. Quando dirige seu velho carro, sem documentação exigida pela lei só para levar o amigo que mora longe, isso mostra que o auxílio do outro em necessidade vem antes mesmo da lei, e podemos dizer, assim, que existe um senso de hierarquia daquilo que é mais importante e que está implícito e acordado entre a comunidade que partilha os mesmos interesses. O que orienta os participantes de determinada comunidade é o outro e a urgência de seu sofrimento.

João quer aprender a ler e a escrever com a intenção de manter esses laços de solidariedade, para poder, enfim, demonstrar seu amor também através das palavras. Essa é, aliás, o maior desejo dos adultos que querem ser alfabetizados, como mostra o seguinte diálogo que tivemos com João:

Entrevistador (E): Por que você gostaria de aprender a ler e a escrever?

João (J): Para muitas coisas, pra assinar documentos, pra ler a bíblia.

E: Você tem filhos?

J: Sim, tenho dois filhos, eles moram com a mãe lá no Nordeste

E: Eles sabem ler e escrever?

J: Sim, eles sabem

E: Mas eles também sabem que você não sabe ler e escrever?

J: Sabem sim

E: E o que eles falam a respeito disso?

J: Eles não falam nada, e é por isso que não mandam mensagens no whatsapp, porque sabem quem eu não vou conseguir ler

E: Mas, se você soubesse ler e escrever, escreveria para eles?

J: Ah, eu escreveria muita coisa boa

E: Como o que, por exemplo?

J: Eu mandava mensagens boas para eles e para minha família, assim a gente podia conversar mais e saber mais da vida deles, na verdade eu não sei muita coisa deles e nem eles de mim.

E: Então, se conseguisse mandar mensagens a sua relação com eles melhoraria?

J: Com certeza

Conforme a fala de João, gestos de amor e solidariedade podem ser impedidos pela falta de diálogo, pela ausência de conversação. De fato, os gestos em direção ao outro são suspensos ou mesmo simplesmente não existem sem o contato direto, sem a conversação pois, para que haja verdadeira relação entre as pessoas de uma mesma comunidade, é imprescindível que se crie, entre essa comunidade, um “espaço psíquico” que, segundo Maturana (2015, p. 23), “é o domínio em que ocorre a existência humana como modo de relacionamento com os outros e consigo mesmo. Esse relacionamento acontece entre seres que existem no conversar”. Esse espaço, segundo o autor, não se ensina a uma criança, pois esse ambiente se forma dentro dela mesmo, naturalmente.

Consideramos, portanto, a partir da fala de João, que a linguagem escrita é intrínseca a qualquer projeto de amor e solidariedade. Com a comunicação proporcionada pela escrita é possível ir além do espaço limitado de determinada comunidade e atingir aquelas pessoas que, de igual modo, fazem parte da nossa história. Sem a escrita, elas continuariam separadas umas das outras e restringiriam o amor a apenas um projeto, sem repercussões, sem verdadeiro compromisso. A escrita, a partir do testemunho de João, está carregada de emoção, pois, na verdade, “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (*Ibid.*, p. 113), que cria como que uma capa de proteção para que a conversação não caia no utilitarismo, em tentar atingir o outro em benefício próprio, como acontece em uma sociedade letrada que se apropria da escrita como propaganda para transformar o outro em mero comprador de mercadorias, dessas que são oferecidas aos montes em mensagens pelo celular. João, ao contrário, só quer usar mensagens de celular para aumentar laços com

a família que mora longe e assim poder demonstrar aos filhos um amor que a necessidade de ganhar a vida manteve em suspenso por tantos anos.

CAPÍTULO 7

RONALDO E ALFABETIZAÇÃO COMO AUTONOMIA

Depois que Ronaldo aprendeu a ler e a escrever, sua vida financeira teve uma reviravolta. Ele mesmo se apresenta:

Eu vim da Bahia. Vim para cá muito cedo. Lá não tinha condição, a gente não fazia muito tempo e os pais da gente não faziam muita questão da gente ir pra escola. Eles ficaram lá e eu vim pra cá com 16 anos. Lá eu ia pra escola, mas ia só pra comer a merenda. Lá é uma região de seca. Caatinga mesmo. Somos seis irmãos e todos vieram pra São Paulo. Até minha mãe está aqui, meu pai já faleceu.

Na escola, eu não aprendi a ler e a escrever. Aprendi agora aqui, na igreja. Na verdade, eu estou aprendendo ainda. Comecei o ano passado, dois anos, já.

Meu nome eu escrevia mal, agora já escrevo bem o meu nome. Já consigo ler uma placa. Esses dias mesmo eu fui no cartório. Antes eu não conseguir “abrir firma”, e pra reconhecer um documento eu tinha que ter duas testemunhas. Agora fui no cartório e consegui fazer minha firma sozinho. Antes precisava de duas testemunhas porque eu não sabia nem ler, nem escrever, e nesses dias eu tive que comprar um carro e então eu fui no cartório, abri a minha firma, preenchi aquele papelzinho que eles dão, assinei meu nome bonitinho, coloquei endereço, CPF, RG.

A vida de Ronaldo foi sempre marcada por privações. Em sua casa não havia alimento para todos, e dependia da escola para comer, aliás, segundo ele mesmo, só para isso que a escola lhe servia, pois acreditava que era indolente, preguiçoso, e não passava pela sua cabeça que, tendo fome e trabalhando muito na roça, não teria forças, mesmo que quisesse, para estudar. Corpo mal alimentado e subjugado pelo trabalho duro não permite que a mente se concentre e apreenda conteúdos:

Quando a gente levantava de manha não tinha nada pra tomar café. Tem um café puro, quando chegava o meio dia não tinha a carne e nem um ovo só tinha feijão e arroz, mas necessidade mesmo e fome a gente nunca passou. Mas meu pai graças a Deus foi muito “virão”, ele dava os pulo dele: hoje ele conseguia um quilo de carne, passava dois ou três dias ele conseguia outro. A gente passava necessidade por estas coisas.

Mas, a parte mais marcante da vida de Ronaldo bem que poderia ter como título “A passagem da dependência para a autonomia”, uma vez que, sem estudo algum, dependia de outros que fizessem por ele aquilo que somente ele tinha que fazer, como assinar documentos. Sem autonomia, necessitava do outro “como testemunha”. Alguém precisava testemunhar que ele mesmo era quem dizia ser. No mundo, não havia lugar para um Ronaldo que não podia atestar sua própria existência. No mundo de letrados, a presença não basta. É preciso firmar, tornando válido o seu existir como pessoa. Em sua terra natal, com seus familiares, isso nunca foi necessário, pois os laços que uniam uns aos outros não vinha da assinatura, mas da relação pura e simples. Perguntado se a mudança para São Paulo era um sonho ou uma necessidade, respondeu:

Era uma necessidade. Sair de lá, jamais, se a gente tivesse condições. A primeira vez que eu vim, meu pai ficava chorando. Ai eu falava pra ele: Pai, o senhor não tem condições de dar coisas pra gente e nem nós tem condições de dar nada pro senhor também, então a gente tem sair pro mundo mesmo. Ai a gente resolveu sair de lá. Primeiro foi o meu irmão mais velho, depois foi eu e depois foram saindo ou outros também. Ai ficou só meu pai e a minha mãe lá.

Existia um conflito entre gerações, entre o pai e os filhos. Para o pai, bastava ter o que comer, o resto não tinha importância. Para os filhos, entretanto, comida não deveria ser o fim último da vida:

E.: e como é que foi voltar lá depois de 11 meses?

R: Alegria total

E: seu pai ficou muito emocionado?

R: Sempre que a gente chegava ele chorava e falava pra gente não sair mais de casa e o tivesse em casa a gente comia e que fome a gente não ia passar. A gente explicava pra ele que a gente não vivia só de comer, a gente queria conseguir alguma coisa na vida. Pessoal vinha trabalhar voltava pra lá e compra uma motinha e um carrinho e a gente ficava com vontade ter essas coisas. O objetivo da gente era vir de lá pra cá e ajudava eles e ia embora pra lá e compra uma motinha e ficava lá.

E: As pessoas que vinham pra cá, voltavam com uma moto?

R: Uma moto ou um carrinho entendeu?

E: E todo mundo ficava de olho?

R: É todo mundo queria ter. Qual brasileiro que não quer ter um carro, uma motinha. A gente trabalhava no objetivo de ajudar eles.

Os filhos testemunhavam o que acontecera com o pai, que apostou todas as fichas em uma única fonte de renda: trabalhar na lavoura e vender o produto na feira. Viam que os filhos dos outros agricultores tinham bens que jamais sonharam ter, e isso lhes serviu como motor para ir embora do lugar e ter uma vida diferente do pai:

Toda vida meu pai tinha carro, ele era feirante e tal. Depois de um tempo que ele desandou, começou a beber cachaça, fumar cigarro e mulherada e aí ele acabou tudo o tinha. A gente morava numa cidade chamada Irecê na Bahia, daí ele entrou nessa de mulherada, de jogo de baralho, cachaça aí ele acabou com tudo. Ele seguiu na política, e única coisa que ele tinha era o carro e ele bateu e acabou com o carro, o prefeito prometeu outro pra ele, mas não deu. Aí a gente saiu da cidade e a casa que a gente tinha na cidade a gente vendeu e foi morar na roça. Chegou lá na roça ele gastou o dinheiro também, e não

tinha condições, a gente foi morar na casa do pai dele que criou ele. A gente ficou numa casinha véia, daí pra cá não conseguiu uma casa mais nunca ficamos morando de favor.

A história de Ronaldo é repleta de circunstâncias em que a família vivia na dependência de outros para tentar sobreviver. O sofrimento e a dificuldade para sustentar a família terminou em desespero que o fez desistir de tudo. Ronaldo tem consciência de que depender dos outros até para sobreviver é humilhante e não leva a lugar algum e, por isso, precisava lutar com todas as suas forças para não repetir a história sofrida do pai. Nesse sentido, acalentou o sonho de ser dono de si próprio, de ser independente, sobretudo, economicamente:

E: E como você veio para São Paulo, o que passou pela sua cabeça?

R: Na verdade eu pensava em trabalhar e subir na vida, meu objetivo era ajudar meu pai e minha mãe e ser alguém na vida.

E: O que você queria ser na vida?

R: Eu queria ser uma pessoa bem-sucedida na vida, ter minha casa pra morar, ter meu carro, ter minha própria família.

Ronaldo acreditava que não se sentiria realizado enquanto não tivesse o próprio negócio, só assim não estaria sob a ordem de algum patrão, porém, havia um grande obstáculo entre ele e seu sonho: não sabia assinar o próprio nome.

A falta de uma assinatura se tornou, para ele, fonte de sentimentos humilhantes, como a vergonha. Quando se casou se tornou piada do juiz que disparou: “Não tenha pressa”, e todos riram pela demora em “desenhar” o nome. Enquanto os presentes riam não podiam imaginar o que se passava em seu interior. Sentia-se humilhado diante de todos. Diz que naquele momento, com tanta pressão, esquecera como desenhava o nome que o amigo lhe ensinara. Quando terminou, não somente ele, mas todos os presentes deram um grande suspiro de alívio. Nem se casar em paz podia, e tudo porque não sabia ler e escrever. Por isso, em seu imaginário, só poderia ter o próprio negócio, ser independente e trabalhar por conta própria se aprendesse a ler e a escrever, não somente o básico, mas ser fluente na leitura e escrita:

R: Meu outro sonho era aprender a ler e escrever e graças a Deus eu estou realizando também, e o ano que vem quero estar bem bom pra entrar numa escola mais avançada pra ter um certificado. E já posso entrar confiando que já posso ler e escrever.

E: E depois disso?

R: E depois disso abrir meu próprio negócio, no ano que vem vou tentar abrir meu próprio negócio pra mim.

E: O que você vai fazer?

R: Na verdade eu quero abrir um restaurante japonês, com meu irmão, aqui na Vila Sônia e ele tá querendo que eu abra com ele também pra virar uma empresinha de restaurante japonês pra gente. Tá dando certo o restaurante dele, então a gente tá começando pra ver se no ano que vem a gente abra um com ele.

E: Você vai largar a construção civil?

R: Vou. Na verdade, na construção civil eu trabalho pros outros eu sou Mestre de Obra mas eu trabalho pros outros. A gente trabalha muito e ganha pouco.

De fato, aquilo que Ronaldo sabia apenas como uma intuição se mostrou verdadeiro e útil. Meses mais tarde, na próxima entrevista, parecia ser uma nova pessoa. Sentia-se finalmente realizado. Ele e o irmão conseguiram abrir o próprio negócio, um restaurante japonês que conta com 25 funcionários. Ele, então, recorda o momento do casamento e o compara com o hoje, com o Ronaldo independente porque sabe ler, e já assina o nome, apropriando-se dele, já não é o nome que alguém desenhava para ele:

Quando eu casei, quando fui lá assinar na frente do juiz, eu fiquei bem tenso na hora em que fui assinar. Ele olhou pra mim. Eu assinava, mas só copiava o meu nome. Era um desenho. Assinava, mas não sabia o que estava escrito. Se me mandassem ler, letra por letra, eu não conseguia. Eu sabia que era o meu nome porque eu copiei várias vezes, só pra não precisar colocar o dedo. Um amigo meu, no serviço, copiou no caderno e disse pra eu ir escrevendo até aprender. Fez isso porque percebeu que na hora de assinar o holerite todo mundo assinava, menos eu, que tinha que colocar meu dedo. Lá na frente do juiz foi assim. Eu fiz o meu nome. Hoje é diferente. Hoje eu leio o meu nome.

A primeira vez quando eu escrevi e li o meu nome foi muito legal. Nesse dia eu fui abrir firma no cartório, então não tava mais desenhando, tava lendo. Eu assinava meu nome e

lia, e as outras coisas que a mulher lá do cartório me pedia para colocar, eu sabia ler no papel o que tava escrito, tipo RG, CPF, endereço.

Essa história de ter que depender de alguém ficou para trás. Na mesma entrevista, o diálogo seguiu assim:

E: Ouvi dizer que agora você tem um restaurante

R: Tenho sim, um restaurante japonês.

E: Então parece que largou o ramo da construção.

R: Larguei. Abandonei a construção.

E: Parece que você só progrediu depois que aprendeu a ler e a escrever

R: Com certeza

E: Se você não tivesse aprendido a ler e a escrever acha que conseguiria trabalhar em um restaurante?

R: Nunca! Hoje eu posso ler o cardápio, escrever o que a minha mulher precisa comprar para o restaurante e sou eu que administro os 25 empregados. Tenho até entregador.

Ronaldo, agora, não somente aprendeu a ler e a escrever a fim de conquistar um sonho que lhe desse independência financeira. Agora tem consciência de que precisa andar na lei. Teve aumentada sua consciência moral e seu senso de responsabilidade e, finalmente, sua independência:

Eu já renovei a carta de motorista e desta vez eu fui no Detran, preenchi os papéis. Antes, como não sabia ler, eu comprava a carta. Agora eu fui e assinei minha carta, mas caprichei, porque queria que meu nome saísse bonitinho na habilitação. Nesses lugares a pessoa não tem paciência com quem não sabe escrever. É todo mundo muito estressado.

Hoje se eu quiser viajar lá na Bahia, eu pego um mapa, leio e vou sozinho. Um tempo atrás fomos em quatro pessoas. Era assim. Eu tinha que levar alguém que sabe ler. Hoje, eu imprimo um mapa com o nome das cidades que eu passo, e vou dirigindo até dois mil quilômetros.

Embora, sozinha, a educação, de fato, não mude a sociedade, ela contribui em muito para a passagem da heteronomia para a autonomia (FREIRE, 2014, p. 69), isto é, um sujeito autônomo não tem ações que só funcionam em função dos outros, não toma decisões baseado nas razões dos outros, mas na própria consciência, na capacidade que sabe que tem de discernir e fazer as próprias escolhas. Ronaldo finalmente sabe a diferença que existe entre o ser condicionado e o ser determinado (*Ibid.*, p. 53). A alfabetização lhe deu também a consciência de que ainda não é suficiente, que precisa sempre progredir, e que o conhecimento se dá de forma contínua, e por isso não quer parar mais. Agora, deixando de lado seus próprios sonhos, sonha com o futuro dos dois filhos:

E: Você tem filhos né?

R: Tenho uma menina de três anos e tenho um menino que vai fazer 12 anos agora dia 5 de dezembro. Só que o menino é adotado.

E: E o sonho pra eles?

R: Fazer os dois fazer faculdade, primeiro o estudo, o que eu não tive pra mim eu quero dar pra eles, por isso que trabalho pra eles. Por isso que eu me esforço bastante, eu e minha esposa. O que a gente quer é dar uma faculdade pros dois. Tanto pra ela que é minha filha de sangue tanto pra ele que é adotado que é o mesmo filho é a mesma coisa, a gente trabalho pra eles, não pra gente.

Ronaldo acredita, de verdade, que realizar sonhos não somente é possível como abre a possibilidade de sonhar mais, de desejar mais. A autonomia conquistada para si, ele a deseja também para os filhos, como uma extensão natural possibilitada pelo conhecimento. Ronaldo, ao entrar para o seletivo mundo dos letrados, deixou, atrás de si, uma história de humilhação e rebaixamento. Sente-se, agora, no topo, não mais embaixo e nem na periferia, não *debaixo* de alguma autoridade, mas como a própria autoridade mesma. No entanto, isso não o faz menos sensível àqueles que, como ele, sofreram discriminação e preconceito por não saber ler e escrever. Como ele recebeu a solidariedade de outros, também ele, agora, é solidário com seus empregados, criando um ambiente familiar no local de trabalho.

Este estudo nasceu da história de Ronaldo. Suas referências ao aprendizado de leitura sempre foram permeadas de “explosões de emoção”, de risos, lágrimas de felicidade, expressões efusivas acompanhadas de sentimentos de gratidão. Ronaldo se emociona sobretudo porque foi reconhecido, porque alguém resolveu olhar para ele, perceber a sua

presença e elogiar suas qualidades, não dando importância às suas fraquezas. A conquista da autonomia é motivo de gozo, para Ronaldo, uma autonomia não somente financeira, mas, sobretudo, moral. Uma primeira ação foi não mais comprar carta de motorista. Não precisava mais recorrer a isso, já que, ao se tornar alfabetizado, poderia fazer e passar nos exames para obter sua licença. Sobre isso, conta que no local onde costumava “comprar” carta de motorista, o atendente foi lhe oferecendo o documento e dando o preço. Com orgulho, teria dito que não precisava mais “comprar” a carta, agora a “tiraria na raça”.

Quando o sujeito se autonomiza, deixa na mão todos aqueles que o exploravam, e que o mantinham cativo através de sua ignorância. Nesse sentido, bem que se pode aproximar, se bem que não sinonimizar autonomia e liberdade, mas é assim mesmo que Ronaldo se sente: um homem livre, independente e único responsável pelas próprias ações.

REFLEXÕES FINAIS

Esta tese foi escrita no contexto de uma pandemia que vitimou milhões de seres humanos pelo mundo inteiro, e só esse fato foi suficiente para possibilitar o acesso a informações que, de outro modo, continuariam escondidos e velados falseando, assim, realidades que expõem as situações de miséria em que vivem inúmeros brasileiros, excluídos de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, de bons postos de trabalho que poderiam romper com ciclos repetitivos e sistêmicos de pobreza e sofrimento. Dos escombros da crise sanitária emergiram sinais claros do desamparo de populações inteiras alijadas de um bem-estar reservado apenas a poucos privilegiados.

Neste ano de pandemia o autor deste trabalho assumiu aulas em escola pública a fim de sentir de perto a angústia que habita as periferias marcadas pelo desalento e, somente assim foi possível constatar o descompasso entre aqueles que terão seus lugares garantidos na perpetuação de seus privilégios e aqueles que nem sonhar podem com um futuro sem grandes desafios de sobrevivência. Apenas a título de ilustração, trazemos um caso típico da situação diferenciada que opõe ricos e pobres e aprofunda o fosso entre essas classes. Marisa (nome fictício) frequentava, antes da pandemia, a escola da periferia de um município pobre na região de São Roque, SP. Graças à política do Estado de não deixar um aluno sequer fora do alcance da educação, Marisa foi visitada pela coordenação escolar por não ter completado uma tarefa sequer dos trabalhos propostos no modelo online, uma vez que a pandemia impedira aulas presenciais. Para ser aprovada, bastava que Marisa acessasse, através do celular, um mínimo de atividades, coisa que ela não fez. Facilmente se poderia culpabilizá-la, reportando tal comportamento à preguiça e indolência. Uma simples visita, porém, foi

capaz de subverter toda explicação que se apressa em condenar e culpabilizar. Visitar, nesse caso, se tornou sinônimo de um modo efetivo de apropriação da verdade, de descontaminação de preconceitos, de ato de solidariedade.

Sem mais delongas, o diálogo aconteceu assim:

“Por que você não acessou nenhuma vez o material disponível?”

“Porque não me sobrou tempo. Minha mãe sustentava a casa como diarista, e aí eu podia estudar enquanto ela trabalhava. Mas ela teve uma crise forte de diabetes e ficou internada no hospital. Depois que voltou pra casa não estava totalmente recuperada e assim, enfraquecida, caiu e fraturou alguns ossos. Sem ter cadeira de rodas, fica a maior parte do tempo deitada e, por conta disso, desenvolveu feridas nas costas que infeccionaram e, assim, ficou incapacitada até para tomar banho sozinha. Eu tinha que escolher. Fazer as lições (sem celular e sem internet) ou deixar minha mãe morrendo aos poucos”.

Marisa está extremamente magra, mas, mesmo assim, tem que dar banho e trocar a fralda da mãe que, além de tudo, está muito acima do peso. Marisa está com sinais claros de depressão e além de não comer o suficiente, está desnutrida, além de ter de cuidar e encontrar alimento para os irmãos mais novos. Não pode estudar porque sua situação desesperadora não permite. Dentro do contexto e das políticas da educação, irá reprovar o ano.

A história de Marisa é um protótipo que se encaixa perfeitamente em diversas estatísticas. Um desses dados mostra que 32% da população da América Latina e Caribe – cerca de 244 milhões de pessoas, não têm qualquer acesso à Internet⁶⁸. No Brasil esse acesso fica restrito às classes econômicas mais abastadas e mais escolarizadas. Apenas 23% da população não-alfabetizada tem acesso à Internet, e a maioria, 57%, não o tem por conta dos altos preços do serviço ou porque não possui qualquer aparelho, como celular, tablet ou computador (46%). Outro fator que contribui para esse tipo de exclusão é a ausência de sinal ou sinal bastante fraco nas periferias e zonas rurais. Nesse quesito o Brasil ocupa a 50ª posição, atrás até mesmo de nações mais pobres, como Myanmar e Kuwait, segundo a Consultoria OpenSignal⁶⁹.

⁶⁸ Os dados fazem parte do estudo *Conectividade rural na América Latina e no Caribe: Uma ponte para o desenvolvimento sustentável em tempos de pandemia*, realizado pelo Instituto interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Microsoft. Disponível em www.iica.int. Acesso em 26/12/2020

⁶⁹ Disponível em www.opensignal.com. Acesso em 26/12/2020

De que maneira essa introdução se relaciona com o argumento principal deste estudo, isto é, como se insere na discussão a respeito da estética em sua correspondência com a identidade de leitor? Até mesmo em ambientes acadêmicos essa relação ou não se dava ou, admitida essa hipótese, deixavam-se levar por conceitos estabelecidos de antemão, fundamentados em uma ciência cartesiana. O fato é que, como tratamos de demonstrar ao longo das discussões que foram aqui desencadeadas, partimos de um conceito de estética mais amplo, menos restrito, apoiando-nos em autores que a concebem para além da concepção clássica que atribui valor estético unicamente a obras de arte consagradas e que aparecem sobretudo no circuito mercadológico que precifica objetos e os insere no contexto da indústria cultural. Resolvido esse dilema, outro, mais complexo, tentou dar conta da questão de como a estética poderia contribuir para diminuir ou até eliminar situações sociais excludentes e que impedem o sujeito de ler o mundo por si só, de resolver problemas impositivos de uma noção ampliada de si mesmo, interpretando-se sempre com decréscimo e de forma subalterna.

De fato, a grande questão do analfabetismo não é tanto o fato de alguém ser incapaz de ler e interpretar símbolos facilmente decifráveis pela maioria. A grande questão é, depois de conseguir também ele decifrar os códigos em forma de alfabeto conseguir, nas entrelinhas de situações de opressão que se disfarçam em forma de carinho, afeto e amizade, como o testemunho das empregadas domésticas aqui registrado, que são tratadas “como se fossem da família”, saber ler “esteticamente”, isto é, ler com os sentidos apurados pela conscientização, através do olhar perscrutador, dos ouvidos que discernem a verdade da falsidade, pela pele que apreende agressões externas, como racismo, discriminação e humilhação. “Sentir esteticamente” é, pois, sentir “com as vísceras”, apreender a realidade de maneira crítica, e não só fazer parte do mundo como expectador, mas, sobretudo, como coadjuvante, como peça principal no mecanismo de transformação das estruturas injustas. Mas, modo efetivo, como a estética pode contribuir para uma saída da fase intransitiva da consciência – para lembrar Paulo Freire – para uma *transitividade crítica*? Para a passagem do não-sujeito-leitor para a de sujeito-leitor-pleno? De alguém que passa pela realidade sem percebê-la para alguém que não somente a percebe, mas que, percebendo-a, a transforma?

Para responder a essas perguntas foi preciso, primeiro, apreender o conceito de estética desde sua origem, nos escritos de Alexander Gottlieb Baumgarten. O autor do século XVIII conseguiu retirar os olhos do sujeito que contempla a natureza – herdeiros do platonismo – para fixá-los em si mesmo, nas sensações do corpo, na percepção do mundo.

Não se trata, assim, de encontrar a essência do Belo, mas do Ser, da sua essencialidade enquanto um corpo que toca as coisas, os objetos, as outras pessoas e, ao mesmo tempo, é tocado por tudo isso. Nesse sentido, *Estética* alcança, com Baumgarten, um valor material, concreto, tirado do Mundo das Ideias para encarnar-se na vida e, com isso, ajudar a resolver problemas reais e a interpretar as situações que atravessam a existência humana.

Talvez fosse isso que artistas como Michel Duchamp (1887-1968) e Joseph Beuys (1921-1986) ou, para citar um brasileiro, Nelson Leirner (1932-2020), que transformaram objetos cotidianos, fabricados pela indústria ou descartados como lixo tinham em mente, e que talvez não estivessem querendo ser originais, mas tão somente beber da fonte, quando a arte tinha muito mais a ver com o humano, e que seu objetivo não é ser contemplada, antes, ser incorporada, atravessada, como nas instalações de Lygia Clark (1920-1988) e as concepções de troca de experiência com os objetos artísticos dos neoconcretos.

A noção de estética precisou, neste trabalho, passar por um processo de “purificação de conceitos”, de modo a poder penetrar, com frieza clínica, a “anatomia interna de cada corpus histórico” (PASSERON, 1997, p. 106). Devagar, a academia vai superando a antiga e já esclerose cisão entre inteligência e razão de um lado e emoção e sentimento de outro, embora ainda não devamos ser assim tão otimistas, uma vez que, desde o ensino fundamental crianças e adolescentes aprendem a ver as aulas de Artes como se fosse apenas um momento de lazer e folga das aulas “mais sérias”, como Física, Matemática ou Química. Quando consegue ingressar na pós-graduação, dissertações que considerem emoções e sentimentos como material de pesquisa são olhadas com desconfiança ou até mesmo desencorajadas por orientadores, de modo que a universidade se tornou o lugar da racionalidade, cientificidade e hostilidade em relação ao emocional. Tem razão o professor Duarte Júnior (2019, p. 7) ao afirmar que “estamos divididos e compartimentados num mundo altamente especializado, e se quisermos alcançar o ‘sucesso’, devemos manter essa compartimentação”.

A superação da ignorância e da pobreza, a saída do analfabetismo para o seu oposto só é possível porque o homem é um ser artístico por natureza, isto é, pensa e age criativamente e isso basta para transformar o mundo ao redor, e é essa realidade que está por detrás do título deste trabalho, ou seja, a ideia de um leitor que se constitui na sua interação com os outros sujeitos, que constrói uma nova identidade e, em decorrência, se afirma e ganha autonomia. Para isso é necessária uma boa dose de veia artística, mas não um artista

que copia o mundo, mas que o recria em cada nova interação. É esse o sentido último e prevalente que procuramos dar, portanto, ao conceito de emoção.

O fato é que esta tese nasceu da observação atenta de um emocionar, quando este entrevistador perguntou a um dos entrevistados, Ronaldo (nome fictício), nascido no interior da Bahia e duramente provado pela privação e pobreza extrema. Ronaldo se tornou a inspiração para este trabalho, seu inspirador e cujo testemunho fez nascer, no pesquisador, um ponto de partida, uma suposição, uma inquietação. Replicamos aqui o diálogo ocorrido durante a entrevista:

Entrevistador: Qual a sensação que você tem de poder ler e dar essas informações?

Ronaldo: (sorrindo) Vixi! Isso é inexplicável. Tô muito feliz. Graças a Deus eu tô muito feliz mesmo! Isso abriu muito pra mim, e eu não quero parar. Não vou parar tão cedo, entendeu?

A tese nasceu dessa frase, que a nosso ver, foi dita com uma explosão de emoção, e a partir desse momento, a questão emocional foi tomada como princípio de ação, como “gatilho” que aciona a vontade e o desejo para o aprendizado. Talvez ninguém tenha defendido de maneira tão surpreendente o papel das emoções na constituição do sujeito e da sociedade quanto Maturana. O autor defende que a salvação da humanidade está em recuperar um modo de viver matrístico, dando menos importância à apropriação de bens a qualquer custo e valorizando aquilo que realmente nos move, a emoção, e não a razão. Vale aqui deixar registradas as suas palavras:

[...] geramos miséria ao nosso redor, movidos pelo desejo de um enriquecimento ilimitado pela apropriação de tudo a qualquer custo, sob o argumento de que a livre empresa é um direito. Destruímos e alteramos o mundo natural no qual somos seres vivos porque, induzidos por nosso orgulho de mestres do tecnológico, queremos controlá-lo e explorá-lo, argumentando que esse é o nosso direito, visto que somos os seres mais inteligentes da Terra. Vivemos em tensão e exigência porque, em nosso afã de ser melhores, competimos e usamos os outros – e não o nosso próprio fazer – como a medida do nosso valor, afirmando que a competição leva ao progresso e que este é um valor [...]. Portanto, se quisermos atuar de modo diverso, se quisermos viver num mundo diferente, devemos mudar nossos desejos. Para isso precisamos mudar nossas conversações [...]. Como humanidade, nossas dificuldades atuais não se devem a que nossos conhecimentos sejam insuficientes ou a que não disponhamos das habilidades técnicas necessárias. **Elas se originam de nossa perda de sensibilidade, dignidade individual e social, autorrespeito e respeito pelo outro** (2015, p. 113-114 – grifo nosso)

O autor é defensor de uma “sociedade matrística”, pois acredita que a nossa herança patriarcal foi a grande causadora de todas as nossas dores, dos problemas que temos com o clima, da forma como lidamos com a natureza, das sociedades de castas que construímos com nosso egoísmo e intolerância. Esta tese, portanto, pretende ser “matrística” desde o seu início, e é por esse motivo que se considera a emoção como o princípio motivacional mais importante para um adulto que se decide a abandonar o escuro da ignorância e da consciência ingênua para a luz da consciência crítica. As histórias trazidas comprovam isso. De fato, existe algo no aprendizado que nos levam a um passado repleto de perdas, de sofrimentos, mas também de histórias de superação, de vitórias perseguidas e alcançadas. Por outro lado, entrar no mundo das letras é correr riscos, o maior deles talvez seja o de obrigar a se desinstalar, a abandonar a comodidade do lugar posto, a desacostumar o olhar daquilo que parecia “natural” e se posicionar diante de estruturas prefixadas e tidas como “imutáveis”.

É nesse sentido, portanto, que compreendemos “identidade de leitor”, partindo do pressuposto que identidade não é imutável, mas que desdobra em constantes metamorfoses sem nunca atingir um ponto de chegada ou um lugar-alvo. Ora, esse “lugar-alvo” não existe partindo do pressuposto que a natureza humana está em constante estado de inquietude e mudança. Igualmente, a identidade de leitor acontece nesse processo pois, quanto mais o leitor se aproxima da palavra, mais a palavra foge dele (PICARD, 2017, p. 3). Qual é, portanto, o lugar que a palavra está tentando ocupar na mente do leitor, e quais riscos esse leitor corre ao viajar através das páginas de um livro? (*Ibid.*, p. 3).

Procuramos evidenciar, recorrendo a Paulo Freire, que o livro pode provocar a apreensão do sujeito de si mesmo, o que pode significar o desaparecimento de um tipo de sujeito para fazer nascer um novo em seu lugar. Para que isso aconteça, o futuro leitor terá que iniciar um caminho longo e estranho para ele, ao menos no início. Antes de aprender a ler, é como se as palavras o observassem. Uma vez conquistada a leitura, agora é ele quem observa as palavras. Em um mundo repleto de letras, o não-alfabetizado se sente como que devorado pelas palavras. Num segundo momento, no entanto, é ele quem as devora. Ronaldo, citado acima, conta com que prazer, depois de alfabetizado, lia sozinho as placas que o levavam à sua terra natal. Ele, literalmente, as devorava.

As palavras lidas, têm também o poder de “deslocar” o sujeito. Em uma das aulas, quando ouvimos a música “Cidadão” e iniciamos uma conversa sobre “O que é ser cidadão”, os alfabetizando ficaram chocados com as próprias conclusões: Não eram

cidadãos de verdade, embora acreditassem que sim. Seus patrões não os consideravam de fato como “se fossem da família”. A patroa não estava pensando no bem-estar da empregada permitindo que morasse em um de seus apartamentos, só estava querendo que chegasse mais cedo e assim a servisse mais, pois sem o compromisso de sair em determinado horário para pegar as conduções de volta à casa, poderia estender esse tempo, servindo-a.

Não é, contudo, qualquer texto que provoca essas mudanças. Paulo Freire que determinadas leituras criam um abismo entre experiência e conteúdo, e que o futuro leitor precisa ter grande paciência para, depois de um dia estafante de trabalho, ser apresentado a palavras como: “Pedro viu a Asa”, “A Asa é da Ave”, “lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas”. (2015, p. 136).

Palavras que confrontam e provocam metamorfoses são aquelas que, sobretudo, são fruto da própria criação e que desencadeiam outros atos criativos (*Ibid.*, p. 136). É nesse sentido que defendemos, nesta tese, a teoria de que o trabalho de leitura e escrita é estético, por natureza, principalmente por ser um ato criativo. Infelizmente, porém, nem toda leitura e escrita são estéticas *per si*, e isso acontece quando não passam de mera cópia da realidade, não exigindo criação e criatividade. Portanto, ler não é simplesmente decifrar o significado das letras ou do texto. Ler de verdade é permitir que “sejamos afetados pelo desejo de autonomia do Outro simbólico” (PICARD, 2017, p. 9). Não por acaso, no início, a leitura sempre provoca certo desconforto e ansiedade para quem dela se aproxima. O relacionamento com ela é sempre de caráter bélico ou não é verdadeira leitura. Alguns leem para acomodar as coisas, outros, para incomodar. Estes, se dispõem, nessa relação, a uma metamorfose que nunca terá fim.

Mais que nunca, é preciso recuperar o valor artístico da educação, contudo, não estamos aqui, e isto é óbvio, nos referindo à restrição do “artístico” a aulas de artes ou ateliês (não que isso não seja necessário). Muito mais importante, porém, é recuperar, utilizando uma expressão benjaminiana, a *aura* da educação como um fazer artístico, e isso se torna mais difícil quando se perde, entre os avanços tecnológicos, a sensibilidade e a percepção dos indivíduos. Em nossas escolas, a preocupação com a empregabilidade dos jovens tem estado na ordem do dia. Disciplinas exatas têm sido consideradas, pelos gestores, de maior importância do que ciências humanas⁷⁰. Walter Benjamin (2015, p. 125) reputa ao evento da

⁷⁰ Ver a esse respeito o artigo: “MEC estuda reduzir investimento em faculdades humanas, diz Bolsonaro”. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm>> Acesso em 25/01/2021

invenção da fotografia a esse declínio da arte. A máquina fotográfica reduziu o foco do olhar e também reduziu o tempo que se gasta para contemplar o objeto representado. Um quadro que contemplamos, por outro lado, “reflete algo de que o olhar nunca poderá se saciar” (*Ibid.*, p. 125).

O que Benjamin diria da invasão da internet no mundo contemporâneo não seria diferente. A leitura e a escrita perdem a sua aura, o seu lado artístico quando o tempo gasto para ler na tela do computador foi detalhadamente pensado para que o olhar não se detenha e não canse o leitor porque, se ele se cansar, mudará de página e assim não teria tempo suficiente para ver as dezenas de propaganda pensadas para o consumo.

Frutiger (2007, p. 167) constata dois fatos marcantes na história da leitura. De um lado, a crescente demanda por textos estimula a invenção de meios cada vez mais rápidos de reprodução de textos, de outro, essa busca por rapidez da produção de material escrito levou à uniformidade dos caracteres. Segundo o autor, nos países ocidentais, quando não havia meios sofisticados de reprodução de textos, havia uma rica variedade de caracteres, cada região tinha sua maneira típica de escrever. Hoje, no entanto, com a internacionalização da tecnologia, a forma latina se impôs como único tipo de letra internacional e rapidamente se transformou em material de consumo, pois, segundo o autor, a estrutura dessa fonte tipográfica dá uma sensação de conforto ao leitor, indispensável para se compreender o texto com o mínimo de resistência e o máximo de velocidade e, além disso, a informação tem que ser barata (*Ibid.*, p. 168).

De fato, tendo isso em mente, a escrita tem perdido sua “aura” pela tecnologia. Aulas de caligrafia ficaram em um passado cada vez mais distante, mas o mais importante aspecto a se ressaltar, a partir desses autores, é que a tarefa do educador vai se tornando cada vez mais difícil na medida em que se perde a criatividade para a simples reprodução, a criação para a cópia de modelos pensados por outros e, mais importante, a amplidão do olhar, quando este se torna “miope”, com a capacidade limitada de ver só aquilo que está próximo. Isso implica em uma educação também míope quando oferece aos estudantes recursos para salvá-los de maneira individualista, os preparando para um capitalismo selvagem de “salve-se quem puder”.

Nesse sentido, a pressa é a maior inimiga do trabalho artístico em educação. Sabemos que a inteligência precisa de tempo para apreender o que vê, e aqui podemos, certamente, compara o fazer educacional como o de pintar um quadro. Ora, não se pinta com uma única pincelada. Pintar exige observação, reflexão e, sobretudo, criatividade na escolha

das cores, na sua combinação, nas pinceladas certas que preencherão o espaço. Segundo Rancière (2017B, p. 84), a ação própria da inteligência é ver e comparar o que vê. No início faz isso segundo o acaso, mas, para se consolidar, precisa repetir, criar as condições para ver de novo, ver fatos semelhantes, para, depois formar palavras, frases, figuras, e assim poder dizer ao outro o que viu. O autor concorda que esse mecanismo é enfadonho, e é por isso que causa preguiça.

Essa preguiça, ao que tudo parece, é contagiosa. Quando o diretor de uma escola é contaminado por ela, se preocupa pouco em sugerir mudanças. O professor, por sua vez, pouco ou nada contribui para despertar em seus alunos a autonomia que lhes pertence por direito, assim, naturalmente, os estudantes, sem motivação, irão continuar reproduzindo saberes sem entender qual a relação deles com suas experiências ou com sua vida prática. Essa escola, portanto, além de ser antiestética é também antiética, pois desrespeita o humano em sua dignidade. Isso fica pior ainda quando a escola, como um todo, tem um linguajar ético, mas posturas antiéticas, numa clara oposição entre o falar e o agir.

É preciso transformar nossa educação assentada em bases patriarcais para uma com uma sólida estrutura matrística, e isso significa envolver todas as pessoas compromissadas com a educação, em amorosidade. Paulo Freire (2014, p. 66) não acha possível ser educador sem dispensar aos educandos a amorosidade, correndo o risco de aviltar a educação como um todo. Uma educação, portanto, que não seja estética, no sentido de que não conduz à criatividade e à crítica, não pode dizer que educa, seria melhor dizer que “adestra” o sujeito, dispensando-o de pensar por si próprio. Um dos graves problemas da educação neste país é a prática escolar que, para “passar de ano”, basta repetir exatamente tudo o que o professor disse em sala de aula. Paulo Freire (*Id.*, p. 69) resume, assim, uma verdadeira “educação de qualidade”: “Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”.

Dentro desse contexto é possível pensar quando se daria a passagem da identidade de um sujeito não-alfabetizado para uma identidade de leitor. Melhor seria perguntar, no entanto, quando se dá a passagem da “mesmice” para a “mesmidade” que, tanto nos trabalhos de Ciampa quanto nos de Ricoeur, os termos se referem ao fenômeno da identidade que em certas circunstâncias aparece como repetição do mesmo, algo como estático, imutável e em outras, assume um processo de transformação e mudança (FURLAN, LIMA, SANTOS, 2015). Dessa forma, a conclusão é que não se trata de saber “quando”, se

se considerada a identidade como processo dinâmico. Nesse sentido, não existe um momento mágico em que a pessoa deixou de atuar como um personagem em um momento e passou a atuar de outra maneira, em outro contexto. Tudo isso se mistura, me um vai e vem, uma luta dialética em que não existirá nunca a tese, mas tão somente síntese e antítese, contradições constantes sem conclusões em vista.

É nesse sentido que a teoria da identidade e a teoria estética aqui apresentadas coincidem. Ambas estão relacionadas a movimento, e falamos aqui em “emoção”, que denota ação. Lembramos, novamente, Maturana, para quem a emoção precede a razão. Como seres emocionais, não conseguimos ficar parados, estamos sempre em busca de novos acontecimentos que movimentem as águas do nosso destino, que apontem para possibilidades novas, para situações desafiantes, que nos tirem da mesmice, e quando isso não acontece, ou quando não nos abrimos a essa realidade, caímos doentes, com a sensação de que a vida se foi e, com ela, toda a esperança.

Os entrevistados reportados neste trabalho, primeiro se emocionaram, isto é, sentiram com a alma, o coração, a necessidade de assumir uma postura diante da vida, de passar de uma situação de não-alfabetizados para outra que aprende a ler a fim de participar plenamente de uma cidadania que antes parecia como algo nebuloso e distante. Para isso, abandonaram a antiga postura de só trabalhar e descobriram que existe vida, existem novos desafios, uma aventura disponível na leitura de livros ou na simples comunicação com amigos e parentes.

Os testemunhos provam que desejar ser, já é ser, mas para que esse ser alcance um estado de verdadeira autonomia e singularidade, é preciso empreender uma jornada, uma longa e difícil jornada, o mais importante, nesse meio tempo, é saber que não se está só.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Towards a new Manifesto*. London: Verso, 2019
- AGAMBEN, Giorgio. *O uso dos corpos*. São Paulo: Boitempo, 2017
- ALCOFF, Linda M. *Visible identities: Race, Gender and the Self*. Oxford: University Press, 2006
- ALTHUSSER, Louis. *On the reproduction of Capitalism*. New York: Verso, 2014
- ALVES, Maria T. Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*. V. 04, n. 07 Jan/Jun. 2016
- ANCHIETA, José de. *Cartas: Informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988 (Reconquista do Brasil)
- APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis: Vozes, 2017
- APPLE, Michael W. *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge, 2006
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. *O mapeamento da educação crítica*. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. *Educação crítica: Análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011
- AREND, Silvia M.; MOURA, Esmeralda B.; SOSENSKI, Susana (orgs). *Infâncias e juventudes no século XX: Histórias latino-americanas*. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2018
- ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba: Unimep, 1996
- BARROS, Joy Nunes da S. *Herbert Marcuse: Utopia e dialética da libertação*. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009
- BARTHES, Roland. Histoire et Litterature: À propos de Racine. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 15 Anné, N. 3, 1960, p. 524-537

- BAUMGARTEN, Alexander G. *Estética Breve*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Filosóficas, 2013
- BAUMGARTEN, Maíra. Habermas e a Emancipação: Rumo à democracia discursiva? *Cadernos de Sociologia*, n. 10, p.137-178. Porto Alegre: PPGS, 1998
- BELL, Daniel. *The cultural contradictions of capitalism*. New York: Basic Books, 1996
- BELTRAME, Matheus Maria. A concepção de emancipação em Jürgen Habermas. *Problemata*. V. 9, N. 1 (2018) p. 68-95
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM, 2013
- BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- BENJAMIN, Walter. *Linguagem, tradução, literatura* (filosofia, teoria e crítica). Belo Horizonte: Autêntica, 2018
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v. 1)
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Belo Horizonte: UFMG, 2006
- BENTES, Ivana. O dever estético do capitalismo cognitivo. *Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, XVI Compós, Curitiba-PR, 2007.
- BERLEANT, Arnold. *Aesthetics beyond the arts: New and recent essays*. New York: Routledge, 2016
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012
- BOTTON, João B. Mesmidade, ipseidade e vontade: As aporias da noção ricoeuriana de subjetividade. *Impulso*. Piracicaba (24 (59), jan-abr. 2014, p. 25-34
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015
- BOURDIEU, Pierre. *Excluídos do interior*. In: GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro. *Pierre Bourdieu: Educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2017
- BRASIL. *Oportunidades laborais, educacionais e homicídios no Brasil*. Brasília: IPEA, 2019
- BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembleia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019
- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017B
- CAFARDO, Renata. Crianças que leem: Melhores exemplos de alfabetização no País ignoram briga teórica e ideológica. *O Estado de São Paulo*, Metrópole, 27/10/2019
- CALIMAN, Geraldo. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa, 2008

- CAMARGO, Sílvio; SOUZA, Luiz G. da Cunha. Axel Honneth leitor de Lukács: reificação e reconhecimento. *Pensamento Plural*. Pelotas [11]: 165 - 186, julho/dezembro 2012
- CARRÉ, Louis. Axel Honneth: Le droit de la reconnaissance. Paris: Michalon Éditeur, 2013
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008
- CARVALHO, Marcus V. C. O surgimento da estética: Algumas considerações sobre seu primeiro entrincheiramento dinâmico. *Paideia: Revista do curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2010
- CASTRO, Jorge Abrahão. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009
- CHAUÍ, Marilena. *Notas sobre utopia*. In: SOUSA, Cidoval M. *Um convite à utopia*. Campina Grande: EDU-EPB, 2016
- CHIAROLLI, Maria Pallotta; PEASE, Bob. *The politics of recognition and social justice: Transforming subjectivities and new forms of resistance*. New York: Routledge, 2014
- CHIUMINATTO, Pablo. Ciencia del conocimiento sensible: principios racionalistas en la doctrina estética de Alexander Baumgarten. *Revista de Filosofía – Universidad de Chile*, 2014, vol. 70, pp. 61-73
- CIAMPA, Antônio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2005
- CIAMPA, Antônio da Costa. *Identidade*. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.). *Psicologia Social: O homem em movimento*. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Mapa estratégico da indústria: 2013-2022*. Brasília: CNI, 2013. 137p.
- CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: Introdução às teorias do Contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1992
- COOK-GUMPERZ, Jenny; GUMPERZ, John. Changing views of language in education and implications for literacy research: An interactional sociological perspective. *Center for the study of writing*, University of California: Berkeley, CA, 1990.
- COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea M. Zöllner. *Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: Uma análise teórica*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Federal do ABC, 2018
- COSTA, Maria Leite I. O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XIII, Jan.-Abril, 1949, n. 35 p. 19-26
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004
- DAMÁSIO, Antônio. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999 (Kindle Ed.)

- DE DUVE, Thierry. Kant depois de Duchamp. *Revista do Mestrado em História da Arte* – UFRJ, 2º Semestre de 1998
- DE LA TAILLE, Yves, *et al.* Fronteira da intimidade: A humilhação e a vergonha na educação moral. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 82, p. 43-55, ago. 1992
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: A lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007
- DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- DEWEY, John. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1938
- DICIONÁRIO DA PINTURA MODERNA. São Paulo: Hemus, 1981
- DICKIE, George; SCALAFANI, Richard; ROBLIN, Ronald. *Aesthetics: A critical anthology*. 2 ed. New York: St. Martin's Press, 1989
- DOURADO, Ana; DABAT, Christine; ARAÚJO, Teresa C. *Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 2019
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2003, n.119, pp.29-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>. Acesso em: 15/07/2020
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1998
- DWORKIN, Gerald. *The theory and practice of autonomy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988
- ECO, Umberto. *Obra aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986
- EDGAR, Andrew. *Habermas: The key concepts*. London and New York: Routledge, 2006
- EISNER, Elliot. *The arts and the creation of mind*. Harrisonburg, Virginia (USA): R.R. Donnelley & Sons, 2002
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. New York: Longman, 1989
- FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego (2020). A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (13), p. 1-13
- FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set/dez. 2012
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-646, Sept. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24/07/2020.

- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2017
- FIORI, Ernani M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016
- FISCHMAN, Gustavo; HAAS, Eric. Cidadania. *Educação & Realidade*. V. 37, n. 2: p. 439-466. Porto Alegre Maio/Agosto 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A sociedade punitiva*. São Paulo: Martins Fontes, 2015
- FOUCAULT, Michel. *Dire vrai sur soi-même* (Conférences prononcées à l'Université Victoria de Toronto, 1982). Paris: Les Belles Lettres, 2004
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade* (Curso no Collège de France, 1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (Col. Ditos e Escritos IV)
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2013
- FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. *Capitalism: A conversation in Critical Theory*. Cambridge, UK: Polity Press, 2018
- FREIRE, Paulo. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011A
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2015
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011B
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018
- FRUTIGER, Adrian. *Sinais & Símbolos: Desenho, projeto e significado*. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- FURLAN, Vinícius; LIMA, Aluísio Ferreira; SANTOS, Beatriz Oliveira. A permanência no tempo e a aparência de não-metamorfose: Contribuições de Ricoeur
- GABLIK, Suzi. *The reenchantment of art*. London: Thames and Hudson, 2002
- GADAMER, Hans-Georg. *Quem sou eu, quem és tu?* Rio de Janeiro: UERJ, 2005
- GADAMER, Hans-George. *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2018

- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Histoire et narration chez Walter Benjamin*. Paris: L'Harmattan, 1994
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração: Ensaio sobre Walter Benjamin*. São Paulo: 34, 2014
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 2010
- GALIMBERT, Umberto. *Psiché e techné: O homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006
- GALVÃO, Ana Maria de O.; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007
- GARCIA, Pedro Benjamim. *Educação popular: Algumas reflexões em torno da questão do saber*. In: BEZERRA, Alda; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980
- GARDNER, Howard. *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books, 1982
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*. V. 30, n. 109. Campinas set/dez. 2009 p. 1059-1079
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu Tomaz da. *Neoliberalismo, qualidade e educação: Visões críticas*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2019
- GILLOCH, Graeme. *Mith and Metropolis: Walter Benjamin and the city*. Cambridge, UK: Polity Press, 1996
- GODOY, Jack. *A domesticação da mente selvagem*. Petrópolis: Vozes, 2012
- GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2011
- GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. *Pierre Bourdieu: Educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2017 (Ed. Digital)
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: Estudos de teoria política*. São Paulo: Unesp, 2018
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. São Paulo: UNESP, 2014
- HABERMAS, Jürgen. On systematically distorted communication. In: KIVISTO, Peter (ed.). *Social Theory: Roots and branches*. Los Angeles: Roxbury, 2000
- HABERMAS, Jürgen. On systematically distorted communication. *Inquiry*, 13 (1970): 205-218. Scandinavian University Press, Oslo, Norway
- HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: UNESP, 2016
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como "ideologia"*. São Paulo: UNESP, 2011
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes, 2012 (Vol. 1)

- HABERMAS, Jürgen. *Teoria e prática: Estudos de filosofia social*. São Paulo: UNESP, 2013
- HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationnel: Les fiches de lecture*. Encyclopaedia Universalis France, 2016B (Ebook)
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas, USP, 1999
- HARVEY, David. *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2018
- HARVEY, David. *Espaços de Esperança*. São Paulo: Loyola, 2015
- HEGEL, Georg W. Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2017
- HELLER, Agnes. *The power of shame: A rational perspective*. New York: Routledge, 2018
- HERNANDEZ I DOBON, Francesc J.; HERZOG, Benno; MARTINS, Maurício Rebelo. La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educación e Realidade*. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100395&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26/07/2020.
- HINKELAMMERT, Franz. *Mercado versus direitos humanos*. São Paulo: Paulus, 2014 (Kindle Ed.)
- HONNETH, Axel. *La société du mépris: Vers une nouvelle théorie critique*. Paris: La Découverte, 2006
- HONNETH, Axel. *Les pathologies de la liberté: Une reactualisation de la philosophie du droit de Hegel*. Paris: La Découverte, 2008
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: 34, 2003
- HONNETH, Axel. *O direito da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2016
- HONNETH, Axel. *Reificação: Um estudo de teoria do reconhecimento*. São Paulo: Unesp, 2018
- HONNETH, Axel. *Reification: A new look at an old ideal*. New York: Oxford University Press, 2008
- HONNETH, Axel. *The fragmented world of the social: Essays in social and political philosophy*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995
- HONNETH, Axel. *The I in We: Studies in the Theory of Recognition*. Malden, MA, USA: Polity Press, 2012
- HONNETH, Axel. *Un monde de déchirements: Théorie critique, psychanalyse, sociologie*. Paris: La Découverte, 2013
- HOORNAERT, Eduardo et. al. *História da Igreja no Brasil*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1983
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal. Lahire Bernard: L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates. In : *Revue française de sociologie*, 2001, 42-3, pp. 577-579
- HORKHEIMER, Max. *Critical Theory: Selected Essays*. New York: Continuum, 2002

- HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica I*. São Paulo: Perspectiva, 2015
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 2018
- INGLETON, Christine. Emotion in learning: A neglected dynamic. *HERDSA. Annual International Conference*. Melbourne, 12-15 July, 1999
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Trabalho Infantil 2016*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf>. Acesso em 14/10/2020
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Distribuição de renda nos anos 2010: Uma década perdida para desigualdade e pobreza*. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2000
- JEFFRIES, Stuart. *Grande Hotel Abismo: A Escola de Frankfurt e seus personagens*. São Paulo: Schwarcz, 2016
- KIRCHOF, Edgar R. O dualismo entre conceito e imagem: A estética de Alexander Gottlieb Baumgarten. *Práxis*, Novo Hamburgo, v. 1, p.27-32, jan. 2012
- KLEIMAN, Angela B; SITO, Luanda Rejane S. (orgs.). *Multiletramentos, interdições e marginalidades*. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. *Significados e ressignificações do letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016
- KOELSCH S., Jacobs A., MENNINGHAUS W., LIEBAL K, KLANN-DELIUS G. Von Scheve C., GEBAUER G. The quartet theory of human emotions: An integrative and neurofunctional model. *Physics of Life Reviews*. 2015, Jun., n.13, p. 1-27
- KOMPRIDIS, Nikolas. Recognition and Receptivity: Forms of normative response in the lives of the animals we are. *New Literacy History*. The Johns Hopkins University Press. 2013, Vol. 44, N. 1 pp. 1-24
- KRISTEVA, Julia. *Sentido e contrassenso da revolta: Poderes e limites da psicanálise I*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000
- LAGO, Clenio. *Experiência estética e formação: Articulação a partir de Hans-George Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014
- LAITINEN, A.; SÄRKELÄ, A; IKÄHEIMO, H. (2015). Pathologies of Recognition: An Introduction. *Studies in Social and Political Thought*, v. 25, 16 Dec. 2015
- LAITINEN, Arto; PESSI, Ane Birgittan (org.). *Solidarity: Theory and practice*. Lanham, Maryland: Lexington Books, 2015
- LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader B. (Orgs.) *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: EDUC, Brasiliense, 2006
- LASCH, Christopher. *O mínimo eu: Sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense, 1986
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2019
- LEMOIS, Ana Heloisa C. ; DUBEUX, Veranise J. C. ; PINTO, Mario C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: Convergências e divergências. *Caderno EBAPE*, v. 7, n. 2, art. 8, Rio de Janeiro, jun.2009

- LEOPOLD David. *The Young Karl Marx: German philosophy, modern politics, and human flourishing*. Oxford: Cambridge University Press, 2007
- LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: Ensaios sobre a alteridade*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2016
- LEVITAS, Ruth. *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. New York: Palgrave Macmillan, 2013
- LEWIS, Michael. *Shame: The exposed self*. New York: The Free Press, 1992:
- LIMA, Aluísio F.; CIAMPA, Antonio da C. Sem pedras o arco não existe: O lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. *Psicologia & Sociedade*, n. 29, e. 171330, p. 1-10 (2017)
- LIMA, Aluísio Ferreira. *Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: A identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. São Paulo: Fapesp/Educ, 2010
- LIMA, André Militão. *Genealogia do poder em Michel Foucault: Dispositivo de controle social*. São Paulo (Publicação Independente), 2017
- LIPMAN, Pauline. *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. New York: Routledge, 2011
- LIPOVESTSKY, Giles; LERROY, Jean. *A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014
- LISSOVOY, Noah de. *Education and emancipation in the neoliberal era : Being, teaching, and power*. New York : Palgrave Macmillan, 2015
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: Aviso de incêndio: Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”* São Paulo: Boitempo, 2005
- LUCKÁČZ, Georg. *História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- LUDWIG, Ralf. *Fenomenologia do espírito: Uma chave de leitura*. Petrópolis: Vozes, 2017
- LUHMANN, Niklas. *Love as passion: The codification of intimacy*. Malden, MA, USA: Polity Press, 2012
- LUHMANN, Niklas. *Love: A sketch*. Malden, MA, USA: Polity Press, 2010
- LUKÁCS, Georg. *A alma e as formas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- LUTZ, Catherine; WHITE, Geoffrey. The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 15 (1986), pp. 405-436
- MADISON, Greg. Habermas, Psychoanalysis and Emancipation. *ResearchGate*, July, 2005
- MARCHELLI, Paulo S. As minorias alfabetizadas no final do período colonial e sua transição para o império: um estudo sobre a história social e educação no Brasil. *Educação Unisinos*. 10 (3): 187-200, setembro/dezembro 2006
- MARCUSE, Herbert. *An essay on liberation*. Boston: Beacon Press, 1969
- MARCUSE, Herbert. *Counterrevolution and Revolt*. Boston: Beacon Press, 1972
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: LTC, 2013

- MARCUSE, Herbert. *Marxism, revolution and utopia: Collected papers of Herbert Marcuse*. New York: Routledge, 2014
- MARIE, Jeanne. *Análise ideológica: As tramas do imaginário*. In: MELO, José M; FADUL, Anamaria; SILVA, L. Carlos E. (Coords.) *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979
- MARSHAAL, T.M.; BOTTOMORE, Tom. *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press, 1992
- MARSHALL, Sahlins. *Cultura e Razão Prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 2018
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *The Marx-Engels readear*. 2 ed. New York, London: W.W. Norton & Company, 1978
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010
- MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2005
- MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda V. *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano*. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2015
- MCLEISH, Kenneth. *Aristotle*. London: Orion Books, 1998
- MEAD, George H. *The social self* (1901). Disponível em: <<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/mead3.htm>>. Acesso em 28/12/2019
- MEHAN, Hugh. *A sociological perspective on opportunity to learn and assessment*. In : MOSS, Pamela A. et al. *Assessment, equity, and opportunity to learn*. New York : Cambridge University Press, 2008
- MELO, Rúrion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. *Caderno CRH*. Salvador, BA, v. 24, n. 62, p. 249-262. Maio/Ago. 2011
- MENDONZA-ÁLVAREZ, Carlos. *Sobre a invisibilização do outro: Uma recepção latino-americana de Lévinas e Girard*. In: MENDONZA-ÁLVAREZ, Carlos; JOBIM, José Luiz; MENDÉZ-GALLARDO, Mariana (orgs.). *Mimesis e invisibilização social: a interdividualidade coletiva latino-americana*. São Paulo: É Realizações, 2016
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2005
- MICHEL, Johann. *A questão do sujeito em Ricoeur e Deleuze*. In: NASCIMENTO, Fernando; SALLES, Walter. *Paul Ricoeur: Ética, Identidade e Reconhecimento*. Rio de Janeiro: PUC-Rio e São Paulo: Loyola, 2013
- MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos (SP): Edufscar, 2014

- MOESSINGER, Pierre. *L'identité en jeu: Entre psychologie et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2000
- MORIN, Edgar. *O Método 1: A natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2016B
- MORIN, Edgar. *O Método 2: A vida da vida*. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2016
- MORIN, Edgar. *O Método 5: A humanidade da humanidade: a identidade humana*. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação científica*. São Paulo: Cortez, 2013
- MORUS, Tomás. *A utopia*. Porto Alegre: L&PM, 1997
- MOSCOVICI, Serge. *A invenção da sociedade: Sociologia e Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2011
- MOSCOVICI, Serge. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- NIELSEN, Kai. Can there be an emancipatory rationality? *Crítica* 8 (24): 79-102 (1976)
- OALANO, Marc. Albert Brandura: Croire en soi pour agir. *Sciences Humaines*. N. 305, Juillet, 2018, p. 1-15
- OLIVEIRA, Paulo César; CARVALHO, Patrícia. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paideia*, 2007, 17 (37), p. 219-230
- ORTEGA, Onasis R. Reconocimiento y desprecio em Axel Honneth. In: GRUESO, Delfin Ignacio (Org.). *Axel Honneth: Reconocimiento, herida moral y teoría crítica*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, *Sello Editorial Javeriano*, 2018
- OTIS, Eileen. Bridgework: Globalization, gender, and service labor at a luxury hotel. *Gender & Society*, Vol. 30, n. 6, December 2016, pp. 912-934
- OTTEN, Marte; JONAS, Kai. Humiliation as an intense emotional experience: Evidence from the electro-encephalogram. In: *Social Neuroscience Journal*. V. 9 (2014), Issue 1 (p. 1-13)
- OVEJERO, Anastasio. Emotions: Reflexions from a sociocuntructionist perspective. In: *Psicothema*. V. 12 (2000), Supl., p. 16-24
- PADA, Roland Theuas. *Axel Honneth's social philosophy of recognition: Freedom, normativity and identity*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2017
- PAIVA, José Maria de. *Igreja e educação no Brasil Colonial*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2012 (Vol. I: Séculos XVI-XVIII)
- PAIVA, Vanilda. Mobral: Um desacerto autoritário. *Síntese* (Revista de Filosofia). V. 8 n. 23 (1981)
- PASSERON, René. Da estética à poiética. *Porto Alegre*, v. 8, n. 15, p. 103-116, nov.1997
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015
- PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: Contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*. Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abril.2012

- PESSOA, Luiz. On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*. Fev. 2008, V. 9, p. 148-158
- PICARD, Ane-Marie. *From Illiteracy to literature: Psychoanalysis and Reading*. London and New York: Routledge, 2017
- PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul/set. 2014
- PROKHOVNIK, Raia. Public and private citizenship: From gender invisibility to feminist inclusiveness. *Feminist Review*. V. 60, n. 1: p. 84-104. Setembro, 1998
- QUEIROZ, Eça de. O primo Basílio. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2015
- RAMOS, Gaciliano. *Vidas Secas*. 120 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013
- RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. Belo Horizonte: *Devires*. V. 7, N. 2, P. 14-36, JUL/DEZ. 2010
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2017
- RANCIÈRE, JACQUES. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017B
- RANCIÈRE, Jacques. *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible*. New York: Bloomsbury Academy, 2013
- REID, Louis Arnaud. *A criticism of art as form*. In: HOSPERS, John (org.). *Introductory readings in Aesthetics*. New York: The Free Press, 1969
- REPA, Luiz. *Apresentação à edição brasileira*. In: HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. São Paulo: UNESP, 2014
- RICHIR, Marc. *A parte do simbólico*. In: NOVAES, Adauto (org.). *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Schwarcz, 2004
- RICOEUR, Paul. *A ideologia e a utopia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- RICOEUR, Paul. *O Si-Mesmo como Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014
- RICOEUR, Paul. *Percursos do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006
- RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un Autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990
- RIZZINI, Irma. *Pequenos trabalhadores do Brasil*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010
- RODRIGO, Enrique de. *Neoliberalismo y otras patologías de la normalidad: Conversando nuestro tempo con Erich Fromm*. Madrid: PenBooks, 2015
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2017
- ROTHBART, Daniel. *Power and humiliation*. In: ROTHBART, Daniel (org.). *Systemic humiliation in America: Finding dignity within systems of degradation*. School for Conflict Analysis and Resolution. Arlington, VA, USA: George Mason University, 2018
- RUMMERT, Sonia M.; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*. V. 18, n. 54 p. 717-738. Rio de Janeiro Jul/Set. 2013
- SAMPAIO, Gabriela T. C; OLIVEIRA, Romualdo P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *RBP AE*, v. 31, n. 3, p. 511-530, set/dez. 2015

- SANTIAGO, Mylene e AKKARI, Abdeljalil. *Citizenship, social exclusion and education in Latin America: The case of Brasil*. In: AKKARI, Abdeljalil; MALEQ, Kathrine. *Global citizenship education: Critical and International Perspectives*. Cham, Switzerland: Springer, 2020
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos – CEBRAP*, 01.Nov.2007, n. 79, pp. 71-94
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e o político na Pós-Modernidade*. 9 ed. Coimbra, Portugal: Almedina, 2013
- SANTOS, Joel R. *Épuras do Social: Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres*. São Paulo: Global, 2014
- SANTOS, Monica Luise. *Revisitando Arthur Ramos: A cultura negra e o debate da educação e seu poder de correção e controle social na década de 1930*. In: SILVA, Edgleide de O. C., SANTOS, Ivanildo G.; ALBUQUERQUE, Suzana L. (orgs.). *A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018
- SARGENT, Lyman T. *Utopianism: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010
- SAWAIA, Bader B. *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética da exclusão/inclusão*. In: SAWAIA, Bader B. (org.). *As artimanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2016
- SCHLESENER, ANITA H. *Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016
- SEIGEL, Jerrold. Love as Passion: The codification of intimacy. Niklas Luhmann, Book Reviews. *The University of Chicago Press*, Vol. 61, n. 1, Mar.1989
- SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antonio C. Gomes da. *Escola sem sala de aula*. Campinas: Papirus, 2004
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015
- SENNETT, Richard. *Autoridade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2014
- SENNETT, Richard. *The culture of the new capitalism*. New Haven: Yale University Press, 2006
- SHINOBU, Kitayama; MARKUS, Hazel (orgs.). *Emotion and Culture: Empirical studies of mutual influence*. Hong Kong, China: American Psychological Association, 2000
- SHUSTERMAN, Richard. *Pragmatist aesthetics: Living, beauty, rethinking art*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2000
- SILVA, Rafael D. Educação e consciência histórica em Paulo Freire. In: *Revista de Educação Popular*. Uberlândia, MG, v. 13, n. 2, p. 161-170. Jul/dez. 2014
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015
- SKOV, Martin; VARTANIAN, Oshin. *Neuroaesthetics*. New York: Routledge, 2017

- SLUZKI, Carlos. *Humilhação, vergonha e emoções sociais associadas*: Enfoque sistêmico e guia para sua transformação. In: BIGLIANI, Carlos G., MOGUILLANSKY, Rodolfo, SLUZKI, Carlos. *Humilhação e vergonha*: Um diálogo entre enfoques sistêmicos e psicanalíticos. São Paulo: Zagodoni, 2011
- SOTO, Damián P. *Crítica, psicoanálisis y emancipación*: El pensamiento político de Herbert Marcuse. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2016
- SOBRINO, Jon. *Fora dos pobres não há salvação*: Pequenos ensaios utópico-proféticos. São Paulo: Paulinas, 2019
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*: Da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019
- SOUZA, Jessé. *Subcidadania brasileira*: Para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018 (Ed. Kindle)
- SOUZA, Katia Reis; MENDONÇA, André L. Oliveira. A atualidade da Pedagogia do Oprimido nos seus 50 anos: A pedagogia da revolução de Paulo Freire. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. V. 17, n. 1. Rio de Janeiro, Jan/ 2019
- SOUZA, Ricardo Timm de. *Ética do escrever*: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência. Porto Alegre: Zouk, 2018
- SPRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Campinas – SP: Vide Editorial, 2018
- SPRING, Joel. *Economization of Education*: Human capital, global corporations, skills-based schooling. New York: Routledge, 2015
- SPRING, Joel. *Education and the rise of the global economy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2009
- STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Power, emancipation, and complexity: employing critical theory. *Power and Education*. Vol. 2, n. 2, 2010, pp. 140-151
- TAYLOR, Charles. *Sources of the self*: The making of the modern identity. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989
- TAYLOR, George. *Identidade prospectiva*. In: NASCIMENTO, Fernando; SALLES, Walter. *Paul Ricoeur: Ética, identidade e reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2013
- THIOLLENT, *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011
- THOMAS, Audrey M. The social and economic costs of illiteracy. *Prospects*, Vol. XIX, N. 4, 1989
- THOMPSON, Edward P. Time, work-discipline, and industrial capitalism. *Past & Present Society*, n. 38 (Dec., 1967), pp. 56-97, Oxford Journals
- TISCHLER, Sergio. *Adorno*: The conceptual prison of the subject, political fetishism and class struggle. In: HOLLOWAY, John; MATAMOROS, Fernando; TISCHLER, Sergio. *Negativity and Revolution*: Adorno and political activism. London: Pluto Press, 2009.
- TORRES, Carlos Alberto. *Consciência e história*: A práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979
- TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. *A procura de si*: Diálogo sobre o sujeito. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

- ULRICH, George. *Unforgiving Remembrance: The concept and practice of *Eingedenken* in Walter Benjamin's late work*. University of Toronto, 2001 (Tese)
- VAN MAANEN, John. The smile factory: Work at Disneyland. *Reframing Organizational Culture*. Sage Publications, 1990, pp.58-76
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011
- VEIGA, Alfredo César; ALVES, Cecília Pescatore. O relato de história de vida à luz do pensamento de Walter Benjamin: contribuições aos estudos de identidade. *Psicologia USP*, 2020, vol. 31, n. 190072, p. 1-12
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- VILLEGAS, Emilio Lucio. *Adult education in communities: Approaches from a participatory perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015
- VÓVIO, Cláudia L. *Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização*. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999
- WALLENSTEIN, Sven-Olov; WEST, Kim. *Senses of the sensible: Interview with Jacques Rancière*, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/8499587/Senses_of_the_Sensible_Interview_with_Jacques_Ranci%C3%A8re>. Acesso em 12/02/2019
- WARHURST, Chris; NICKSON, Dennis; WITZ, Anne; CULLEN, Anne M. Aesthetic labour in interactive service work: Some case study evidence from the “new” Glasgow. *The Service Industries Journal*. Vol. 20, N. 3 (July 2000), pp. 1-18
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002
- WESTPHAL, Vera Herweg. Diferentes matizes da ideia de solidariedade. *Katálisis*. Vol. 11, n. 1. Florianópolis, jan/jun 2008
- WILLIAMS, Robert R. *Recognition: Fichte and Hegel on Other*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2014