



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Memória Social

SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

MEMÓRIA DO PRESENTE:

OS ESCRITOS SOBRE AS MESAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Rio de Janeiro, 2009

SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

MEMÓRIA DO PRESENTE:  
OS ESCRITOS SOBRE AS MESAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Tese apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Memória Social pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social. Linha de pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação. Orientadora: Profa. Dra. Josaida Gondar.

Rio de Janeiro, 2009.

M488m

Medeiros, Sandra Albernaz de

Memória do presente : os escritos nas mesas no cotidiano escolar  
/ Sandra Albernaz de Medeiros, 2009.  
xxx f.

Orientador: Jô Gondar.

Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Memória coletiva. 2. Criação (Literária, artística, etc.) 3.  
Identidade (Psicologia) em adolescentes. 4. Autoria. I. Gondar, Jô. II.  
Título.

CDD – 305

SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

MEMÓRIA DO PRESENTE:  
OS ESCRITOS SOBRE AS MESAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Tese apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Memória Social pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social. Linha de pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação. Orientadora: Profa. Dra. Josaida Gondar.

---

Profa. Dra. Ana Canen - UFRJ

---

Profa. Dra. Vera Lucia Doyle Dodebei - PPGMS/UNIRIO

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan - UERJ

---

Prof. Dr. Wolfgang Bock - Prof. Visitante PPGMS-UNIRIO

---

Profa. Dra. Josaida Gondar – orientadora - PPGMS/UNIRIO

A Jô Gondar,  
Por ter me apresentado modos de ver a vida com suas múltiplas criações e, em especial, seus espaços de liberdade.

## Agradecimentos

À memória de meu pai, homem provavelmente estranho em sua época porque pleno de afeto; à minha amiga e irmã adotiva Wanessa, amorosa e solidária ao infinito; aos colegas do Departamento de Fundamentos da Educação da Unirio, prontos a sempre me apoiar; Ignês, delicada como uma flor.

Ao Colégio Pedro II que me abriu suas grandes e belas portas para que pudesse desenvolver esta pesquisa

Aos professores Ana Canen, Vera Dodebei, Walter Kohan, Wolfgang Bock pela gentileza de participar da banca e sua paciência para ler esta tese. Sua presença me deixa muito honrada.

A professora Vera Dodebei por sua participação na banca de qualificação e por sua preciosa contribuição para a finalização desta tese.

A Jô Gondar por ter me ajudado imensamente em várias dimensões da vida, por sua delicadeza e suave firmeza, e por isso mesmo sensível às minhas hesitações e aos meus desacertos.

A professora Anna Hartmann por sua delicada e preciosa intervenção em minha banca de qualificação.

A todos os professores e amigos do Programa de Pós Graduação em Memória Social.

Ao meu tão querido filho Rafael, pessoa que está no mundo para fazê-lo um pouco melhor.

A Paulo, meu amor, companheiro, amigo solidário, um homem também um tanto estranho aos tempos atuais porque não se envergonha de chorar, de se indignar, de amar.

A memória é um pandemônio

Chico Buarque de Holanda

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo principal discutir e analisar os desenhos e escritos que são feitos sobre as mesas da sala de aula pelos alunos do Colégio Pedro II, unidade Centro, Rio de Janeiro. Tais práticas têm sido muito pouco valorizadas e entendemos que elas manifestam nuances e processos que desejamos colocar em relevo. Através destas práticas compreende-se melhor as relações que estabelecem entre os alunos e os alunos e a autoridade escolar. Primeiramente realizamos uma pesquisa de campo de caráter etnográfico, na qual levamos em conta inúmeros detalhes do cotidiano escolar. Obtivemos setecentas fotografias das mesas das sexta e sétimas séries, além de termos entrevistado formal e informalmente alunos e diversos representantes da equipe pedagógica. Constatamos que o tema da memória se destaca não apenas no prédio do Colégio (retratos, efígies, estátuas), mas também na fala dos dirigentes, professores e funcionários, sob a forma de discurso oficial. Por outro lado, entendemos que as manifestações dos alunos são registros de uma memória viva. Sua característica principal é a de ser efêmera, já que os desenhos e escritos são frequentemente apagados das mesas, o que nos levou a denominá-la de *memória do presente*. O escrever sobre as mesas e seu apagamento indica um jogo entre a autoridade instituída e os alunos. A produção desta memória nos fala dos processos subjetivos dos alunos e das relações de forças envolvidas na construção desta memória. Identificamos vinte e seis temas nas cerca de setecentas fotografias. Deles, entendemos que treze dizem respeito à produção de uma memória, aos processos de subjetivação e à produção gráfica dos alunos. Como suporte teórico para refletir as questões relativas aos escritos e desenhos, assim como o tema da memória, trabalhamos com Mikhail Bakhtin, Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel Foucault. Gaston Bachelard e sua “filosofia noturna” nos deu suporte para pensarmos poeticamente a grande multiplicidade de registros sobre as mesas. Denominamos os temas encontrados como “imateriais” – o que está nas entrelinhas e “materiais” – o que se mostra objetivamente nas fotos. Nosso propósito é o de mostrar, através da rica e criativa produção dos alunos do Colégio, uma memória construída cotidianamente cheia de potência e sensibilidade, apesar de sua aparente fragilidade.

Palavras-chave: memória do presente, criação, desenhos, adolescentes, colégio.



## Abstract

This work aims chiefly to discuss and analyse the drawings and texts imprinted on the classroom tables by the students of Colégio Pedro II, Center unit. These practices have been very little valued and we think that they show details and processes we would like to place in relief. Through these practices we understand better the relations being built between the students and the college authorities. To begin with, we conducted an ethnographic field research where we took into account several details of the college daily activities. We took over seven hundred photographs of the sixth and seventh year classroom tables and we also interviewed formally and informally several students and professors. We found evidences on the memory theme as being pertinent not only in the College building (paintings, efigies, statues), but also in the speech of administrators, professors and clerks, through a sort of official speech. On the other hand we understood the students' manifestations as being registers of a living memory, whose most important characteristic is to be ephemeral, as both drawings and texts are frequently erased from the tables. This situation leads us to consider it as a *memory of the present*. The writings on the tables and their erasing indicate the presence of a game between the formal authority and the students. The production of this memory talks about the students' subjective processes and the relations between the forces involved in the construction of this memory. We were able to identify twenty-six themes among the almost seven hundred photographs. We understood that thirteen of these themes have to do with the production of a memory, the processes of subjectivation and the graphic production of the students. As a theoretical support for the question relative to the texts and drawings, as well as with the theme of memory, we worked with Mikhail Bakhtin, Gilles Deleuze, Felix Guattari and Michel Foucault. Gaston Bachelard and his "nocturnal philosophy" gave us a support to poetically think the great multiplicity of the registers found on the tables. We called the themes "immaterial" when they are not explicit and "material" when they show themselves objectively on the photos. Our purpose is to show, through the rich and creative production of the College students, a memory daily constructed, full of power and sensitivity, despite its apparent fragility.

Keywords: Memory of the present, creation, drawings, adolescents, college.

## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – A vida nas veias do Colégio Pedro II: caminhos percorridos</b>	<b>8</b>
1.1 Sobre o tema desta pesquisa	8
1.2 Motivações trazidas pela experiência profissional	8
1.3 O método e o campo da pesquisa	12
1.4 Questão da pesquisa	16
1.5 A etnografia como prática da escrita e do olhar	19
1.6 Sobre adolescentes	22
1.7 O método – o caminho percorrido: o visto, o ouvido, o sentido	24
1.8 Origens e história do Colégio Pedro II	26
1.9 A organização e o projeto político-pedagógico atuais	32
1.10 O Colégio como patrimônio	35
1.11 A experiência vivida no Colégio: pessoas, sons, aromas, diálogos, silêncios	36
1.12 As salas de aula e o corredor	38
1.13 Os primeiros momentos no Colégio	39
1.14 O Serviço de Orientação Educacional	42
1.15 Os alunos	45
1.16 No gabinete médico	48
1.17 Os funcionários da limpeza	49
1.18 Os professores	50
1.19 O Colégio	51
1.20 O que fazer com “isso tudo” ?	52
<b>Capítulo 2 – Escrever para ser lembrado, escrever para esquecer: fundamentos teórico-conceituais</b>	<b>54</b>
2.1 Uma questão de ordem estética	62
2.2 Arte bruta	63
2.3 Um paradigma estético	65
2.4 Agenciamento processual: o processo como paradigma para se pensar subjetividades	70
2.5 Mikhail Bakhtin: dialogia, polifonia, Rabelais	73
2.6 O cômico grotesco: uma estética do corpo	77
2.7 Michel Foucault: poderes, saberes, corpo, resistências	83

2.8 A escrita de si	87
2.9 Os <i>hypomnêmata</i>	88
2.10 A correspondência	90
2.11 <i>A escrita de si e o cuidado de si</i> : elementos para se pensar uma memória em Foucault	91
2.12 As mesas, a escrita de si e uma memória do presente: arrematando ideias	94
2.13 Gaston Bachelard e a ontologia da imagem poética	97
2.14 Uma “pequena memória” que nasce e se presentifica sobre as mesas: corpo, sangue e pele sobre as mesas das salas de aula	99
<b>Capítulo 3 – Porque não escrever sobre as mesas ?</b>	<b>101</b>
3.1 Mesa e poesia	103
3.2 As mesas: um micro-território	109
3.3 Criando uma bolha	111
3.4 A chegada ao Colégio	112
3.5 Ser reconhecido, ser desconhecido	115
3.6 Mediação entre o individual e o coletivo	119
3.7 Diário íntimo coletivo: o <i>blog</i>	125
<b>Capítulo 4 – O que se reflete, o que se concentra: temas (im)ateriais</b>	<b>129</b>
4.1 Fragmentos	132
4.2 O efêmero	135
4.3 Entre-dois	140
4.4 Rascunho	142
<b>Capítulo 5 – Temas materiais: o silêncio</b>	<b>147</b>
5.1 Um pouco mais sobre o método: vicissitudes, pequenas ilusões, entrelaçamentos	147
5.2 O que as mesas nos mostram: temas e ressonâncias	150
5.3 Como as inscrições se distribuem	157
5.4 Abstrações	160
5.5 Apagamentos	163
5.6 As assinaturas	167
5.7 O Colégio	172
5.8 Os corpos que habitam as mesas	182

5.9 Letras	193
5.10 Marcas	197
5.11 Mensagens	204
5.12 Um mundo liliputiano	209
5.13 Garatujas	214
5.14 Palimpsestos	218
<b>Conclusão</b>	<b>223</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>230</b>

## Introdução

Ao longo dos tempos, em diferentes situações de vida, os homens vêm deixando suas marcas nas cavernas pré-históricas, nas pedras, nas paredes, nos muros, nas árvores, no chão e, mais recentemente, nas portas de banheiros públicos e mesas das salas de aula. Desenhar ou escrever sobre superfícies foi sempre uma prática comum que, no entanto, tem sido desconsiderada e até mesmo proibida pelas autoridades escolares, especialmente quando aparece sobre as mesas das salas de aula. De uma maneira geral, as escolas valorizam negativamente os rabiscos, pequenas frases, símbolos ou desenhos que ali são feitos pelos alunos.

Nossa pesquisa pretende entender estas práticas e suas manifestações sem enveredar pelo caminho do julgamento moral que envolve estas realizações. Entendemos que as juventudes – e aí incluímos os adolescentes – são freqüentemente envolvidas em muitos discursos que produzem representações estanques e invariavelmente estereotipadas a seu respeito. As ideias que se produzem sobre os jovens parecem estar aprisionadas, hoje em dia, a concepções que os colocariam diante de restritas possibilidades: as de serem o “futuro” do país ou de serem “mal encaminhados”, ficando à mercê de marginais ou até mesmo de opções consideradas socialmente inconvenientes. Não podemos estar de acordo com tais reduções e polarizações, pois esta perspectiva estrita ignora processos e nuances das experiências das juventudes, além de prescrever um destino aparentemente irremediável, sem outras possibilidades.

São justamente essas nuances e processos que pretendemos valorizar. Assim, privilegiamos refletir neste trabalho sobre os processos subjetivos envolvidos nas atividades gráficas dos adolescentes sobre as mesas de sala de aula, ao invés de nos determos apenas em seus resultados, isto é, ao invés de analisarmos pura e simplesmente os desenhos e os escritos, sem levarmos em conta as dinâmicas ali envolvidas. Tais processos levam-nos a melhor compreender como estes sujeitos se relacionam entre si e com a autoridade escolar. É neste sentido que o trabalho de campo que realizamos permitiu que

tivéssemos clareza sobre o movimento e as intensidades presentes nos desenhos e escritos dos adolescentes em questão.

Escolhemos para nossa investigação o colégio Pedro II – unidade centro, pois é considerado uma instituição pública de qualidade, e sua unidade mais antiga tem um papel na história da educação no Brasil.

Colhemos, ao longo de dois anos, fotografias das mesas das salas de aula da sexta e sétimas séries, o que resultou em cerca de 700 fotos. Além disso, conversamos informalmente com vários alunos destas séries, com professores, com a direção do colégio, com funcionários incumbidos da limpeza, inspetores de disciplina, bibliotecários e também com professores aposentados que realizavam trabalhos voluntários, com a médica responsável, com os profissionais do setor de orientação pedagógica e com os guardas que tomavam conta da entrada. Levamos em conta os detalhes do cotidiano escolar, como por exemplo: os aromas vindos da cozinha, as sirenes que marcavam os diversos horários, os sons das vozes que se misturavam no espaço escolar, a presença (ou não) de janelas nas salas de aula, o ambiente durante os intervalos de recreação e ainda mensagens e cartazes expostos nos corredores.

O tema da memória evidenciou-se com a ênfase dada na fala de seus dirigentes, professores e funcionários, ao papel histórico do colégio Pedro II e a sua memória institucional recheada de personagens importantes – inclusive o imperador menino, Pedro II. A força desta memória oficial está presente no discurso dos dirigentes do colégio e em documentos institucionais, bem como em suas paredes, nos corredores, nas salas de aula, onde se veem os retratos, efígies, bustos e estátuas de personagens históricos. Neste ambiente, silenciosamente, encontramos sobre as mesas os desenhos e escritos de seus alunos feitos a lápis, *liquid paper* ou canetas hidrográficas. E é aqui que reside a questão principal de nossa tese. Pretendemos pensar estas manifestações como registros de memória, embora esta seja muito diversa daquela que a instituição valoriza: pensamos haver sobre as mesas uma memória viva, ou melhor, uma memória que fala de um viver cotidiano, produzida com os ingredientes microscópicos e ritmados da pulsação dos adolescentes que a criam.

Mas esta memória apresenta, além disso, uma característica muito peculiar: as expressões gráficas têm uma vida efêmera, pois são apagadas pelos funcionários responsáveis pela limpeza e, a cada semana, recomeçam a ser feitas, num movimento incessante, dinâmico, um jogo de forças quase diário entre os alunos que criam e os funcionários que apagam ao cumprir as regras do colégio. Durante a pesquisa de campo pudemos constatar o “desaparecimento” desta produção gráfica, o que de início nos provocou alguma preocupação, mas em seguida entendemos que o fato compunha o conjunto de elementos que fomos apreendendo no ambiente escolar. Ao levarmos em consideração que o apagamento feito pelo colégio era parte de uma dinâmica importante, especialmente a da produção e registro de uma memória caracterizada por sua volatilidade e efemeridade, pudemos então compreender que as atividades gráficas realizadas nas mesas das salas de aula envolviam a criação desta memória. Em nossa pesquisa vamos denominá-la memória do presente.

A dinâmica envolvida nesta memória do presente, memória efêmera por excelência, se faz num movimento oscilatório que se inicia com os tampos das mesas “limpos”, porque foram apagados pelas mãos dos faxineiros e prossegue com os alunos que retomam suas atividades gráficas, distintas das pedagógicas, voltando a utilizar as mesas como um espaço livre e por eles apropriado. Dessa atividade nasce um sem número de imagens, comentários, bilhetes, manifestações diversas e formas abstratas que passam a povoar e vitalizar o espaço da sala de aula. Depois de uma ou duas semanas as mesas voltam a ser apagadas para novamente dar início a outras expressões gráficas ou novas “pichações”, como os próprios alunos se referem a seus registros. É importante notar que o colégio proíbe e pune a atividade de escrita sobre as mesas. Seu argumento é que esta atividade destrói o patrimônio público. No entanto, a maior parte dos registros gráficos feitos pelos alunos se realiza sobre uma placa de fórmica que serve como tampo da mesa e que é facilmente apagável. Portanto, este jogo se faz entre a escrita e o apagamento, entre a autoridade instituída do colégio e muitos dos seus alunos.

Os estudos sobre a memória têm aberto novos rumos de análise das práticas relativas à atividade humana, nas quais são levadas em conta as subjetividades e sua potência de criação. Vivemos um momento em nossa

sociedade no qual “conhecimentos e afetos” (LAZZARATO, 2003) adquirem um estatuto até então não levado em conta. Neste sentido estamos considerando que conhecimentos e afetos não possuem um valor de troca e não se esgotam no ato de sua socialização. Tanto um quanto outro podem ser oferecidos e retidos sem que os percamos. Esta condição de dar e reter é “uma qualidade específica da ‘memória’ “(idem). Queremos dizer com isso que a memória tem um caráter generoso, pois pode ser partilhada, o que não a reduz nem a diminui em nada. A experiência narrada multiplica o que nela se passa: ouvinte e narrador podem dela usufruir sem que haja o sentimento de esvaziamento da parte deste último.

É em torno desta memória generosa que nossa tese se desenvolve. Nossas perguntas dizem respeito aos processos subjetivos dos alunos que desenham e escrevem sobre as mesas de sala de aula com uma persistência admirável, e ao tipo bastante singular de memória que é por eles construída. Perguntamo-nos também sobre as forças e as relações envolvidas na construção dessa memória, levando em conta seu aparecimento num colégio tradicional no Rio de Janeiro.

O caminho percorrido para responder a estas perguntas partiu de uma etnografia que leva em consideração os detalhes, as nuances e as intensidades da vida dos alunos no colégio. O método etnográfico nos possibilitou observar e presenciar de que maneira os jovens lidavam com as imposições institucionais, suas formas de reação às normas fixas, o surgimento do processo criativo, que se configurava e reconfigurava a cada nova situação, para enfim traçar um caminho teórico que nos permitisse realizar uma análise dos desenhos e escritos que recolhemos ao longo da pesquisa de campo. Com isso pudemos estabelecer a relação entre alguns processos - que ora se apresentavam de forma tão intensa entre os alunos do colégio - e a produção de uma memória peculiar que se projetava sobre as mesas, apontando como os alunos de uma instituição tradicional lidam com ela, se expressam e criam nestas condições.



O primeiro capítulo trata do nosso percurso de campo, desde os primeiros contatos com o colégio, nossas impressões, sentimentos e experiências com o pessoal administrativo, disciplinar, professores, técnicos e, em especial, os alunos. A experiência etnográfica de campo nos forneceu um sem número de elementos que compõem o cenário no qual se encontrava nosso objeto, que eram os desenhos e escritos sobre as mesas das salas de aula. Entendemos que o método escolhido nos permitiu largueza de movimentos, ou seja, com ele pudemos deslocar nossa atenção para diversos focos das atividades cotidianas no colégio, muitas delas, como já mencionamos, registradas em fotografias (o que havia sobre as mesas), além de entrevistas formais e informais, diálogos fortuitos e muito do que ouvimos, vimos e sentimos ali. Obtivemos um rico material que demandava, então, um referencial teórico para que pudéssemos pensar e analisar nossa questão: procurar entender que memória estaria sendo produzida nas mesas das salas de aula.

No segundo capítulo apontamos os referentes conceituais com os quais trabalhamos. De Mikhail Bakhtin utilizamos os conceitos de *dialogismo* e *polifonia* que nos auxiliaram a entender como as mesas se prestavam à interação entre os alunos e como a presença dos desenhos e escritos manifesta múltiplas falas dos alunos vistas em sua expressividade, intensidades captadas nas fotografias como construções inacabadas. Com a noção de *grotesco*, criada por Bakhtin, pudemos entender muitos dos desenhos dos alunos, já que neles estavam nítidas as características típicas discutidas por este autor. Guattari nos serviu de base com sua concepção de um novo paradigma estético, a partir do qual pensa não apenas a criação do fenômeno estético *tout court*, mas também a criação estética da subjetividade. Ele nos auxiliou a articular os processos de subjetivação e a produção gráfica dos alunos. Trabalhamos também com a interessante discussão de Deleuze e Guattari sobre o espaço liso e o espaço estriado, que nos deu suporte para pensarmos as formas pelas quais os alunos transformam as mesas de sala de aula. Elas são comumente encaradas como objetos de uso pedagógico, ou seja, objetos concretos com limites e fronteiras definidas; porém as mãos dos estudantes fazem-nas abertas, ultrapassando estes limites ao se tornarem um espaço de manifestações livres.

Da obra de Michel Foucault trabalhamos com a discussão sobre a *escrita de si* que se constitui, no nosso caso, em pequenas práticas de memória e de resistência ao poder instituído no colégio. Este poder se exerce através de discursos que preconizam uma memória oficial e da valorização daquilo que ali é considerado como monumento. As idéias a respeito da ética e do *cuidado de si*, em Foucault, nos permitiram discutir sobre o modo como as atividades gráficas criam e falam, em espaços de pouca visibilidade, de uma maneira própria de viver dos alunos do colégio, constituindo-se como resistência ao poder. Foi também tomando Foucault como base que pudemos articular a noção de memória do presente, tal como a concebemos na tese, a estas práticas de criação e resistência.

Finalmente trouxemos, de Gaston Bachelard, alguns elementos de sua filosofia noturna, que se propõe a pensar de forma poética os espaços, o devaneio e os elementos da terra. Nesta perspectiva, Bachelard invoca a necessidade de uma experiência direta com as imagens poéticas para que seja possível sermos tocados por elas, sem a intermediação da racionalidade. A filosofia noturna nos deu sustentação para a análise dos temas que estavam presentes nos desenhos e escritos dos alunos, que foram vistos por nós poeticamente.

O terceiro capítulo fala sobre a mesa, objeto da vida escolar cotidiana dos alunos e que é por eles apropriado e transformado. Procuramos discutir os novos papéis que os alunos criam para as mesas de sala de aula e as relações entre os estudantes e as mesas que ocupam. As mesas se constituem em um suporte de memória e têm uma importância material, assim como um papel significativo para a ação de escrever e desenhar.

No quarto e quinto capítulos passamos à análise da produção gráfica dos alunos, através das fotografias que tiramos durante nossa pesquisa de campo. No quarto capítulo discutimos os aspectos que se mostraram invisíveis no primeiro momento em que fomos analisar as fotografias. Tratamos, portanto, daquilo que se mostrou de forma "imaterial", ou seja, do que apareceu nas entrelinhas, na força com que foi feito um desenho, nos tons dados às palavras, na delicadeza de uma imagem, no que sentimos ao ver imagens microscópicas, naquilo que ainda está por se fazer e na rápida dissolução

destes registros. Quatro foram os temas "imateriais" que identificamos: os fragmentos, o efêmero, o entre-dois (estados intermediários) e o rascunho. Entendemos que estes quatro temas dão aos desenhos e escritos uma face peculiar e única, fazendo o ambiente escolar, marcado pela homogeneização e pela disciplina, tornar-se vivo diariamente.

O quinto e último capítulo analisa os temas que chamamos de "materiais". Em nossa coleção de fotos, identificamos 26 temas que assim consideramos, selecionando 13 deles para análise. Estes foram os temas que entendemos ser os que melhor expressam a produção de uma memória, mas também os processos de singularização e as diversas formas de resistência ao poder instituído que se realizam nas ações dos alunos ao desenhar e escrever sobre as mesas. Neste capítulo podemos visualizar, através das fotografias que escolhemos, uma parcela da produção gráfica dos alunos da sexta e sétima séries do colégio e, desta forma, entrar em contato com sua rica criatividade e sua intensidade de expressão.

Esperamos que o leitor deste trabalho, ao longo de sua leitura, possa experimentar os diferentes sentimentos e questões que as atividades gráficas dos adolescentes nos suscitam. Podemos dizer que os momentos mais singulares que vivemos ao longo da elaboração desta tese foram aqueles em que nos vimos diante das fotos recolhidas e ampliadas. Nelas fomos, pouco a pouco, descobrindo não apenas os detalhes e nuances de desenhos e de textos, como também pudemos observar pequenas e inesperadas formas que nos permitiram pensar de maneira mais sensível e mais minuciosa a respeito da produção dos alunos. Este universo abordado por nós demandou cuidados para não incorrerem em julgamentos apressados. Estivemos às voltas com uma grande variação de expressões que iam da grande delicadeza à extrema raiva. Pudemos, enfim, percorrer esses caminhos cheios de sensibilidade e que nos ofereceram uma perspectiva na qual encontramos muito do que há de estético e de poético em todos nós.

## Capítulo 1

### A vida nas veias do Colégio Pedro II: caminhos percorridos

#### **1.1 Sobre o tema desta pesquisa**

O tema desta pesquisa gira em torno da vida cotidiana e uma de suas práticas realizadas por estudantes num Colégio na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, ela não trata em especial de grupos de jovens, estritamente falando, seja do ponto de vista sociológico ou psicológico, nem da instituição escolar com sua cultura própria. A instituição e a cultura escolar nos servem aqui como cenário. Nosso interesse não se localiza, tampouco, na produção escrita, nem mesmo na produção de texto escolar, como parte do processo ensino-aprendizagem. Ele está voltado para as manifestações gráficas, sejam elas textuais, de desenhos e de rabiscos que aparecem na escola. O objeto desta pesquisa envolve os desenhos e escritos feitos diariamente sobre as mesas de sala de aula pelos alunos do ensino fundamental de um Colégio público e tradicional na cidade do Rio de Janeiro. Esta produção gráfica é proibida pelas autoridades da instituição e, por isso as mesas são limpas a cada semana ou quinzena. No entanto, os alunos recomeçam sempre, assim que se encontram frente ao espaço branco. Pensamos que neste movimento gráfico se materializam as memórias dos estudantes e perguntamos: que memórias são estas?

#### **1.2 Motivações trazidas pela experiência profissional**

Ao longo de trinta anos venho trabalhando como docente em cursos de Pedagogia, em diferentes universidades públicas ou privadas. Este contato com jovens universitários me permitiu percebê-los de forma diferente daquela que os meios de comunicação e a literatura popularizada e simplificada apresentam a respeito deles. De uma maneira geral, a imagem criada em torno do adolescente e do jovem é posta em cores sem nuances e os coloca num lugar social ambíguo, quer seja a do irresponsável, do imaturo, do que pode ser facilmente induzido por “más companhias” a ações socialmente reprováveis, uma ameaça potencial; seja o de ser a promessa “do futuro do país”, isto se for “bem conduzido” e consciente, protegido das possíveis ameaças que um grande centro urbano abriga. Desta forma, a adolescência e a juventude têm sido objeto de inúmeros discursos veiculados

pelos meios de comunicação produzindo imagens estereotipadas que, por sua vez, produzem subjetividades que reafirmam os discursos que as produziram. O que vemos freqüentemente são modelos sugeridos ou afirmados de corpos, linguagens, performances que se supõem espelhar os desejos, os afetos e as vidas dos jovens. Há um grande número de revistas, reportagens, debates midiáticos e programas televisivos dedicados aos jovens que invocam subjetividades modeladas e, sobretudo, plasmadas em uma moralidade estreita e pobre que acentuam a necessidade do consumo, de uma aparência física que deve portar alguns sinais (tipo de vestimenta, adereço, gestual) que abririam portas de pertencimento a um grupo social. O que vemos e ouvimos é um “seja” e “faça” que parece tecer uma juventude ditada e com poucas possibilidades. Em suma, o que dizem, e o que querem e quais os temas que povoam as subjetividades jovens e adolescentes parecem pertencer às falas dos adultos.

A convivência cotidiana com jovens que acabam de entrar na universidade tem me mostrado histórias das mais diferentes intensidades afetivas que indicam como suas vidas têm sido conduzidas por eles próprios e quais têm sido seus projetos. Eles freqüentemente demonstram querer conquistar um lugar social, sendo que a grande maioria trabalha e estuda, mora longe da universidade e há muitos que vêm de outros estados ou cidades. O que venho conhecendo a seu respeito não condiz, em grande parte, com o que se lê nos jornais, ou mesmo com o que pensam e dizem as pessoas em conversas informais, inclusive professores e colegas. Criou-se mesmo a palavra “aborrescente” para expressar as dificuldades em se lidar com eles.

Passei a me perguntar até onde seriam verdadeiras tais concepções, relacionadas à visão de que o adolescente e o jovem portam, por natureza, uma incompletude que a família e a escola têm a responsabilidade de preencher. Caso contrário, o que se anuncia seria uma vida de promessas que não se cumpririam. Portanto, um adolescente e um jovem “saudáveis” seriam, sobretudo, o resultado das falhas “bem” preenchidas pela família e pela escola e, sobretudo se bem comportados, suportavelmente curiosos, alegres, mas não tanto, atentos e preocupados com seus futuros...

Há um paradoxo nessa perspectiva: os adolescentes são concebidos desse modo em um mundo que se transforma com rapidez, no qual é difícil compreender a própria vida como uma seqüência linear que se desenrola por etapas que irão se

completando e se tornando cada vez mais teleologicamente aperfeiçoadas na medida de seu desenvolvimento. Nas concepções mais clássicas da Psicologia ou da Antropologia, por exemplo, a criança aparece como um ser imperfeito e incompleto. A Psicologia ainda propõe teorias que afirmam a importância de a criança passar por etapas de desenvolvimento para chegar a uma suposta plenitude, em outras palavras, à idade adulta. A teoria piagetiana do desenvolvimento, por exemplo, entende que o pensamento passa por etapas de maturação para atingir sua plenitude na juventude. Piaget (1967) denomina o tipo de pensamento mais desenvolvido de “formal”, momento em que a pessoa é capaz do pensamento abstrato e científico. Já o campo antropológico, em sua maior parte, não se interessou por muito tempo pelos jovens. Hirschfeld (2003) relata que, de acordo com o *Guide to Department 2000*, dos 155 antropólogos aí inscritos, pertencentes aos melhores departamentos do National Research Council, 9 dentre eles se interessam, como foco secundário, pelas crianças e pela infância, e apenas 4 (2,5%) têm nos jovens e adolescentes seu interesse principal. Entre 1986 e 2001, o *American Anthropologist* publicou apenas três artigos sobre crianças, o que de acordo com este autor indica que, entre antropólogos, ainda está presente a ideia de que o pensamento infantil está associado ao pensamento “selvagem”, à esfera da mãe e, portanto, da casa.

No entanto, algum anos antes, Margareth Mead, em seu clássico estudo etnográfico, *Adolescência y cultura em Samoa* (1979), já polemizava este tipo de concepção. Mead nos mostra como um dos povos de Samoa lidava com a agressividade (tida nas sociedades industriais como um fator “natural” e potencializado do adolescente) e como essa passava a fazer parte do tecido social através de ritos que, quando experimentados pelos adolescentes, permitiam-lhes alcançar um determinado *status* dentro de sua sociedade.

A violência ou a rebeldia, frequentemente associadas aos jovens, não são típicos dessa “etapa” do desenvolvimento, esclarece Mead. Estes comportamentos e tantos outros que estigmatizam os jovens devem ser pensados a partir de uma circunscrição social e cultural. Sendo assim, compreendê-los exige que os pensemos a partir de uma outra perspectiva. O importante estudo de Phillippe Ariès, *A História Social da Criança e da Família* (1981) nos mostra como o “sentimento de Infância” é construído historicamente, não existindo antes da modernidade. Assim, o

infanticídio era praticado e tolerado silenciosamente até o fim do século XVII, apesar de leis severas proibindo esta prática.

Crianças e adolescentes são para o adulto curiosamente estranhos. Tal sentimento nos reporta ao que experimentamos quando encontramos com alguém desconhecido, de quem sabemos nada ou muito pouco. Porém, o outro que nos é estranho, seja ele um estrangeiro, um vizinho ou aqueles que se encontram dentro de nosso universo de pesquisa, é o que nos permite perguntar, já na condição de pesquisadores, quem é este outro, porque ele age assim.

Estas perguntas foram as primeiras, dentre outras, que nos ocorreram quando foi iniciado o trabalho de campo desta pesquisa. Depois de termos estado inúmeras vezes no campo ficou evidente que o olhar ingênuo não daria conta de entender o porquê de tantos e de múltiplos grafismos sobre as mesas das salas de aula.

A idéia de ir a um Colégio público e mergulhar no seu cotidiano, tendo como foco o que seus alunos produzem sobre as mesas, pareceu-nos um meio de obtermos uma fonte mais “limpa” de conhecimento a respeito do que produzem os adolescentes. Pensamos que ali não seria tão forte o predomínio de clichês a respeito deles. Os sujeitos que estão diante da mesa escolar, evidentemente, se encontram dentro de um contexto, diante de seus professores, assistindo aulas, mas estão sobretudo ao lado de seus pares e em forte interação socializante com eles. Estas subjetividades estão, pois, em processo febril de encontros, descobertas, invenções e de produção do novo. Está sempre ali a presença do outro, que pode ser o eu mesmo, revisto no que foi escrito ou desenhado há poucos instantes ou no dia anterior, e também um outro materializado nas presenças dos colegas e amigos. Lembramo-nos de um aluno que desenhava com grande habilidade. Eventualmente, dirigimo-nos a ele para conversarmos. Passado cerca de um ano, perguntamos-lhe se continuava desejando ser desenhista de histórias em quadrinhos. Sua resposta nos surpreendeu. Seus projetos de futuro voltaram-se para os esportes, em especial, para o futebol. Tal liberdade para mudar de rumos, pensar novas possibilidades existenciais, experimentar novas idéias torna-se menos frequente na vida adulta.

Consideramos, então, que há uma riqueza pouco investigada neste campo. Que tipo de memórias são engendradas neste tempo escolar, ou seja, na época em que se frequenta a escola e no tempo em que se está na escola? Informalmente comentamos com diversas pessoas nosso tema de pesquisa e, imediatamente, elas começavam a se lembrar, com expressões de satisfação, o que faziam sobre as

mesas dos Colégios que frequentavam. Estas respostas nos auxiliaram a perceber que a pergunta proposta seria pertinente.

Entendemos, também, que os jovens criam essa multiplicidade de signos imagéticos e de escritos e, assim, se transformam e são transformados através deles. Este diálogo é criado e recriado a cada dia, possivelmente em contraste com os livros didáticos nos quais estudam e que chegam a eles já prontos e acabados. O livro didático demanda, da parte dos estudantes, razão, esforço, disciplina; pensamos que os desenhos e escritos abrem outras perspectivas, outros circuitos: os da memória e dos saberes de quem os produz.

De imediato, demos-nos conta que tal tema envolve uma linguagem particular, assim como quando nos deparamos com um filme numa tela de cinema, quadros ou fotografias de uma exposição. O tema sugere, também, imagens refletidas vistas através de um espelho, ou seja, o reflexo do reflexo de algo que se pôs diante dele. No caso deste trabalho estamos às voltas com imagens que narram de forma fragmentária e aparentemente desconexa o que diz respeito aos estudantes.

Entendemos que estas formas de expressão são como rastros. Temos a impressão de que ali são registrados segredos que circulam apenas entre os alunos, uma espécie de cochicho que passa pelos ouvidos dos companheiros de turma. No entanto, o segredo fica sempre exposto, apesar de sua leitura nem sempre ser óbvia, até que seja apagado pelo pessoal encarregado da faxina. Sua leitura é difícil, quase um código a ser decifrado. Há coisas ditas, outras representadas sob forma de imagem, há também os próprios códigos, como que indicando, em parte, do que trata aquele conjunto, por vezes confuso, superposto, enigmático, por vezes, harmonioso, forte, belo ou engraçado.

São diferentes imagens (figuras humanas, formas abstratas, mensagens, por exemplo) em estado fragmentário, sem articulações aparentes e dali não há, a princípio, como poderíamos supor, em seu conjunto, um texto. No entanto, elas parecem estar nos dizendo ou manifestando idéias, valores, sentimentos, expectativas, fantasias e devaneios.

### **1.3 O método e o campo da pesquisa**

Ao decidirmos o tema desta tese – analisar os escritos sobre as mesas da sala de aula – perguntamo-nos de imediato como fazê-lo. O primeiro passo foi a escolha do local da pesquisa. Pensamos que a escolha deveria recair sobre um Colégio



público para lá recolhermos os elementos, os dados – o *corpus* – a fim de que pudéssemos desenvolver a pesquisa inicial. Mas pensamos também que este Colégio deveria ter alunos provenientes de meios sociais e culturais heterogêneos, para que nossa pesquisa não ficasse tão circunscrita a questões de classe social, supostamente capazes de explicar as conclusões obtidas. Escolhemos o Colégio Pedro II, uma instituição educativa que foi criada no início do século XIX, cuja importância histórica e pedagógica no Brasil é indiscutível. O Colégio Pedro II tem várias unidades; localizando-se em vários bairros da cidade, da zona norte à zona sul. Todos eles têm importância e características peculiares. Cada um destes subconjuntos da instituição tem sua época de fundação e seu contexto próprio. O mais importante, historicamente falando, é a unidade centro que se encontra na rua Marechal Floriano, no coração administrativo e econômico da cidade. O edifício aí localizado foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e era freqüentado, à época da pesquisa, por cerca de 2000 alunos, apresentando justamente a heterogeneidade social e cultural que buscávamos.

O prédio foi escolhido pelo então ministro da Justiça do Segundo Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, com a intenção de oferecer condições educativas aos meninos que não tinham acesso geográfico a escolas, como os filhos de fazendeiros, e homenageava o imperador menino Dom Pedro II. O Colégio chamava-se, então, Colégio *de* Pedro II. Isso se deu no ano de 1837 e, desde então, sua trajetória tornou-se importante na história do Brasil Império e República.

Supõe-se que o projeto original tenha sido inspirado no Lycée Henri IV, famoso em Paris até os nossos dias, e o Colégio centenário marcou a Educação Brasileira como um marco referencial nacional de qualidade de ensino. Atualmente é uma instituição de ensino de excelência e luta por manter sua respeitabilidade e tradição.

O Colégio Pedro II é considerado hoje um “lugar de memória”<sup>1</sup>, materializado na Unidade Centro (ANDRADE, 1999).

---

<sup>1</sup> Pierre Nora (1997) considera os *lugares de memória* como uma necessidade criada na contemporaneidade devido ao desaparecimento dos meios de memória, deixando da tradição apenas ruínas. Os *lugares de memória* existiriam como compensações daquilo que já não existe. Em seu famoso artigo *Entre memória e história*, Nora queixa-se do fim das práticas de transmissão da tradição, afirmando que vivemos em um tempo no qual nos restaria apenas a conservação e a preservação de alguns monumentos (materiais e imateriais) dedicados a essa memória que, por sua vez teria existido em um passado ao qual já não é possível voltar. Nora desconsidera por completo a memória como fonte de

Neste sentido, nossa escolha privilegiaria alguns aspectos importantes para a pesquisa:

1. ali estão presentes, em todos os recantos, múltiplos signos de uma instituição que busca preservar sua história valorizando sua memória histórica, sua presença nos acontecimentos ao longo de quase duzentos anos;

2. tal contexto permite pensar um cotidiano escolar que reatualiza o passado no presente, já que um e outro reencontram-se inevitavelmente no dia a dia neste espaço;

3. as inscrições sobre as mesas, em contraste com o espaço escolar recheado de uma memória histórica, indicam a produção de um outro tipo de memória que levantam questões importantes para a pesquisa. Tais questões envolvem as relações produzidas dentro de um espaço pedagógico, no caso, o Colégio Pedro II, que geram tensões e práticas de memória que vão emergir no cotidiano e que se mostram, dentre outras formas, através dos escritos sobre as mesas das salas de aula.

Partimos do princípio que o espaço escolar abriga tensões e lutas de diferentes ordens em planos relativos às políticas pedagógicas dos grupos que aí convivem, exercendo jogos de poder e de conquista de espaços. Estas tensões aparecem no âmbito do que se diz, mas especialmente do que se cala. Os adolescentes que estudam no Colégio manifestam a seu modo suas lutas e projetos, nos quais não apenas transitam regras e disciplina instituídas, mas também conhecimentos e, sobretudo, saberes e experiências singulares e coletivos que circulam entre eles.

A etnografia foi o método escolhido por se prestar ao estudo do “invisível”. Não um invisível a ser “desvelado”, como algo pré existente. Este método permite o mergulho no cotidiano através do qual entramos em contato com as pequenas

---

criação voltada para o futuro. A memória, para ele, se reduz à lembrança e à sua conservação. De nossa parte, compreendemos a memória não apenas como conservação mas, também, como uma força criadora, como mostraremos no capítulo seguinte. Neste capítulo pretendemos mostrar também que o esquecimento não é um erro mas, ao contrário, uma fonte de repouso e de abertura para o novo.

Uma excelente crítica da noção de “lugares de memória”, proposta por Pierre Nora, é realizada por Andreas Huyssen. Segundo ele, essa noção estaria aferrada a uma “cultura da memória” e a uma “sedução pelo monumental”. Cf. HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia*, Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

manifestações que podem passar despercebidas para o olho do pesquisador mais desavisado. A etnografia oferece instrumentos para penetrar neste universo tão particular a fim de realizar o exercício peculiar do estranhamento e da familiarização, próprio do trabalho de pesquisa. Este trabalho compreende uma combinação de atitudes diante do que se pode a ver, ouvir, cheirar, sentir: é preciso reconhecer os elementos e, então, voltar a estranhá-los. Desta forma, as sonoridades, os movimentos, os silêncios, as expressões corporais, tudo o que possa ficar naturalizado e tido como “isso faz parte”, é acolhido e levado em consideração pelo etnógrafo. Seu trabalho de minúcia abre perspectivas, como fez Italo Calvino com uma lata de lixo, no conto *La poubelle agréée* (2000). Através da experiência de limpá-las no dia a dia, convida-nos a acompanhá-lo, tirando a lata de lixo de sua mais absoluta banalidade, assim como as pessoas que trabalham com o lixo. Calvino nos convoca também a nos colocarmos corporalmente junto a ele, quando narra o ato de embalar e jogar fora o lixo de sua casa. Além disso, Calvino aborda um trabalho de memória do cotidiano, com os ritmos e intensidades diversos da duração: ao falar de suas dificuldades na cozinha de sua casa e dos sentimentos que isso lhe provoca, abre-nos as portas de sua casa para que ali possamos acompanhá-lo. Desse modo, o escritor partilha suas lembranças e instiga as nossas próprias, fazendo de sua experiência uma espécie de fermentadora de memórias.

O trabalho do etnógrafo, que se propõe a ficar atento ao que se considera banal e pequeno, é o de deixar que sua sensibilidade memorial escreva, nele próprio, seu texto. Este etnógrafo não constrói representações estanques, já que não lhe interessa o já concluído e sem movimento. Ele se deixa tocar pelos processos em andamento, para que a estranheza e a familiaridade do que experimenta se enredem em seu espírito, permitindo que os detalhes, as marcas, contornos e tonalidades desenhem suas próprias imagens e lembranças nascidas neste enlaçamento, concretizando-se no cotidiano da observação de campo. Finalmente, se produz um texto.

Sendo assim, o trabalho do etnógrafo faz da atividade de observação de campo uma experiência singular, pois circula com uma certa liberdade nos limites entre o literário - ao escrever o que vê, ouve, cheira ou toca – e o rigor acadêmico.

#### 1.4 Questão da pesquisa

O início da pesquisa de campo provoca uma espécie de terremoto, em dimensões suportáveis. Chegamos ao campo, inevitavelmente, com algumas supostas certezas e, nele, despojamo-nos de pressupostos e de possíveis convicções. O trabalho nos oferece situações inusitadas. Depois de termos entregue o projeto de pesquisa à direção do Colégio, a fim de ter sua aprovação, esperávamos nosso propósito fosse compreendido. Na verdade, o primeiro a se dar conta do que necessitávamos foi um antigo inspetor que nos levou às salas de aula das turmas de sexta e sétima séries nas quais esta pesquisa foi toda realizada. Partíamos do pressuposto que deveríamos trabalhar com os alunos do ensino médio. Supúnhamos que somente nesta faixa etária e nesse período escolar iríamos nos deparar com desenhos e escritos nas mesas. Imaginávamos que os jovens que se encontravam entre 16 e 18 anos seriam os que exerceriam esta prática. No entanto, a indicação deste inspetor foi preciosa, já que os adolescentes mais jovens produziam na superfície das mesas que ocupavam uma variedade imensa de temas, como veremos nos últimos capítulos desta tese. Tiramos cerca de 700 fotos destas mesas e do que víamos sobre elas. Pudemos levantar novas questões, depois de rever tantas vezes as fotos obtidas ao longo de dois anos visitando o Colégio, amalhando em nosso espírito idéias, impressões, sensações e percepções nas anotações do diário escrito neste tempo.

Devemos sublinhar a importância da memória neste percurso, pois é em torno dela que se define a nossa questão. Desde o início da pesquisa e ao longo do tempo que passamos no Colégio, a esfera da memória ganhou relevo para nós, ou melhor, a esfera das diferentes memórias – a que se produz sobre as mesas, a monumental, a arquivística – e sua importância na vida cotidiana da instituição. Um aspecto já mencionado, no que concerne à memória, deve ser destacado: o Colégio proíbe escrever sobre as mesas e é por isso que elas são limpas mais ou menos a cada quinzena. Apesar disso, os alunos recomeçam sempre a escrever e a desenhar figuras e textos os mais diversos.

Cogitamos a importância que teria para os alunos o escrever sobre as mesas, já que seria uma prática proibida pelo Colégio. Se é uma prática proibida, seria possível dizer que ela é marginal, que existe à margem do instituído, mas que, no entanto, faz parte daquela cultura. Se esta prática é desconsiderada pela instituição,

mas realizada cotidianamente pelos alunos, ela teria importância para eles mas também para o Colégio, já que ele a leva em conta como “destruição do patrimônio público”. Levando em consideração tais ponderações, propomo-nos as seguintes perguntas: até onde os escritos e desenhos sobre as mesas, considerados como traços, marcas ou fragmentos, seriam pistas ou esboços dos processos de subjetivação dos adolescentes na instituição escolar? O que estão a nos dizer os alunos do Colégio através destes escritos e desenhos, que nascem e renascem como a Fênix? Poderíamos de fato pensá-los como produção de memória? Mas como pensar uma memória de tão curta duração? E como pensar a relação entre essa memória e aquela que se impõe oficialmente, a memória histórica da instituição? Diante dessa memória oficial, o que quer dizer a ação de escrever e desenhar sobre as mesas das salas de aula? Porque estas práticas aparecem sob a forma escrita? Porque se mantêm em silêncio dentro do contexto escolar?

Uma das características principais dos escritos e desenhos é a diversidade de temas que estão ali expostos. Por vezes, o que se vê sobre as mesas parecem ser anotações, outras vezes aparecem como comentários, mensagens entre amigos ou namorados, caricaturas, uma grande variedade de figuras saídas das revistas em quadrinhos (principalmente os *mangás*), imagens expressando seus conhecimentos ligados ao sexo e, outras vezes, freqüentemente misturados a tudo isso, rabiscos, formas abstratas, pontos ou símbolos. Há temáticas que se misturam, se superpõem e que, muitas vezes, estão apenas sugeridas. Elas são produzidas, em geral, ao longo de uma semana ou quinze dias, e ali permanecem até que o Colégio providencie sua “limpeza”, já que são consideradas como “destruição do patrimônio público”, de acordo com a declaração das autoridades, sejam elas professores, direção ou inspetores.

Ao tomar conhecimento de que as mesas eram apagadas com freqüência ficamos preocupados. No entanto, a própria prática etnográfica demonstrou que o fato era um elemento importante para que pudéssemos pensar melhor o que estão a dizer os “estudantes que escrevem sobre as mesas do Colégio”. Sendo assim, o objeto deste estudo aparece como tendo uma primeira característica: ele é efêmero. Ao contrário do grafite tradicional das prisões, os desenhos e escritos nascem e renascem a cada semana ou quinzena, como pequenos insetos que, na cadeia da

vida, aparentemente pouco importam ou que, num mundo higienizado, devem ser eliminados em favor de um suposto equilíbrio ou preservação, no caso, do patrimônio ou deste chamado “lugar de memória”. A instituição está marcada pela presença da memória como arquivamento ou obrigação de lembrança – através das estátuas, efígies e galerias de fotos de seus antigos professores, fundadores e alunos – havendo, do outro lado, o esquecimento ou apagamento como prática institucional que não apenas o sugere, mas o obriga. O ato de escrever sobre as mesas de sala de aula é uma ação que toca a questão da memória, especialmente a dos estudantes que o fazem, já que frequentam um espaço recheado de marcas e sinais memoriais (estátuas, fotografias, efígies, inscrições nas paredes, por exemplo). Esta memória que os alunos estão a produzir é excluída do discurso das autoridades, que leva em conta apenas a memória oficial.

É indispensável dizer que o contato realizado junto aos estudantes teve que ficar limitado a encontros informais nas salas de aula e nos corredores do Colégio. Depois de algum tempo frequentando o Colégio, conversando com os alunos nos corredores e tirando fotografias, passamos a ser recebidos pelos estudantes com naturalidade. Foi proposta ao diretor de então a possibilidade de realizarmos encontros coletivos com as turmas que estavam sendo acompanhadas. Estes encontros tinham como objetivo conversarmos coletivamente sobre seus escritos e desenhos. Para tanto, foram verificados os horários livres de aulas em que estas reuniões poderiam acontecer. Isto seria aos sábados. Porém, a resposta da direção foi a seguinte: “Você pode fazer as reuniões, mas não pode falar sobre o tema de sua pesquisa.” De que serviriam então tais encontros? Como desenvolver um encontro com adolescentes sendo, por princípio, proibido falar sobre o interesse principal da pesquisa, embora todos soubessem do que se tratava? Seriam reuniões fadadas ao insucesso; haveria um segredo que impediria o fluxo da comunicação e a pesquisadora, por sua vez, estaria numa situação extremamente delicada do ponto de vista ético. Optamos, portanto, por não realizar as reuniões e consideramos que os encontros informais poderiam trazer elementos mais interessantes para análise, tendo em conta que a etnografia convoca o pesquisador a ir ao campo e se deixar

atravessar por ele<sup>2</sup>. Uma descrição densa, de acordo com Geertz (1989) requer, principalmente, cuidados nos detalhes e na construção da narrativa que irá descrever o período da pesquisa de campo.

Tendo em vista tais questões, levaremos em conta neste trabalho a presença de:

1. imagens (pequenas histórias, figuras humanas, animais, formas abstratas, grafismos – estrelas, círculos, pontos, rabiscos, borrões, elipses);
2. palavras, frases e textos. Este conjunto será entendido como elementos de um conjunto polifônico, no qual muitas vozes estão presentes, um texto incompleto e em preparação, ou seja, um texto aberto.

### **1.5 A etnografia como prática da escrita e do olhar**

A prática etnográfica exige, por parte do pesquisador, uma espécie de desarmamento, ou melhor, uma disponibilização de espírito. As armas às quais nos referimos são freqüentemente usadas como recursos para preservar certezas e verdades (COSTA, 2002). O início do trabalho de campo envolve saberes, teorias e experiências já conhecidos, sem dúvida, mas o espaço escolhido da pesquisa é sempre uma surpresa. Isto quer dizer que não é possível prever o que iremos encontrar no campo que escolhemos para mergulhar, e que não é possível termos explicações *a priori*. Mergulhamos em águas que se movem e mudam sempre e onde a vida, ela mesma, em seu devir, não deixa que acreditemos que se possa encontrar o mesmo. O mesmo é uma ilusão do olhar de quem não quer encontrar o diverso. No entanto, a etnografia pretende descrever e, assim sendo, ela se manifesta sob a forma de narrativa e oscila entre o que se vê e o que se diz. É uma prática cujo objeto atravessa e é atravessado pelo sujeito que pergunta “o que é isso?”, ou seja, por seu campo e objeto de investigação.

A respeito da etnografia, Laplantine diz que: “... o *ethnos* e o *graphè*, a cultura e a escritura (...) estão juntos, pois a etnografia concerne tanto o que é olhado e questionado quanto aquele que olha e questiona” (LAPLANTINE, 2002, p. 116). Eis o grande desafio do etnógrafo. Além disso, a etnografia com a qual trabalhamos não

---

<sup>2</sup> Para a discussão sobre a informalidade ver : PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*, Lisboa, Porto Coimbra : Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996 ; GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

tem a pretensão de identificar causas e efeitos e recusa a generalização, assim como a “descoberta de estruturas” ou “essências” de um fenômeno, pelas quais correria o risco de se tornar prescritiva ou, ao menos normativa. Ela é uma atividade de “... transformação do visível ...”, já que tal prática não se restringe à transcrição de uma coleção de elementos reunidos pelo olhar, mas leva em conta um olhar que em si mesmo reinterpreta e se modifica, na medida em que estamos imersos no ambiente em questão.

A prática etnográfica é, portanto, dialógica por natureza, pois ela não pode se colocar no lugar de um “porta-voz” daqueles que estuda, nem mesmo pode supor que os enunciados seriam a descrição pura do que pretende compreender ou interpretar. A descrição etnográfica, que é gerada pelo olhar e pela escuta, fenômenos eminentemente móveis, produz portanto uma narrativa, produto de uma linguagem integrada ao fluxo de uma temporalidade (LAPLANTINE, 2002). Tendo em vista esta observação, devemos considerar que os estudantes que desenham e escrevem sobre as mesas criam a partir do que vêem e ouvem, isto é, do que lhes afeta. Não é possível dizer que produzem uma narrativa, mas deixam suas anotações à disposição. Talvez pudéssemos dizer que tais anotações não resultam em apenas uma narrativa, mas em várias delas. Tal multiplicidade de pré-narrativas aponta para uma pista: temos diante de nós esboços, formas incompletas, recortes ou mesmo alguns elementos de histórias que supomos pertencer àqueles que as rascunham. Elas estão em processo. Entretanto, elas indicam, sem dizê-lo, a temporalidade sob duas formas: o passado, através das marcas e registros, e o futuro, através da incompletude desses mesmos registros, do que aparece em aberto ou do que está para ser feito. Se a esfera do tempo nos aproxima da memória, essa forma de temporalidade aberta nos convida a pensar uma modalidade de memória muito particular. Trabalharemos nesta tese com a concepção de uma memória aberta, processual, efêmera – seus registros são apagados de tempos em tempos – e fragmentária – seu registro nas mesas aparece em pedaços, como cacos de uma peça que se encontra soterrada .

Neste trabalho, nosso interesse também se volta para o pequeno. A contemporaneidade anda às voltas com o hiper, tal como comenta Lipovetsky em *Tempos Hipermodernos* (2004), e com a valorização dada às proporções agigantadas das coisas. O pequeno, aqui, não se opõe de forma alguma ao grande,



e é importante esclarecermos desde já que não pretendemos, nesta pesquisa, pensar por oposições. O pequeno entra neste trabalho como algo que surge de dentro do grande, como uma microfísica que se constitui nas fissuras de uma instituição – o Colégio - marcada pelo discurso da grandiosidade sobre o patrimônio, da figura do imperador, do Colégio como referência nacional.

Por este motivo, as manifestações microscópicas sobre as mesas das salas de aula (pontos, elipses, estrelas) serão valorizadas na pesquisa, mesmo que sejam tratadas como insignificantes e até mesmo desprezíveis pelo Colégio, porque consideramos estarem ali como algo que é parte da instituição, tanto quanto os currículos ou as práticas pedagógicas. Mesmo pequenos, os escritos nas mesas inevitavelmente conduzem a inúmeras reações, sejam de espanto, de riso ou de encantamento, dependendo do momento e de quem esteja ali. Vêmo-los tal como Laplantine que afirma serem “...ínfimas inflexões, pequenas curvaturas do pensamento e das emoções” (LAPLANTINE, 2003, p. 11).

Assim, o trabalho do etnógrafo consiste não só em olhar e escrever, mas em procurar dar conta do “múltiplo, do fugitivo e do fragmentário” que são facetas indiscutivelmente presentes nos escritos e desenhos que vemos sobre as mesas das salas de aula. Em outras palavras, o *corpus* de que dispomos é composto de uma miríade de miniaturas que fazem supor manifestações de caráter íntimo dentro de uma instituição pública, o Colégio.

O trabalho do etnógrafo supõe capturar não apenas o que está sendo produzido ou tecido em termos de uma determinada cultura, ou seja, as “teias de significação” elaboradas pelo próprio homem (GEERTZ, 1989), mas também o que se passa no âmbito microscópico, os pequenos nós, a textura do fio, os pequenos desvios e nuances<sup>3</sup>. Tudo isso se dá na temporalidade e nas pequeninas modificações, nos detalhes que se encontram no que Laplantine chama de estados intermediários, o “entre dois” (LAPLANTINE, 2003).

Sibony discute o estatuto da imagem, situando-a em relação à memória. Considera a imagem como uma representação que, de algum modo, abre espaço para o irrepresentável: “... mesmo se ela o evita, ela o invoca” (SIBONY, 1991, p.263) já que há um vazio ou um “buraco” nas representações. Sibony considera

---

<sup>3</sup> De acordo com Warburg: “Deus está no particular”. (GUINZBURG, 2002, pg. 14).

que a imagem é uma repetição de algo, na medida em que ela “repete o desejo humano de fazer imagens” (idem, p. 264). A imagem cria, inventa pontos de vista, formas de olhar e de perceber. Para o autor, memória e percepção são mobilizados pela imagem.

Jamais repetimos o mesmo gesto ou sentimos duas vezes uma mesma emoção. Da mesma forma, os desenhos são feitos em estados intermediários, efêmeros, portanto. A tarefa do etnógrafo é, pois, a de procurar distinguir as diferentes piscadelas (GEERTZ, 1989): ao observarmos uma piscadela de olhos, ela pode ser um simples tique involuntário, uma expressão de um acordo entre amigos ou, até mesmo, um sinal de intenções, um aceno entre dois jovens e, finalmente, todas estas piscadelas podem ser simples tiques nervosos ou mesmo imitações de todas as outras piscadelas.

Assim, estrelas, pontos ou rabiscos sobre as mesas são entendidos pela autoridade escolar como “piscadelas”, em geral. O que pretendemos é não considerá-las como generalidades ou manifestações de roubo juvenil ou como um simples “eles querem chamar atenção”. “Há mais coisas no céu e na terra do que sonhava vossa filosofia”, pensava Shakespeare através de seu atormentado Hamlet. Entendemos, então, que o universo deixado sobre as mesas sob diferentes formas – desenhos ou frases, mensagens, comentários – traduz uma presença que diz silenciosamente aquilo que a instituição escolar não quer ouvir, já que ela está plantada em saberes classificados, analisados, categorizados e racionalizados.

A construção de uma memória diversa daquela que predomina no Colégio estaria imbricada neste processo. Assim, o domínio absoluto de um discurso sobre o Colégio e sua grandeza histórica, assim como seu importante papel na educação brasileira, silenciam e ocultam uma outra produção de memória: a de seus alunos e de seu dia-a-dia. É sobre eles que falaremos a seguir.

## **1.6 Sobre adolescentes**

Através de desenhos, anotações, rabiscos e breves textos, os estudantes expõem uma grande diversidade de temas. Além de indicar seu pertencimento ao Colégio, já que falam a seu respeito, ali manifestam também seus saberes, suas dúvidas, seus desejos, seus vínculos afetivos e suas críticas. As mesas mostram de

maneira efêmera e fragmentada um grande *bric-à-brac*, um quebra-cabeças. Ao invés de desejar montá-lo, para que dali surja uma figura imediatamente compreensível e desenhada *a priori*, colocamo-nos diante de um desafio: como não torcer todos estes elementos a ponto de torná-los um objeto mais conhecido do pesquisador e completamente distinto de seus realizadores? Uma narrativa desta ordem precisa de liberdade, condição básica para criar. O leitor pode consultar o conjunto de fotografias no cd anexo, sendo convidado a refletir a seu respeito.

A constante observada em relação ao nosso objeto de estudo, ao longo de dois anos de visitas ao Colégio, foram seus conteúdos sempre voláteis e efêmeros, já que as mesas das salas de aula são apagadas semanal ou quinzenalmente. Estávamos diante de um objeto que era produzido e destruído com frequência. Este dado concreto da situação serviu como um rico elemento de análise: o fazer, desfazer e refazer contínuos.

Perguntamos a uma aluna o que pensava a respeito de ter seus escritos apagados. Ela respondeu: “Não tem importância ! Fica tudo limpinho e, aí é que dá mais vontade de começar tudo de novo.”

Assim, uma metodologia que conduzisse a uma busca do que poderia ser o desenho já feito, a ser revelado e a ser montado, extraíndo-o do emaranhado de imagens e pequenas mensagens e/ou comentários, implicaria em uma sedução essencialista e no desejo de encontrar uma verdade. Isso corresponderia a querer ouvir uma melodia que não estaria sendo tocada. A metáfora usada aqui procura demonstrar o quanto uma metodologia de inspiração essencialista poderia circunscrever nosso objeto de tal forma que deixaria de sê-lo para transformar-se em algo diferente do que desejamos estudar. Neste caso, há que se usar um tanto de imaginação, mas como ela não é suficiente para um trabalho acadêmico, a perspectiva é a de trabalharmos dentro de uma ótica na qual a simples linearidade causa-efeito não bastaria. Não poderíamos partir aqui de uma racionalidade que valoriza uma única causa produzindo um efeito solitário, estando os fenômenos reduzidos a uma dimensão apenas. O fenômeno com que se trabalha aqui é claramente multidimensional.

As ciências humanas estiveram enredadas pelo desejo de encontrar a verdade escondida no seio da grande sombra da ignorância (e cremos que ainda há muitos resquícios desta busca). A consciência foi, e parece ainda ser, o primado das

ciências, como se ela fosse suficiente para que pudéssemos lidar melhor com a “dor e a alegria de viver” (VEIGA NETO in COSTA, 2002). Contudo, as certezas têm desmoronado e as grandes narrativas apoiadas na descoberta da uma verdade ou de um sentido último para explicar os fenômenos sociais e humanos têm ficado para trás, a partir dos acontecimentos do século XX. Michel Foucault destaca, a esse respeito, os pontos de vista de Nietzsche, Freud e Marx, que estariam pondo em xeque a crença numa verdade ou num sentido último a serem desvelados (FOUCAULT, 2005). Os sentidos do mundo não estão dados para serem descobertos. Os sentidos do mundo são exatamente aqueles que nós atribuímos a ele. Pensá-los em suas diversas manifestações, na perspectiva adotada neste trabalho, é justamente sair da ilusão do porto seguro e oscilar entre o que se vê (o visível) e o que se diz que se vê (o enunciável). Desta forma, o que está na superfície assegura temporariamente novas maneiras de se dizer o mundo e assim poder compreendê-lo, problematizando-o e elaborando novas tessituras. O que temos, então, “... é o abandono da esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo (FOUCAULT, 2004, p. 35).”

### **1.7 O método – o caminho percorrido: o visto, o ouvido, o sentido**

Escolhemos para a pesquisa o Colégio Pedro II, fundado em 1837 por Bernardo Pereira de Vasconcelos, Ministro da Justiça durante a regência. Nesta época o futuro imperador tinha cinco anos e era chamado de *Imperador menino*. O prédio escolhido tinha sido anteriormente utilizado como uma instituição que acolhia os meninos órfãos e, antes ainda, havia sido um claustro cuja arquitetura refeita e ampliada por Grandjean de Montigny, no século XIX, perdura até hoje. Trata-se de um prédio que se volta para seu interior, com dois pátios que são o cenário de sua vida cotidiana, afastados da cidade com seus barulhos, movimentos, cores, atrações e personagens. Esta unidade do Colégio fica no centro da cidade, próxima de diversos espaços de cultura e poder<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Os espaços de cultura e poder aos quais nos referimos são os museus, centros culturais, bibliotecas e livrarias, bancos e prédios que abrigam a Justiça e a Polícia Federal que se encontram nos arredores do Colégio Pedro II, unidade centro.

Ali perto está a estação da Central do Brasil de onde partem e chegam os trens de subúrbio: um verdadeiro formigueiro de gente, com uma grande quantidade de camelôs, pessoas do povo que vendem pequenos objetos para sobreviver ao desemprego crônico ou para equilibrar seus baixos salários. Ao nos dirigirmos para o Colégio encontramos à esquerda o Itamarati, antiga sede do ministério das Relações Exteriores e hoje um museu, magnífico prédio rosa, no meio de belos jardins, com palmeiras e esculturas. Mais adiante está a antiga sede da Light, atualmente um centro cultural. Do lado direito da rua há um pequeno museu do Primeiro Reinado.

Mais adiante, encontra-se a Igreja da Candelária que marca o início da Avenida Presidente Vargas e o Centro Cultural Banco do Brasil, antiga sede do banco, além da Casa França Brasil, belo exemplar da arquitetura colonial brasileira. Nesta avenida, há bancos e empresas que contrastam com os homens e as mulheres que vendem um pouco de tudo na rua, sempre em conflito com os guardas municipais em verdadeiras batalhas que perturbam a aparente ordem da cidade para, pelo que parece, “assegurar a proteção dos cidadãos”.

O centro da cidade tem um clima sedutor que provoca o desejo de se misturar e de flunar. Há pequenos bares que oferecem sucos de todos os tipos de frutas, cuidadosamente arrumadas em prateleiras ou em belas cestas sobre os balcões. Às vezes nos deparamos com atores e músicos de rua sempre rodeados por uma multidão que aproveita uma pausa para se distrair.

Há grandes livrarias, organizadas segundo as regras do marketing e outras que lembram os antigos bazares do passado, onde era possível encontrar livros escolares, material de papelaria e vários outros artigos do dia-a-dia. Elas prestam grandes serviços às donas de casa e a seus filhos que as visitam à procura de material ou de brinquedos baratos. No centro da cidade existem ainda antigas lojas cheias de objetos de todos os tipos e estilos destinados à solução de “todos” os problemas. São universos fascinantes para serem olhados e examinados e onde é possível imaginar o que poderia ser feito para mudar ou dar mais conforto às casas. Veem-se trabalhadores e executivos juntos comprando pregos, máquinas e peças, por vezes, estranhas para quem não as entende.

Há sebos cheios de livros onde se pode passar horas olhando e se distraindo com seus títulos e capas, que podem ser elaboradas ou simples, todo um mundo à espera de mãos que os segurem.

Nos dias quentes os botequins ficam cheios de pessoas que bebem cerveja e refrigerantes comendo salgadinhos com roupas coloridas e sandálias, olhando os passantes, homens e mulheres apressados misturados aos meninos de rua que nos pedem que lhes paguemos alguma comida. O barulho dos carros, a fumaça, o “camelódromo”, os camelôs de rua e, de tempos em tempos, a música formam o ambiente que rodeia o Colégio.

Andando nas ruas próximas aos fundos do Colégio encontramos todo um bairro de prédios coloniais com portais de cantaria, ocupados por pequenas lojas. Pela manhã, os camelôs estão em plena atividade, carregando grandes pacotes, homens e mulheres que vão se instalar nas calçadas das ruas próximas.

O Colégio ocupa todo um quarteirão. Suas paredes de pedra nos fazem pensar em Pedro, o Imperador menino. O prédio é grande e as pedras lhe dão um ar austero, um tanto perturbado pelos grafitis, feitos em tinta preta, por toda sua extensão. Entramos por grandes portas em madeira entalhada e vemo-nos diante de uma bela escada de ferro e mármore de acesso proibido aos alunos. Do lado esquerdo, dois guardas observam atenta, mas gentilmente, quem entra e sai. Sabem de tudo o que se passa no salão de entrada. Durante os intervalos, quando o movimento dos alunos aumenta, e na hora da saída, as vozes dos jovens de uniforme azul marinho e branco transformam esse espaço. Do outro lado da rua vemos a estátua do fundador do Colégio. De tempos em tempos fica rodeada de alunos e de outras pessoas sentadas sobre seus degraus, mas às vezes apenas os pombos gostam de pousar sobre ela. A rua Marechal Floriano é agradavelmente sombreada, suavizando a temperatura no verão. Nela encontramos uma mistura de pequenos bares, lojas de estilo antigo vendendo roupas ou instrumentos de música.

O Colégio é reputado como uma das melhores instituições públicas de ensino no país.

### **1.8 Origens e história do Colégio Pedro II**

O Colégio surgiu como um abrigo para os órfãos na primeira metade do século XVIII, em 1733, e vivia da caridade pública. Em dezembro de 1766 recebeu a designação de Seminário de São Joaquim. Uma igreja de mesmo nome foi construída a seu lado e os seminaristas estudavam no Colégio. Em 1808, com a chegada de D. João VI e sua corte, o cenário mudou com o fechamento do

seminário. O prédio tornou-se um abrigo para as tropas portuguesas que chegaram ao Brasil com o rei. O retorno do rei a Portugal e a independência restabelecem o seminário “... no prédio de origem com seu direito patrimonial” (ANDRADE, 1999). Em 1824 recebe uma nova denominação: Imperial Seminário de São Joaquim, que sobrevive em condições precárias. Em dezembro de 1831 o Seminário foi reformado, tornando-se um estabelecimento de educação gratuita para órfãos, para os meninos filhos de militares e de funcionários públicos, mas aceitando também alunos internos. Seus principais objetivos eram habilitar para o trabalho e dar instrução militar, pois a Guarda Nacional, recentemente criada, tinha necessidade de jovens preparados para defender e preservar a ordem pública.

Com a abdicação de D. Pedro I em 1831, em favor de seu filho, o Brasil ganha um imperador muito jovem. No período da Regência, o ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, transforma o seminário em um Colégio de instrução secundária. Pereira de Vasconcelos lutou “... contra a hegemonia dos modelos intelectuais portugueses, defendendo a instrução pública, a língua portuguesa e a liberdade de imprensa” (idem, p. 23). Ele homenageou o “Imperador menino” criando o “Imperial Colégio de Pedro II”, fundado por decreto em 2 de dezembro de 1837, data de seu décimo segundo aniversário, e inaugurado em 25 de março de 1838 em presença de D. Pedro II, de suas irmãs, do Regente, de todos os ministros e da elite local. O dia 2 de dezembro é então comemorado como a data de fundação do Colégio.

Ele se tornou o primeiro a se dedicar ao ensino secundário no Brasil, inspirando-se nas melhores escolas francesas, possivelmente no Lycée Henri IV. Nesta época, o Brasil sofria grande influência da França e o Colégio foi concebido para ser o modelo de educação oficial da corte e de todos os estabelecimentos privados das províncias. Os princípios por ele adotados tinham em conta as humanidades e as ciências clássicas, já que era necessário preparar uma nova geração capaz de conduzir “os futuros destinos do país”, tendo o progresso como guia. A preparação das elites foi sempre sua função formativa, pois o Colégio é, até hoje, vinculado ao poder constituído, tendo exercido um papel importante como transmissor de valores nacionais, de políticas públicas educativas e de centro cultural nacional de referência do Rio de Janeiro e para todo o país. Seu papel, durante a monarquia, foi o de construir referências civilizadoras, espaço de produção

de um saber erudito, como podemos observar pelo Catálogo de Teses e Dissertações editado pelo Colégio Pedro II (2000).

O Colégio passou por quatorze reformas educativas até o fim do século XIX. Quando a República foi proclamada, e durante suas primeiras décadas, sua denominação é *Instituto Nacional de Educação Secundária* e, em seguida, *Gymnasio Nacional*. Em 1911 retoma o nome de Colégio Pedro II, conservado até nossos dias. Nesta época ele era tido como a conexão entre “... a questão política e a questão social nos novos projetos de reconstrução da nação...”, sendo considerado como “... a representação da pedagogia formadora do cidadão pela produção e ensino de um saber amalgamado, do conhecimento de um patrimônio cultural composto por elementos identitários da comunidade escolar e da nacionalidade”, de acordo com o Anuário do Colégio Pedro II (1981, p. 76).

O Colégio, até então, é reputado como formador de numerosos intelectuais nacionais e um centro de importância cultural. Superou um período de grandes dificuldades que se iniciaram após a proclamação da República, cujos primeiros presidentes estavam ligados ao pensamento positivista de Comte, ao evolucionismo de Darwin e “aos novos conhecimentos”. Na época, houve propostas de reforma e o papel de modelo educacional, exercido pelo Colégio, foi ameaçado. Uma dessas propostas foi feita por Benjamim Constant, positivista conhecido, um dos personagens importantes do período. Ele dirigiu uma reforma educativa chamada “Pedagogium”, idealizada para tornar o Colégio menos elitista. Tal projeto não obteve sucesso, mas a Constituição de 1891 descentralizou o ensino, fazendo com que os níveis superior e secundário fossem administrados pelo Estado, enquanto o nível primário ficaria sob a responsabilidade das municipalidades. Outras reformas se sucederam mudando a concepção de educação, cuja orientação tornou-se pragmática, devendo ser “aplicada às exigências da vida” (NUDOM, 2000, p.74).

Durante a primeira metade do século XX, muitas discussões foram realizadas no Congresso Nacional em torno das reformas educativas. A preocupação da “mudança de mentalidade” apontava para a intenção de modificar os modelos praticados pelas instituições escolares, já que colocavam a educação como objeto central de uma concepção fora do contexto da realidade do país. A educação deveria ser pensada como um instrumento “salvador” do país, de suas misérias e de suas problemáticas.



O ano de 1930 marca o fim da Velha República, inaugurando um novo período, no governo de Getúlio Vargas. Novas mudanças são feitas no Colégio. Neste ano, o Exército se apropria parcialmente da instituição e suas atividades só voltam a ser regularizadas em 1932, período no qual o Colégio é novamente reconhecido como modelo nacional pelo Ministro da Educação, Francisco Campos. Em 1937, o Pedro II festeja seu centenário num contexto em que o governo federal, que acabava de instituir uma ditadura, desejava exaltar as instituições nacionais. No entanto, este ano é marcado por uma nova “perda”: a de ser uma instituição guia na educação nacional. As reformas e as mudanças impostas ao Colégio se sucedem até 1961.

A história mais recente do Colégio, ou seja, a que sucede aos “anos de chumbo” da ditadura militar, ainda não foi escrita. Ela certamente não é gloriosa e representa um período de decadência com a dramática diminuição de inscrições de alunos. Esta grave situação foi resultado da ausência quase absoluta de investimentos e da renovação de seus quadros de professores. A presença de tecnocratas do ensino no Ministério da Educação determinou uma política de contenção, pois o “excesso de profissionais qualificados” foi considerado como desperdício do Estado, podendo se tornar “perigoso” e provocar “atitudes anti-sociais” (POLON, 2004).

No ano de 1980 acontece “o primeiro encontro pedagógico dos professores do Colégio Pedro II” e, durante o ano seguinte, o *Plano Geral de Ensino* é elaborado, tendo à frente o Diretor-Geral e o Diretor da Divisão de Educação e Ensino. Anuncia-se então que: “... o novo velho Colégio Pedro II e seu corpo de professores tem consciência de sua missão renovadora e da importância de uma educação geral, densa em conteúdo e objetivos programáticos, para que ela possa, num futuro próximo, iniciar o processo de ruptura da dependência em ciência e em tecnologia que mantemos com relação a outros polos de desenvolvimento”. O texto de introdução faz referência ao *Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado do Colégio Pedro II*, de acordo com o documento *Plano Geral de Ensino* (1981).

Nossa intenção não é a de analisar este texto, mas a de fazer algumas observações que podem nos indicar a situação vivida e a presença de novos conceitos que mostram a vida e a dinâmica social desta época. Nestas diretrizes, no início do documento, o primeiro ponto abordado menciona a educação como “... um parâmetro básico para a formulação de uma estratégia do sistema de poder”

(PLANO GERAL DE ENSINO, 1981, p. 4 e 5). Ao longo desta introdução, a educação é considerada como tendo um papel político de importância. A pesquisa, a tecnologia e a técnica são compreendidas como demandas de formação para “... uma vida útil e satisfatória num meio complexo e em evolução constante...” (ibidem, p. 5). O documento fala da necessidade de encarar o futuro, pois uma política educativa não pode ser pautada no presente. Ele afirma que a estrutura interna da educação deve ser “flexível” a fim de estimular a criatividade, sendo que os professores devem ser os sujeitos aos invés de os objetos deste processo. As mudanças que acontecem no mundo são também uma preocupação, pois é necessário estar “adaptado ao tempo histórico”. O presente e o futuro são bem marcados na abertura deste Plano Geral.

O *Plano Geral de Ensino* refere-se claramente aos problemas vividos: “O tempo, se não pôde destruir sua bela tradição educativa ou apagar sua alta contribuição cultural ao país ...”. (...) “As reformas educativas sucessivas omitiram o Colégio Pedro II e não lhe atribuíram uma missão específica à altura de sua tradição e de sua experiência ...”. (...) “O Colégio Pedro II, que antes tinha o poder de influenciar a política educativa brasileira, foi conduzido a assistir em silêncio ao processo de renovação educativa sem dele participar ou para ele contribuir ...”. O Colégio se tornaria, de acordo com o texto, “o fruto da imitação servil transplantada de outros contextos”. Ele enfatiza seu passado, que foi “... um laboratório pedagógico e de formulação de novas estruturas educativas” (idem, p. 3).

Dentre os objetivos propostos encontram-se os seguintes verbos: criar, constituir, elaborar, abrir, refletir. Há também expressões tais como: experiência educativa, realidade brasileira, inovações metodológicas, laboratório de experiências curriculares, pedagógicas e didáticas; densidade de conteúdo, compreensão do progresso da ciência, da técnica, da cultura e das relações sociais; jovens que estudam e que trabalham (referindo-se ao novo curso noturno, suplementar).<sup>5</sup>

Os ideais educativos do Colégio no *Plano Geral de Ensino* falam de uma educação de “caráter geral”, que possa corresponder às exigências modernas e aos conhecimentos sólidos, a fim de permitir ao jovem “complementá-los por si mesmo”. Seguindo o texto constatamos, com relação aos alunos, expressões tais como: “politecnicidade de conhecimentos”, “aprender a aprender”, “aprender a tornar-se”,

---

<sup>5</sup> O ensino suplementar, como chamado na época, já não existe no ensino brasileiro.

“mundo em transformação”, “perceber as mudanças, inventar novos comportamentos, reestruturar suas perspectivas”. A “conquista de autonomia” intelectual, sócio-afetiva e de realização pessoal, tem seu lugar no texto. assim como a criação de “futuros cidadãos”, modulados sobre “matrizes brasileiras”.(idem, p. 4 e 5)

No que se refere à sua estrutura pedagógica, encontramos algumas idéias que merecem destaque, tais como: “a preparação da nova geração para a vida e para o trabalho ...”com técnicas modernas e com o progresso científico, “... uma educação moral centrada no patriotismo, na solidariedade humana e na fraternidade” (idem, p. 8)

Vemos então que este texto atribui uma grande importância ao futuro do Colégio, pois se fala claramente de sua significação no passado, da crise e da decadência vividas, além do esforço coletivo para transformar esta realidade crítica. Na página 11 leem-se as seguintes afirmações: “A transformação dos hábitos cristalizados, a ruptura de rotinas enraizadas e os pontos de vista estereotipados é uma tarefa difícil. A passagem de uma estrutura em processo de dissociação permanente a uma forma organizada e harmônica é um sério desafio”. Mais adiante, lê-se: “A administração do sistema escolar ainda é exercida em bases de mecanismos obsoletos, inadequados e de fraca rentabilidade”. Todos os esforços são anulados pela burocracia. Neste ponto, o passado é visto como tendo uma face maligna e destrutiva que impede o processo desejado de reconstrução e de renovação da organização do Colégio.

O “novo velho Colégio”, expressão elaborada por seu atual Diretor-Geral, de acordo com ele mesmo, fala de um novo Colégio que luta para sobreviver e de um velho Colégio, referindo-se a um passado distante, o do Império ou o do início do século XX. Parece-nos que este passado, tratado como uma jóia preciosa, assim como o futuro desejado, constituem-se nas duas forças que têm um forte peso na luta e na dinâmica atual da vida institucional.

A escola primária, criada nos anos 80, é afetuosamente chamada “Pedrinho”, uma referência feita às crianças que começam a frequentar este espaço educativo. Quando os concursos públicos abrem as portas aos alunos vindos das escolas municipais, o Colégio retoma sua dimensão e sua estatura com seus verdadeiros habitantes: as crianças e os jovens.

O Colégio é atualmente considerado como um “lugar de memória”, título da tese de doutorado em História da professora da instituição, Vera Cabana – *Colégio Pedro II: um lugar de memória* (ANDRADE, 1999), abrigando em seus muros o ensino fundamental e médio. Ele é também o único Colégio federal ao qual a Constituição do Brasil (1988) se refere, garantindo-lhe a permanência na órbita federal (art. 242, &2º).

### **1.9 A organização e o projeto político-pedagógico atuais**

O Colégio possui uma estrutura semelhante à das universidades federais, composta por departamentos onde são lotados os professores, de acordo com suas formações. Atualmente ele tem sete unidades, em diferentes bairros da cidade, com cerca de 12.000 alunos e mais de 1.000 professores. A maioria dos professores (64%) é portadora de um diploma de especialização, mestrado ou doutorado. Seus profissionais produziram coletivamente o *Projeto Político Pedagógico*, publicado em 2002. Nele, lê-se que os alunos das classes de alfabetização têm a possibilidade de se matricular por sorteio, enquanto os mais velhos se submetem aos concursos públicos para que possam se matricular na quinta série do ensino fundamental ou no primeiro ano do ensino médio, já que há uma forte concorrência em função da impossibilidade de vagas para todos. No ano 2000 havia 7.267 candidatos aos exames públicos para vagas na quinta série, enquanto o número de vagas oferecidas era de 240 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 36). Esta situação mostra que o Colégio é muito procurado graças à boa reputação de seu ensino, cuja tradição é reconhecida e valorizada pelos cariocas.

O Colégio Pedro II tornou-se historicamente sinônimo de uma educação pública de qualidade, apesar dos anos de políticas restritivas, marcadas por medidas econômicas sufocantes, presentes até hoje, e pela piora na qualidade da formação de professores. O Colégio luta constantemente contra a precarização das condições de trabalho, fato que faz parte da história recente do país. Suas dimensões, sua complexidade, sua história, lhe dão um perfil único no conjunto da educação brasileira.

Seu atual *Projeto Político Pedagógico* propõe, na parte onde expõe seus *Fundamentos teóricos filosóficos*: quem são os alunos que queremos formar? O

papel da escola hoje (idem, p.65) Este documento coletivo afirma a importância do conceito contemporâneo de cidadania. Citemos o texto original:

“Hoje, compreendemos que a escola deve estar voltada para a formação de um ser humano crítico e autocrítico, com bases em princípios éticos, da valorização da dignidade e dos direitos humanos, assim como do respeito às diferenças individuais e socioculturais, capaz de ser mobilizado por aspirações justas tendo o bem comum como perspectiva. Em outras palavras, <a escola deve voltar-se para> a constituição de identidades autônomas, sujeitos em situação, dotados de competências e de valores: cidadãos”. (ibidem)

Os *Fundamentos* assinalam a importância da “ação solidária entre pessoas autônomas” no contexto de uma sociedade em transformação, com problemas gerados pela revolução tecnológica, com o desaparecimento de profissões, com questões de ordem ética quanto a descobertas genéticas. Observam-se problemas relativos ao desenvolvimento sustentável, às novas formas de relacionamento humano e aos conflitos em diferentes escalas, tanto no plano local como no mundial.

De acordo com o documento, a escola deve ser mediadora a fim de criar condições favoráveis para que se possam enfrentar os desafios contemporâneos. Estes devem ter como suporte “... instrumentos de base de uma formação geral, permitindo (aos alunos) ler, decodificar, inserir-se e agir no mundo (...), buscando a preservação da autonomia na massificação e a identidade na globalização” (ibidem).

A finalidade principal da escola é o ensino e a aprendizagem, levando em conta as aspirações da comunidade escolar manifestadas no *Projeto Político Pedagógico*. O perfil reconhecido por sua comunidade é o de um Colégio tradicional e humanista onde sua história, sua memória e seu significado social são marcas importantes ao longo de dois séculos de sua existência.

A idéia de tradição é entendida como herança cultural, constantemente elaborada, estimulando o compromisso para com projetos e lutas por uma “educação pública gratuita e de qualidade para a população” (idem, p.66). Esta idéia é coerente com seu passado, que era o de formar elites dirigentes. Tal ideal foi transformado ao longo do tempo, mas o Colégio continua engajado com a realidade nacional. Sua participação é evidente no processo socioeconômico e cultural. No entanto, a velocidade das transformações sociais é objeto de análise e de reflexão a

fim de preservar sua identidade e sua imagem, fontes de sua significação: “... ser tradicional não significa ser conservador” (ibidem).

O desenvolvimento e a formação integral do indivíduo são as idéias que embasam a transformação do aluno em cidadão, capaz de atuar em uma sociedade técnica e científica. Tal é, portanto, seu projeto, em torno do qual o Colégio se organiza para ser um “espaço de conhecimento” e um “espaço de relações” vivido para e pelos alunos.

Compreendendo seu papel no cenário nacional, o Colégio procura ser sempre um espaço democrático onde “... a identidade pessoal, as relações sociais e a apropriação do saber historicamente construído...” são uma fonte de construção para o aluno (idem, 2002, p. 67). Ele é consciente também de ser o meio onde as crianças e os jovens adquiram valores importantes que fundamentam a cidadania, vivendo entre os companheiros em seu universo.

A elaboração coletiva de uma proposta de currículo permitiria a apropriação do saber historicamente construído para que os alunos pudessem ampliar seus conhecimentos, tendo por objetivo o desenvolvimento das “competências que lhes permitiriam novas leituras da realidade para tornar possíveis intervenções críticas e construtivas sobre a realidade” (ibidem). Convém observar a importância colocada “na liberdade de expressão e na pluralidade de pensamento”, princípios que sustentam a conquista da autonomia.

A comunidade afirma, então, que ela tem “...como princípio e como compromisso a formação de cidadãos críticos, orientados para a cooperação igualitária, ética, mais fraternal e solidária, para que saibam procurar onde encontrar soluções para seus problemas, para aqueles que afetam nossa sociedade, numa perspectiva mais ampla, aqueles do mundo em que vivemos” (ibidem). A imprevisibilidade do futuro e da sociedade demanda uma formação que ofereça aos jovens a capacidade de atuar e de criar, de serem ao mesmo tempo autônomos e autores, conscientes de suas competências e de valores éticos, a saber, mais responsáveis, ativos e transformadores.

### **1.10 O Colégio como patrimônio**

Esta pesquisa foi realizada no campus do Colégio situado no centro da cidade, em um prédio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). É o mesmo que o imperador visitava quando havia exames para professor titular da instituição. Muitos deles eram escritores, poetas, historiadores, matemáticos, especialistas em línguas estrangeiras e na língua portuguesa, em geografia e outros campos de conhecimento.

Todo o ambiente nos faz retornar mais de um século: a entrada principal, as salas, a biblioteca de obras raras, as paredes, o pátio enfeitado com uma bela mangueira, as grandes janelas, a grande altura do teto, as telhas em metal estilo europeu e os antigos laboratórios. A contemporaneidade se mistura a fortes marcas de sua história povoada de fotos e placas comemorativas das pessoas que contribuíram, por seu trabalho e ação educativa, para que o Colégio fosse o que é hoje em dia. No salão nobre e no gabinete do diretor da unidade, encontram-se quadros retratando D. Pedro II e belos móveis de madeira de época. De tudo emana uma consciência do tempo, emana sua história e um aspecto de sua memória.

O prédio, situado no centro da cidade, foi tombado por um decreto de 1985, que o colocou sob dupla responsabilidade do Estado. Ele conquistou, aliás, uma posição de significação única na rede escolar brasileira. Atualmente, ocupa uma posição importante entre os Colégios de melhor reputação na cidade do Rio de Janeiro, reconhecido como aquele que consegue aprovações para uma grande quantidade de candidatos nos vestibulares das universidades públicas. Ser um patrimônio e ao mesmo tempo ter a responsabilidade de educar para formar cidadãos, ou seja, visar o futuro, é um trabalho complexo, manifestado em uma expressão por seu diretor geral : “o novo velho Colégio Pedro II”.

A maior parte dos estudantes que frequenta o Colégio tem orgulho de a ele pertencer. Eles usam um uniforme que mostra uma identidade e é valorizado coletivamente. Além disso, seus alunos são conhecidos por participarem de lutas políticas. Outros combates, mais profanos, tiveram sua participação. Havia uma tradição que os opunha aos alunos do Colégio Militar. Os primeiros não aceitavam que as moças do Colégio pudessem namorar os rapazes do segundo. Durante as décadas de 40 a 60 do século XX houve verdadeiras batalhas urbanas entre eles. Consideravam-se inimigos. Os funcionários mais velhos falam dessa época com

nostalgia, dizendo “os alunos de hoje não são mais os mesmos...”. O passado dionisicamente imaginado é bem expresso pela placa afixada sobre a entrada da pequena sala dos representantes dos alunos. Lá encontramos a seguinte frase de Nelson Rodrigues:

*“Uma das tristezas que tenho é a de não ter sido, em minha infância ou adolescência, um aluno do Colégio Pedro II. De fato não são os professores do Pedro II que me interessam. Muito menos os programas de ensino. O que me fascina nos alunos do Pedro II não é o aluno, mas o tipo humano. Ele deve ser um mau aluno (eu espero), mas que natureza calorosa, que apetite vital, que ferocidade dionisiaca!”.*

Esta mesma “natureza” foi observada sobre as mesas das salas de aula, através da intensidade e, às vezes, da densidade das imagens, dos rabiscos, das mensagens, dos verdadeiros bate-papos, lá colocados sem pudor, sem disciplina. Esta produção seria um adeus, um luto da infância que chega a seu final? Estão eles em luta contra a autoridade do Colégio? Os escritos exprimem seus sonhos, seus desejos, suas curiosidades? Os alunos marcam um território sem paredes, uma espécie de semi intimidade aberta à coletividade? Porque fomos tratados com hostilidade por um aluno (ou aluna) que nos dirigiu insultos relativos à nossa máquina fotográfica? Porque os alunos, em geral, pareciam felizes ao falar conosco? Porque o Colégio admitiu nossa presença e, ao mesmo tempo, nos proibiu de falar com alunos sobre o tema da pesquisa? No início não sabíamos que era proibido escrever sobre as mesas.

Muitas perguntas foram feitas, mas cremos ter encontrado muitas respostas que serão desenvolvidas no texto desta tese.

### **1.11 A experiência vivida no Colégio: pessoas, sons, aromas, diálogos, silêncios**

A entrada do Colégio nos leva à bela escadaria de ferro que conduz ao segundo andar do prédio, datado do início do século XIX. As duas grandes portas de madeira entalhada encontram-se abertas para nos receber e depois, à esquerda, vimos os dois guardas que observam todos os que entram ou saem. Eles nos deram informações, pois conhecem bem a vida do Colégio. O solo deste *hall* é de belos ladrilhos e já podemos perceber a presença do imperador: um quadro o representa, com sua tradicional face barbuda. Atrás da grande



escadaria há sua efígie em metal. Este *hall* guarda a memória de um tempo durante o qual o Colégio tinha uma grande importância política e social. Os lustres em cristal pendem do teto, dando ao lugar um valor que foi muito enfraquecido pela República, com seus projetos de educação em massa. Encontramos alguns assentos de cor azul, destinados a pessoas que precisam esperar por alguém. Tudo mostra uma mistura um pouco melancólica de um passado ligado ao poder e de um presente cheio de dificuldades no que concerne ao controle dos problemas sociais que invadem a escola, do orçamento ou do excesso de trabalho dos que lá estão em atividade.

Para entrar no espaço interior, é preciso passar por uma porta pantográfica, guardada por inspetores sempre atentos aos estudantes, sobretudo aos desconhecidos. Lá se pode encontrar, todos os dias, a Sra. A., a inspetora de olhos bem abertos e de ouvidos em alerta, controlando todos os movimentos. Não é difícil imaginá-la capaz de apreender tudo: se algo estiver oculto, ela irá encontrá-lo. A Sra. A. encarna bem o papel de quem tem a disciplina como meta. Ela se apóia em sua bengala e, durante os horários de chegada dos alunos, ela está lá, com sua fisionomia severa atrás dos óculos. Há outros inspetores à tarde: os Srs. C. e B. Eles facilmente se aproximam para conversar e para dizer que são apaixonados pelo Colégio, como se estivessem em uma casa de família.

Entre meio-dia e uma da tarde, sente-se o aroma do almoço preparado para os estudantes. Na cantina branca, as senhoras responsáveis pela ordem e pelas boas condições de higiene os recebem, diante de enormes panelas. Há música: rock, um pouco de funk, sendo que esta atividade é permitida pela direção do Colégio. É a rádio dos estudantes, que torna o espaço escolar menos severo e mais próximo desta juventude. A música atenua o que é repetitivo no cotidiano: a entrada, a chegada às salas de aula e a presença dos professores. Nas salas, há um professor que fala e alunos que escutam. Nunca vimos o contrário.

Como dissemos, o prédio possui dois pavimentos. No centro, há dois pátios rodeados por corredores que lhes fazem face. No térreo, virando à direita, podemos ir em direção às salas de aula, a sala dos inspetores, dois banheiros e a cantina; por trás há o ginásio, o gabinete médico, os vestiários para quem faz

educação física, uma sala de vídeo, a sala dos professores de educação física, a sala dos professores. No pátio há uma bela mangueira, mais alta que o telhado, com mangas que começam a amadurecer no início da primavera. Em cima há outras salas de aula, a sala do Serviço de Orientação Educacional, os banheiros dos estudantes, o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM). Atrás das salas há o Setor de Avaliação, oculto por uma parede de vidro e, se percorrermos o corredor diante deste espaço, chegaremos à sala onde se encontram instalados os serviços da direção do Colégio. Atravessando esta sala chegamos à sala da direção, na qual é possível entrar, porém apenas agendando um encontro.

À esquerda, à volta de um pátio menor, está a biblioteca frequentada pelos alunos e outra cantina onde é possível comprar refrigerantes, bolos, sanduíches e outros elementos de lanche; aí ficam também os banheiros das moças e a biblioteca de obras raras. No andar de cima estão o salão nobre, um museu que ainda demanda restauração devido a uma infiltração, a sala de aulas de arte, uma sala de conferências e, no final do contorno, a grande sala de leitura onde há apenas um belo piano.

Pela manhã, o Colégio recebe os alunos da sétima e da oitava séries do ensino fundamental, e também os da segunda e da terceira séries do ensino médio. À tarde chegam os alunos da quinta e da sexta séries e os da primeira série do ensino médio. As salas de aula são, portando, utilizadas por dois grupos: por exemplo, os da sexta série, que vêm à tarde, dividem sua sala com os da sétima, que vêm pela manhã.

Os alunos chegam, de manhã ou à tarde, em efervescência, para o novo dia, dirigem-se à sala de aula e tomam lugar em suas mesas. Eles colocam aí suas mochilas e objetos sobre outras mesas, deixando-as assim reservadas para os amigos.

### **1.12 As salas de aula e o corredor**

Nos dois pavimentos, o corredor permite o acesso a todas as salas de aula. As salas são grandes, com paredes em azulejos brancos até meia altura. Em algumas, a mesa do professor é em alvenaria, também recoberta de azulejos,

como as mesas de laboratório. No teto há ventiladores para os dias quentes do verão. O quadro de giz ocupa toda uma parede, como se chamasse alguém para enchê-lo de palavras e outros escritos. Há cartazes feitos pelos alunos, por conta das aulas de ciências, inglês ou geografia. Do lado de fora ficam os trabalhos de arte, desenhos e exercícios sobre o movimento, a perspectiva, a geometria. Há ainda pequenos cartazes com informações sobre o vestibular, as novidades do Colégio - na ocasião, as eleições para a direção - e as festas dos alunos. Um novo cartaz chama a atenção: ele se apresenta como um jornal coletivo e aberto, no qual os estudantes dão suas opiniões sobre alguns professores - neste número, sobre o de música - com entrevistas curtas, comentários sobre artistas de teatro ou da televisão, além de textos dos estudantes, às vezes poéticos ou com críticas dos professores.

Durante a hora do almoço o corredor fica cheio de estudantes que conversam ou se encontram, as moças com seus brincos coloridos, os jovens com cabelos longos; há os namorados e os que jogam futebol no pátio com bolas feitas em qualquer material que possa ficar arredondado. Pouco a pouco eles entram nas salas de aula para a cada dia tomar seus lugares, que podem ser trocados sem preocupação, pois não são previamente atribuídos. É certo que se instalarão próximos aos amigos ou a seus grupos de afinidade. Assim, durante o recreio, podem participar de jogos de grupo, conversar a respeito das novidades ou mesmo fazer os deveres. Sobre cada mesa, vemos suas mochilas e seu material escolar. Às vezes os alunos ficam no quadro desenhando, escrevendo mensagens ou mesmo brincando entre eles. Às vezes gritam, às vezes ficam calmos. Há sempre um ritmo novo, mais ou menos intenso, desde algo como a respiração no sono até a que se faz depois de uma corrida.

### **1.13 Os primeiros momentos no Colégio**

O primeiro contato com o Colégio foi com os guardas da entrada principal. Apresentamo-nos e perguntamos a quem deveríamos nos dirigir a fim de obtermos a autorização necessária para dar início à pesquisa de campo. Os guardas ficam acomodados sobre um pequeno balcão, por detrás de uma grade baixa, atendendo

telefonemas, controlando quem entra e sai, encaminhando as pessoas aos diferentes setores do Colégio e fornecendo informações.

Começamos a freqüentar o Colégio, depois da administração da unidade nos autorizar, o que exigiu cerca de vinte dias e paciência, mas finalmente fomos encaminhados ao NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória). O NUDOM ocupa um espaço proporcionalmente amplo: três salas, uma das quais abriga uma pequena biblioteca com volumes e documentos sobre o Colégio e sua história, a segunda sala recebe os pesquisadores e acolhe seus funcionários (uma historiadora, uma bibliotecária e uma museóloga, além de colaboradores voluntários que são professores aposentados do Colégio). A última sala é cercada de estantes com documentos mais antigos e, no centro, há uma grande mesa onde se trabalha sobre os documentos, alguns deles encontrados em outras dependências ou unidades do Colégio.

O NUDOM recebe alunos e pesquisadores com hora marcada, mas ao final de algum tempo essa formalidade foi-nos dispensada, já que estaríamos no Colégio com freqüência. Foram oferecidos espaço e material documental para a pesquisa, pois os funcionários entendiam-na como leitura e garimpagem de documentos. Na verdade, chegamos ali com uma câmera digital nova em folha, instrumento fundamental para o recolhimento de material que desejávamos. Estávamos impacientes para inaugurar a engenhoca, mas só pudemos fazê-lo depois de explicar, com algum cuidado, que não desejávamos estar dentro da sala refrigerada em cuja entrada havia uma corrente para “impedir que os alunos entrem correndo aqui dentro”.

Fomos apresentados, em primeiro lugar, aos inspetores. De uma maneira geral eles ocupam algumas cadeiras que ficam em frente à entrada da porta pantográfica, no andar térreo. Eles também possuem uma sala (sala de inspetores), a primeira junto ao corredor da entrada principal, onde estão distribuídas algumas salas de aula. Dali é possível ver o que acontece nos corredores, que devem ficar livres durante o horário das aulas. De imediato vemos uma pequena mesa onde se empilham as cadernetas e, na parede, um armário envidraçado onde estão expostas as listas das turmas do ensino fundamental e médio, os horários das aulas e de professores ministrantes, das matérias e as respectivas salas de cada turma.

“Seu” B., antigo inspetor, se dispôs a nos acompanhar (aliás, todos os inspetores do Colégio estão no Colégio há, pelo menos, trinta anos). Depois de ter levado algum tempo para explicarmos a ele o que desejávamos ver e observar, “seu” B. nos levou às salas de sexta e sétima séries onde, acreditava ele, encontraríamos o que desejávamos. Aparentemente ele tinha feito um bom diagnóstico. Lá estava uma fartura de desenhos, mensagens, rabiscos que não tínhamos imaginado que veríamos. Aprontamos a máquina e nos dedicamos às fotos. De imediato percebemos que essa atividade só poderia acontecer em horas de intervalo das aulas: durante o lanche (da tarde ou da manhã) ou durante a hora de almoço.

Imediatamente começamos a colher as primeiras observações que iam além das fotografias. Dona A., mulher de meia idade e inspetora que parecia encarnar um modelo bastante nítido daqueles que exercem a profissão, comentou em alto e bom som, para que ouvíssemos: “esta história vai atrapalhar o meu trabalho”. Ela se referia à nossa atividade de tirar fotografias nas salas de aula. Presença permanente nos corredores, Dona A. não perdia de vista os detalhes e cuidava para que os emblemas dos uniformes estivessem estampados nos bolsos das blusas, as saias e calças em ordem, alunos e professores dentro das salas de aula nos horários devidos. Cabelos lisos, óculos e uma muleta tornavam-na reconhecível de imediato.

Outro inspetor, “seu” D., tornou-se aos poucos alguém que nos tinha como boas ouvintes de suas reflexões sobre a vida e as relações com a família, conversas recheadas de suas crenças religiosas. Ao mesmo tempo, “seu” B. falava de seu gosto em ir a bailes populares e de seu olho cego que lhe havia causado muitos problemas. Até que um dia chegamos ao Colégio e encontramos um anúncio fúnebre: era sobre “seu” B. Foi informado que ele havia se suicidado. Houve uma missa em sua intenção no salão nobre, com a presença das autoridades locais e comentou-se no NUDOM sobre como ele teria desenvolvido a doença do olho (“ele era muito vaidoso, usava lentes de contato verdes, foi isso que lhe causou problemas”). A morte havia passado e, pouco depois, não se falava mais no assunto. Perguntamo-nos, algumas vezes, se em sala de aula se falava na morte e na dor que, muitas vezes, invade o viver. Não obtivemos resposta.

### 1.14 O Serviço de Orientação Educacional

O SOE, à época, ocupava uma sala relativamente pequena, com mesas de trabalho distribuídas em torno, um computador e telefones, quase sempre sendo usados para atender aos pais dos alunos. Dali, tinha-se acesso a uma pequena cozinha e a uma saleta de reuniões. Nas paredes haviam quadros de avisos e uma grande pintura feita por alunos.

Na primeira vez em que nos dirigimos a este Serviço fomos recebidas por duas funcionárias: uma orientadora educacional e uma psicóloga. Queríamos nos apresentar às pessoas que ali trabalhavam e dizer do que tratava nossa pesquisa. Isso não foi preciso. Fomos recebidas com uma rispidez inesperada, pois as duas funcionárias já sabiam de nossa presença e fizeram uma longa crítica, sem rodeios: eu estaria “estimulando os alunos a escreverem sobre as mesas, e isto é proibido”. “Eu ouvi eles dizendo que escrevem nas mesas para você tirar fotos”. Ficamos sem fala. Não podíamos evitar de pensar que duas profissionais da área humana revelavam que centravam sua preocupação, acima de tudo, na disciplina escolar e não demonstravam nenhum interesse a respeito da pesquisa. Perguntávamo-nos, constrangidas pelo discurso acusador, porque elas não se interessariam pelos motivos pelos quais os estudantes agiam de tal forma, indicando possivelmente o desejo de serem vistos ou, ao menos, fotografados. Por que não poderíamos ter um contato para trocarmos idéias a respeito dos alunos? Sentimo-nos intrusas incômodas, estranhando o modo como éramos tratadas e como o acontecimento novo era visto por estas pessoas. Sua reação se assemelhava à de Dona A., a inspetora.

Esta experiência inicial deixou claro que nos viam como estrangeiras naquele espaço, ao menos naquele instante. Deixou-nos, também, a consciência de que era preciso obtermos o apoio explícito da direção do Colégio. Expusemos a situação ao diretor adjunto, pedindo que ele nos recomendasse os horários convenientes para visitar as salas, já que não tínhamos a intenção de ferir nenhuma norma da instituição. Pessoas “estranhas” tirando fotos e chamando a atenção dos alunos pareciam uma ameaça à ordem estabelecida. Sabíamos da importância de construir uma boa parceria com o SOE, já que os profissionais que trabalhavam ali seriam preciosos para nosso trabalho. Na verdade, a esperada parceria nunca aconteceu. Conseguimos apenas a boa vontade de alguns.

A organização do SOE envolvia o uso de uma orientadora para cada série. Sendo assim, deveríamos estabelecer contato com a responsável pela sexta série, composta por três turmas. L. era a orientadora e estava no Colégio havia pouco tempo. Pudemos assim, por afinidade, estabelecer algum diálogo. Soubemos que preparava o “perfil socioeconômico” dos alunos e lhe pedimos uma cópia do trabalho. Isso levou algum tempo, em torno de dois meses, dadas as dificuldades na tabulação dos dados e à falta de um funcionário que fizesse as vezes de secretário. Mantivemos contato com pequena frequência, em torno de uma vez por semana. Tínhamos interesse em conhecer o máximo possível de membros do Colégio e o SOE era importante, porém não era nossa prioridade naquele momento.

O SOE trabalhava permanentemente com pais, alunos e professores. Frequentemente chegávamos lá e a orientadora presente estava ao telefone em contato com familiares de alunos ou, então, conversava com um deles, especialmente as mães. Uma delas, certa vez, criticava um trabalho de grupo atribuídos aos alunos dizendo que seu filho (a) não partilhava da realização deste trabalho pois o grupo seria grande, com seis pessoas, o que dificultaria o encontro entre os estudantes.

A época do conselho de classe representava sempre um período de atividade febril para os membros do SOE. Era necessário preparar as reuniões, organizar dados sobre os alunos, o que significava que seus funcionários estavam às voltas com o recolhimento e a organização do maior número possível de informações sobre os alunos.

Se por um lado era visível o quanto o pessoal estava sobrecarregado com suas tarefas e funções, por outro lado tínhamos a forte impressão de que havia uma barreira que impedia a troca de idéias, como se o material colhido nas observações fosse indesejado ou, talvez, excessivo diante de seus deveres do dia a dia. Éramos como estrangeiros impedidos silenciosamente de entrar num território, como se falássemos línguas diferentes e pouco capazes de nos comunicar. Era sempre necessário falar com a chefe, para obter sua autorização por escrito, para qualquer passo pudesse ser dado. O *de acordo* obtido com a direção do Colégio não era suficiente para sermos acolhidos. Certamente havia ali tensões que não nos diziam respeito e nossa presença provocava o surgimento desta barreira protetora invisível e de silêncio, cuja presença imaterial é difícil de narrar. Talvez os fatos que dizem

melhor a este respeito fossem os sentimentos que nos tomavam quanto à reserva com que éramos olhadas, a expressão corporal contida, as exigências burocráticas que se renovavam.

Havia no SOE um caderno de recados para que os orientadores se comunicassem. Decidimos aplicar um questionário aos alunos que pertenciam às turmas que estávamos acompanhando depois de quase dois anos. Sentíamos necessidade de conhecê-los melhor, obter informações sobre suas condições de vida, algumas opiniões, sentimentos com relação às aulas e ao Colégio, enfim, queríamos poder ter uma melhor noção sobre quem estávamos pesquisando. Pedimos ao SOE que nos ajudasse neste processo: distribuir o questionário, ir conosco às turmas para explicar-lhes o objetivo desejado, recolher os questionários. A orientadora responsável pela turma em questão encaminhou nosso pedido à direção do Colégio. Cerca de um mês depois, tempo em que foi necessário apresentar ao Serviço mais duas cópias xerox do modelo do questionário, não havia nenhuma autorização. Fomos à direção pedir que fosse agilizado nosso pedido. Nossa presença retirou o pedido do esquecimento e da pilha de documentos a serem despachados pelo diretor. Voltamos ao SOE para darmos andamento à aplicação. Já estávamos próximos ao final do ano letivo, era o mês de novembro e as tarefas do orientador tomaram conta de seu tempo. Naquele ano não foi mais possível aplicar o questionário.

No início do ano letivo seguinte voltei a procurar o SOE, que havia mudado de nome. Ele passou a ser chamado de Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. Um novo orientador era o responsável pelas turmas. Nova autorização foi pedida à direção do Colégio, já que consideravam que a anterior não teria mais validade. Nova autorização foi providenciada. Durante este período tivemos a oportunidade de assistir a uma reunião da orientadora com um grupo de alunos representantes. Eles discutiam sua festa de formatura, solenidade muito valorizada por estudantes que completam uma etapa de seus estudos no Brasil. O debate girou em torno das ações a serem feitas para que a festa viesse a se realizar. As moças participavam mais ativamente que os rapazes, que pareciam fisicamente mais jovens que elas. A orientadora os ajudava, esclarecendo-os das dificuldades possíveis, estimulando-os a decidir sobre o que desejavam. Providências foram resolvidas, questões ficaram pendentes para uma próxima reunião. MJ, a orientadora encarregada, trabalhava



com tranquilidade anotando, ouvindo, debatendo os problemas práticos que iam surgindo. Os estudantes, sabendo de sua experiência, ouviam-na e dialogavam, num clima de mútua ajuda.

Tivemos que voltar lá cerca de três ou quatro vezes mais para termos a oportunidade de nos dirigirmos às turmas e distribuirmos o questionário. Insistimos na presença da orientadora para este momento, já que nossas experiências anteriores faziam com que buscássemos a garantia de sua presença junto aos professores que se encontravam nas salas de aula. Os alunos nos reconheceram de imediato: “Ah! É a pesquisadora que tira fotos de nossas pichações nas mesas!”.

### **1.15 Os alunos**

Durante algum tempo visitamos as salas de aula sem acompanhamento. Sentíamos um certo constrangimento, como que invadindo um espaço alheio. Depois ganhamos a companhia preciosa de uma estagiária, ex-aluna do Colégio, e que o conhecia como a palma da mão. Sua presença e conhecimento serviam como ótimos mediadores, sendo ela de uma geração que havia saído do Colégio pouco tempo antes, cerca de um ano. Entrávamos juntas nas salas, o que sempre gerava muita curiosidade. Os alunos se encarregaram de se aproximar, primeiramente desconfiados<sup>6</sup>: “por quê a senhora está tirando fotos?”. Alguns olhavam à distância, outros mais expeditos se aproximavam e se dirigiam a nós, mais curiosos que desconfiados. Logo que explicávamos nosso objetivo, várias observações eram feitas: “que engraçado se interessar por isso!”, “eu heim!”, “porque a senhora se interessa por nossas pichações?”. Não muito tempo depois destes primeiros contatos, enfrentamos o primeiro problema ou conflito institucional ao nos dirigirmos ao SOE, conforme relatado anteriormente. Não sabíamos que a atividade de escrever sobre as mesas era proibida e punida no Colégio. Pudemos entender assim a desconfiança dos alunos, porém não podíamos ainda entender a atitude ríspida das funcionárias do SOE.

---

<sup>6</sup> A questão geracional emergiu de forma importante a partir da interação que foi sendo estabelecida no Colégio. A faixa etária dos alunos se situava em torno dos onze aos quinze anos de idade. Minha estagiária foi uma excelente intérprete dos adolescentes. O contato inicial mostrava inevitavelmente que eles me percebiam como uma representante da autoridade instituída e isso explicava sua desconfiança inicial.

Entendemos que quem adentra um determinado campo fica suscetível a diferentes olhares e, com isso, a diferentes interpretações. Um problema metodológico emergia: seria possível não modificarmos a dinâmica do cotidiano escolar? Seria possível não influenciarmos, com nossa presença, a prática dos alunos escreverem sobre as mesas? Seria possível nos tornarmos invisíveis aos olhos deles, para que tudo se passasse como se não estivéssemos ali? Conclusão: não. A presença do pesquisador é inevitavelmente “perturbadora” do campo e não haveria como modificar tal realidade. Ficou claro que deveríamos contar com o aval administrativo, coisa que procuramos. Mais uma vez nos autorizaram a trabalhar nas condições que já estavam previamente estabelecidas: tirar fotos durante intervalos nos quais as salas de aula estivessem vazias. O exercício do estranhamento e da familiarização começava a se mostrar em sua complexidade, e nos perguntávamos o quê e quais preocupações estariam presentes no controle de nossos movimentos dentro do Colégio.

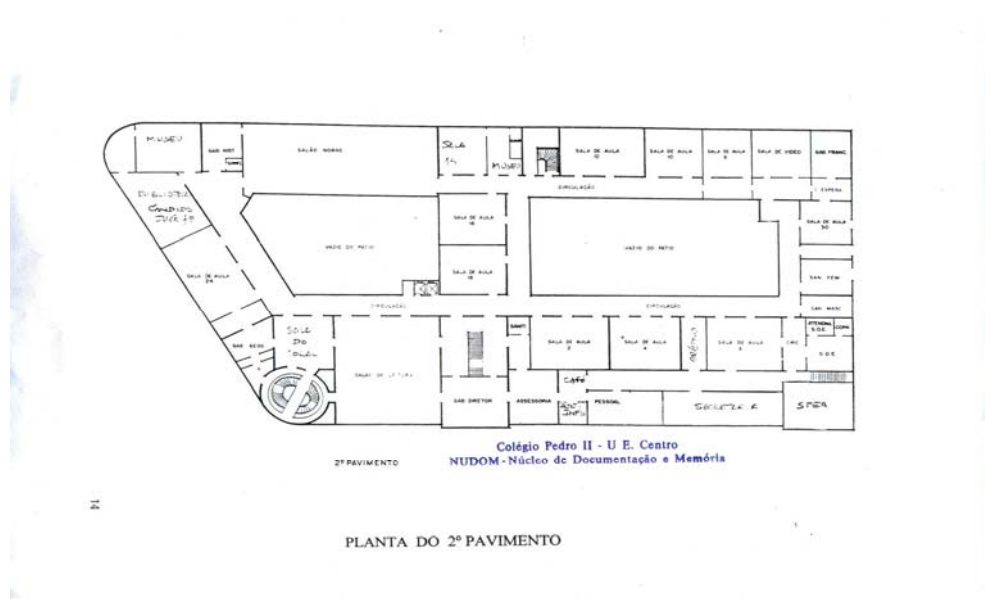
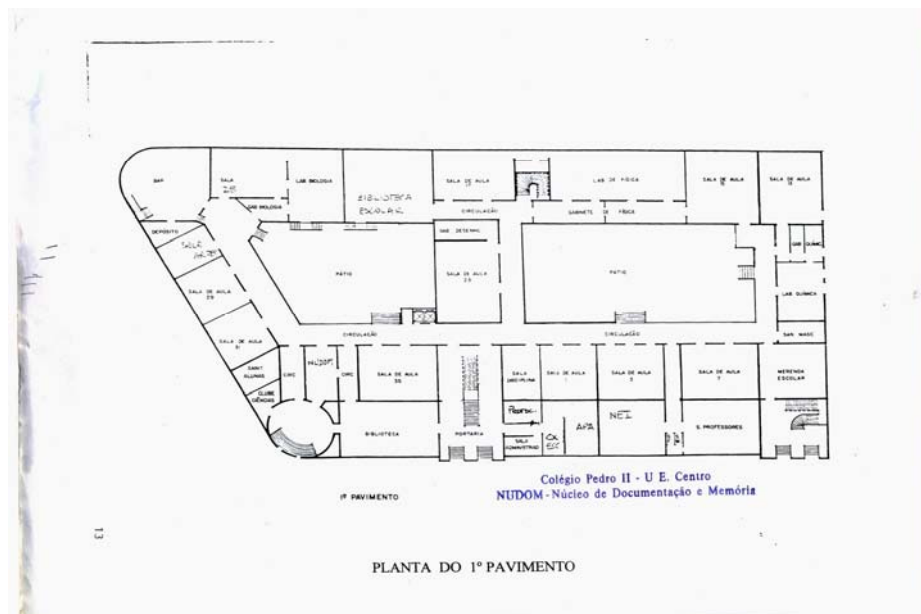
No entanto, o contato direto com os alunos era sempre rico. Quando entrávamos em sala, e sempre havia alunos ali durante os horários de recreio e de almoço, eles vinham espontaneamente mostrar suas mais recentes produções em folhas de caderno ou desenhando no quadro negro. Certa vez, uma jovem veio perguntar: “A senhora já viu a minha *Feiticeira*? Ela estava nesta mesa”. Não havia mais o desenho. Certamente fora apagado. Ela, então, o refez para que víssemos do que se tratava. A *Feiticeira* era uma personagem popular na televisão, que havia se submetido a tratamentos físicos para se tornar mais musculosa. A desenhista expunha sua crítica em relação a tal tipo de manipulação do corpo. Eles nos mostravam também recantos meio invisíveis, com suas marcas (chicletes, por exemplo) ou desenhos feitos debaixo das cadeiras ou mesas.

Descobrimos alunos que desenhavam com grande habilidade. Eles faziam caricaturas, pequenas historietas. Frequentemente faziam cópias de personagens em quadrinhos. Por vezes, encontrava-os ouvindo música e partilhando o fone de ouvido. Outras vezes os vimos calmamente fazendo tarefas em sala, em horários vagos.

As salas de aula dos mais jovens (quinta, sexta, sétima e oitava séries) se encontram no andar térreo do Colégio. Os mais velhos (ensino médio) têm suas

salas no segundo andar, como uma marca espacial que indica ascensão e, dessa forma, a presença material e espacial da hierarquia e do poder.

As imagens a seguir representam as plantas dos dois andares do Colégio.



No horário do intervalo da manhã ou da tarde, a rádio dos estudantes grita sua presença com música de gosto dos jovens: *rock*, *funk*. Há dias em que somos tomados pelo som muito alto. Há dias em que o prédio permanece em silêncio. Ele só é quebrado pelos meninos jogando “pelada” com uma bolinha improvisada, que pode ser de meia ou de papel enrolado com um barbante. O pátio pequeno, com sua velha mangueira, recebe o movimento dos garotos. Durante o recreio vemos os

jovens, sempre em grupos maiores ou menores, a percorrer o avarandado conversando, rindo, discutindo e, por vezes, namorando, flanando. As salas de aula que dão para ali têm suas portas duplas abertas e os vemos nessa meia hora de repouso também, em suas conversas, leituras, a ouvir música, a fazer comentários sobre a prova feita ou mesmo em silêncio, simplesmente lado a lado.

A cozinha rescende a refogado. É a preparação do almoço. As grandes panelas fumegam e as cozinheiras estão atarefadas. Todo o Colégio cheira bem. Ao meio-dia começa a se formar uma fila que se alonga até o corredor que nos leva à área onde vemos a quadra de esportes.

### **1.16 No gabinete médico**

O gabinete médico se encontra junto à área da quadra de esportes e próximo à sala dos professores de Educação Física. Ao lado das três salas que o compõem, estão os banheiros onde os alunos se banham e trocam de roupa e, mais adiante, uma área descoberta com uma churrasqueira. Quase escondida, ao fundo, uma saleta que abriga a APA (Associação de Pais e Alunos). O gabinete é simples, com poucos recursos médicos, propriamente ditos.

A doutora I. estava de plantão. Seu rosto de mulher de idade, já aposentada, era discretamente caloroso e não hesitou em conversar. Foi um diálogo doce e agradável, expressando bem quem era a interlocutora. Ela é procurada com muita frequência por alunos e alunas que, por algum motivo, sentem dores físicas (cólicas menstruais, dores de cabeça, enjôos) e, de acordo com seu julgamento, eles têm necessidade não apenas de repouso, mas de algum isolamento e de privacidade. Há duas salas em que os aloja para que possam ficar recolhidos. “Eles sentem necessidade de estarem sós. Muitas vezes, há alunos com problemas pessoais ou familiares e vêm para cá precisando de algum analgésico e, mais ainda, de privacidade”. A dra. I. deixa claro que o gabinete médico atende tanto as dores físicas como as psicológicas. Não havia dúvidas de que sua presença discreta e delicada aplacava aflições ao receber os alunos naquele espaço simples, sem que fossem feitas avaliações, nem exigências disciplinares. O gabinete médico parecia ser um espaço de intimidade, onde era possível encontrar algum conforto em solidão.

### 1.17 Os funcionários da limpeza

Procuramos saber onde se instalavam os funcionários que faziam a limpeza do Colégio. Havia uma pequena escada que saía do corredor de acesso à quadra de esportes. Subimos dois lances e chegamos a um recanto um tanto insuspeitado, composto de uma pequena varanda e de um corredor que dava acesso a quatro cômodos. Fomos recebidos com uma certa reserva e explicamos às duas pessoas que estavam sentadas ali quais eram nossos propósitos: “estamos fazendo uma pesquisa sobre os escritos dos alunos sobre as mesas e gostaríamos de ouvir vocês e saber sua opinião. São vocês que fazem a limpeza das salas, então acreditamos que devem ver muitas coisas”. De imediato ouvimos o seguinte: “isso é desrespeitar o patrimônio público”. Retrucamos, então: “há tantas coisas escritas e imagino que vocês já tenham tido a oportunidade de ler muitas coisas e gostaria de saber o que vocês pensam”. De pronto, uma mulher comenta: “é o desabafo deles”. A mesma mulher conta (agora já estávamos acompanhados por mais dois funcionários): “eu trabalhei na Tijuca e havia uma mocinha que me pedia para não apagar o que tinha na mesa porque ela deixava recados para um rapaz que estudava à noite. Eles namoraram um tempão sem se conhecerem, deixando recado um para o outro na mesa. Depois que se viram o namoro não demorou muito tempo.” A esta altura éramos cinco a conversar, todos interessados seja em ouvir o que os colegas diziam, seja em fazer seus comentários sobre o Colégio e os alunos.

Eu estava curiosa a respeito de uma marca que havia visto: “CV”. No Rio de Janeiro todos sabem o que significa: *Comando Vermelho*, uma facção do tráfico de drogas. Perguntei, então, se eles acreditavam que havia alunos pertencentes ao tráfico. Eis a resposta: “os meninos que assinam “CV” querem dizer que eles moram numa região dominada pelo “CV”. Na favela, todos devem saber quem manda em sua região, então os meninos escrevem aqui quem domina a região onde eles moram.” Esta foi a interpretação da funcionária a respeito da realidade em que vivia e a de sua família. A conversa continuou animada e, a propósito dos alunos, uma das mulheres contou sua experiência com eles. Ela havia sido escolhida pelos alunos como homenageada especial em sua formatura da conclusão do ensino médio. Comentou sobre sua alegria pela escolha e acrescentou: “tinha um professor que quando viu o meu nome quis impedir. Uma faxineira não poderia fazer parte das

homenagens junto aos professores. Os alunos protestaram e eu acabei participando e fui muito aplaudida por eles na hora da formatura. Nunca fiquei tão emocionada na minha vida.” Os comentários que seguiram a este depoimento foram os seguintes: “você deveria ter ido vestida com a roupa de trabalho e bem bonita”. “Há professores que nem falam com a gente, parece que a gente não existe.” “Tem professor que fala com a gente, tem outros que não.” O clima que se instalou era alegre e descontraído e, a partir desse encontro, todas as vezes que nos víamos eu me detinha para que conversássemos um pouco. Enfim, nós tínhamos, ao menos, alguma coisa em comum. Ocupávamos as salas de aula nos mesmos horários que eram os de intervalo. Enquanto eu colhia e registrava em fotografias os escritos que via sobre as mesas, eles varriam e arrumavam. A “limpeza” das mesas era feita aos sábados<sup>7</sup>.

### 1.18 Os professores

A sala dos professores está situada por detrás do refeitório e das salas de aula, no primeiro piso do Colégio. Há duas portas de acesso. Uma delas, a mais usada, fica em um *hall* diante de uma antiga escada de ferro cujos degraus já estão bastante desgastados por seu uso ao longo do tempo. Este espaço serve de entrada alternativa quando as portas principais têm de ser fechadas por qualquer motivo, por exemplo, em vista de obras. Sentimos permanentemente ali um cheiro de esgoto mais ou menos forte. A porta é de duas folhas e fica aberta pela metade. Quem deseja entrar bate respeitosamente e, a não ser que seja convidado, mantém-se nos limites externos desse território. Não há placas nas portas que indiquem a quem ele “pertence”. Ao nos aproximarmos, ficamos sabendo que aquele espaço não é de entrada fácil. É possível sentir uma barreira invisível e não se entra sem ser autorizado por alguém da direção ou por um professor da casa. Pedimos ajuda ao

---

<sup>7</sup> Não podemos deixar de comentar que o pessoal de limpeza lida com o que sobra, com o excedente, com a sujeira ou com aquilo que é considerado como tal. A associação entre o lixo e o que está sobre as mesas (desenhos e escritos) tornou-se inevitável. Vale dizer que um dos significados palavra lixo é *lodo* (NASCENTES, 1955, p. 302). Por sua vez, lodo vem do latim *ludu* que, em francês, é *lut* (luto). Sendo assim, alunos e faxineiros se encontram na condição de produzir e de lidar com o que é indesejável ou, talvez, com o que a escola considera como aquilo que deve ser retirado de seu espaço ou o que deve ser jogado fora. A noção de luto que está aí presente será mais bem discutida quando falarmos sobre “o grotesco na sala de aula”. Talvez, por isso, seja possível pensar no porquê, diante da morte de um funcionário, não se fizesse um luto...

diretor adjunto para que nos acompanhasse e nos apresentasse aos colegas. Pudemos, assim, conversar com alguns professores. Procuramos os que lecionassem na sexta série. Estivemos com os professores de Português, Francês, Matemática, Geometria, Geografia e com a equipe de Educação Física.

Quando perguntamos ao professor de Matemática como entendia o porquê dos alunos escreverem sobre as mesas, ele disse: “a mesa funciona como um rascunho. Eles preferem fazer as contas da prova em cima da mesa.” Este comentário provocou uma reflexão sobre o ato de rascunhar. A professora de Geometria disse que costumava “aproveitar” em suas aulas o que os alunos escreviam sobre as mesas. No entanto, depois que assumiu a coordenação da disciplina, passou a evitar a prática e, dali em diante, não poderia aceitar os escritos e desenhos dos alunos, pois o Colégio os proibia

As falas dos professores revelam, às vezes, uma certa descrença: “eles não leem. Só gostam de ler *best-sellers*. Fomos à Bienal do livro e eles só se interessam por livros da moda”, dizia a professora de Português. Outras vezes, o professor narrava situações através das quais se podia perceber um forte vínculo entre ele e seus alunos. “Eles são como meus filhos, fazem parte da minha vida e adoro trabalhar com os menores”. Em outra ocasião, uma professora fez o seguinte comentário: “temos que ensinar a eles o que é solidariedade”, parecendo-me que pressupunha a ignorância dos alunos em relação a este valor. Havia aqueles que preferiam dar aulas para os alunos do ensino médio, enquanto o professor de Matemática dizia gostar de acompanhá-los à medida em que avançam de série, pois assim podia conhecê-los melhor.

### **1.19 O Colégio**

Na prática etnográfica buscamos mergulhar no espaço<sup>8</sup> a ser pesquisado. Pouco a pouco, passávamos a conhecê-lo: o salão nobre onde se realizam as festividades oficiais, a sala “214” mantida tal como era no passado, com mesas compridas de madeira (mais tarde o diretor mandou “limpar” as inscrições destas

---

<sup>8</sup> Estamos considerando aqui que todo espaço é humano, no sentido de Milton Santos, (cf. SANTOS, 2000) quando considera que espaço, território e lugar são filigranas de nomenclatura e o que importa é “... que a sociedade exerce permanentemente um diálogo com o território usado, e que esse diálogo inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual (p. 26)”.

mesas), uma sala que seria o futuro museu do Colégio, a sala da direção, os espaços mais escondidos tal como o gabinete médico (lugar onde os alunos podem ter momentos de privacidade), as salas onde o pessoal da faxina descansa, afastadas das instalações administrativas e pedagógicas, a pequena e acolhedora sala dos professores de educação física, os antigos laboratórios. Havia sempre um funcionário que se prestava solidariamente a nos acompanhar a estes espaços, fechados à chave. Foram gravadas entrevistas com diversos professores, com a diretora da Unidade e com o diretor geral do Colégio.

A sala dos professores sempre nos pareceu um tanto difícil de entrar. Questão a se refletir. Alguns inspetores demonstravam satisfação em poder conversar. Alguns setores acabaram por ficar excluídos: o setor de elaboração de provas e o protocolo.

Parece-nos importante assinalar alguns aspectos que saltaram aos olhos, aos ouvidos, ao nariz:

1. os aromas agradáveis de tempero que invadem o Colégio durante a preparação do almoço oferecido aos alunos;

2. a rádio dos estudantes que toca músicas jovens contemporâneas em volume altíssimo durante o intervalo do lanche;

3. a satisfação dos alunos ao nos verem e ao nos mostrarem “novidades”, ou seja, novos desenhos ou mensagens.

Ao final de alguns meses já havia sido recolhido um material considerável: centenas de fotos, várias entrevistas gravadas, conversas, impressões e sentimentos em torno da vida da instituição.

Consideramos finalizada a pesquisa de campo quando o tempo do calendário marcou mais um ano letivo e este mesmo tempo impunha a necessidade de mergulharmos na reflexão sobre o material recolhido no Colégio.

### **1.20 O que fazer com “isso tudo”?**

Assim como os escritos e desenhos sobre as mesas, a coleta de elementos no campo oferece um *pot-pourri* que parece, a princípio, um grande caldo de informações e elementos dispersos. Perguntamo-nos algumas vezes o que faríamos



com isso tudo: uma fototeca de cerca de 700 fotos, entrevistas, impressões, sentimentos, teses já escritas, documentos da instituição sobre ela mesma e, ao fim, dois anos freqüentando o Colégio. Naturalmente, algumas idéias foram delineadas, enquanto outras demandaram um certo distanciamento no tempo para serem esboçadas. Compreendemos, hoje, que a observação de um determinado campo não se dá com clareza. Há uma distância entre a colheita de um alimento e a produção do que está sobre a mesa. Esta preparação é um processo. Desta forma, o caminho a ser seguido exige que se conheçam outros percursos, mas o próprio caminho não existe: ele é feito na própria caminhada. Nele, algumas certezas desaparecem, idéias preconcebidas se desfazem, enquanto outras são criadas temporariamente. A pesquisa de campo produz um descentramento, no sentido em que vemo-nos obrigados a esgarçar nossos limites, abrir os olhos, aguçar os ouvidos, deixar com que as cenas que estamos experimentando não se tornem um elemento que nos impeça de fazer desvios, de tomar caminhos secundários e, assim, nos perder de nossos objetivos.

Familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar ganham, então, sentido no percurso do pesquisador, já que aquilo com que deparamos pode ser considerado como norma, como uma “natureza” desde sempre ali instalada. Uma das maneiras de nos desnaturalizarmos da vida escolar é a convocação de nosso olhar a fim de conhecermos a multiplicidades das falas registradas nas mesas, que nos atravessam o espírito e abrem tantas possibilidades quanto o número de temas que encontramos sobre as mesas. O descentramento e a dispersão ou fragmentação são, pois, idéias presentes na “desordem” dos discursos manifestos tornados públicos pelos estudantes.

Em seguida, vamos apresentar nossa discussão teórica e os conceitos que nos darão suporte para refletirmos sobre os desenhos e escritos que encontramos sobre as mesas das salas de aula.

## Capítulo 2

### Escrever para ser lembrado, escrever para se esquecer: fundamentos teórico-conceituais

Em todos os tempos vemos que escrever em diferentes superfícies, sejam elas muros, paredes, areia, chão ou papel, tem sido uma forma constante de se expressar ou de registrar idéias, manifestar-se, realizar trocas comerciais, ou mesmo de deixar uma marca. Tais práticas expressam uma construção de memória, ao menos de forma temporária, e podemos imaginar quantas delas já foram apagadas e desapareceram de nossos olhos. As práticas cotidianas são as mais sujeitas ao desaparecimento, isto é, ao esquecimento. Ao se deixar registros ordinários, tais como as anotações cotidianas, é que esse esquecimento se dá com mais frequência. Estes escritos efêmeros, portanto, se prestam melhor ao esquecimento, à sua dissolução no tempo, diante do caráter monumental presentes nas grandes obras, sejam elas a literatura, a arquitetura, a escultura ou o cinema. Escritos de diferentes naturezas necessitam de um suporte duradouro para permanecerem durante muito tempo ou estão destinados ao apagamento e ao esquecimento.

J. L. Borges escreveu um famoso conto, *Funes o Memorioso* (2009), cujo personagem principal jamais se esquece de nada, de nenhum detalhe. Esta faculdade rara, dir-se-ia única, representa uma tamanha sobrecarga em sua vida que ele não a suporta e vê-se obrigado a isolar-se de tudo, finalmente morrendo de pneumonia. Esta história nos remete a uma preocupação contemporânea que se traduz no medo do esquecimento,<sup>1</sup> como se fosse possível chegar a uma memória absoluta, tal qual a do Memorioso. O medo do esquecimento parece ter surgido na época Moderna, na qual tudo deveria ser registrado e escrito em todos os suportes possíveis – pergaminho, tecido, papel, pedra – para permanecer como arquivo e protegido dos azares do dia a dia.

Levando em conta a questão do medo do esquecimento ao qual nos referimos, Chartier (2005) escreveu um livro dedicado à elucidação das relações entre inscrição e apagamento, traços duráveis e escritos efêmeros. Refere-se à “cultura

---

<sup>1</sup> A respeito do medo do esquecimento e da hiperinflação da memória que vivemos atualmente cf. HUYSSSEN, Andreas (2000).

gráfica”, proposta por Armando Petrucci, existente em cada sociedade e definida como “... o conjunto dos objetos escritos e das práticas que as produzem e as mantém” (idem, p. 8). Chartier aponta a importância da materialidade do suporte onde se escreve, criticando a posição daqueles que a desprezam, vendo-a como corruptora da “pureza ideal da idéia” (ibidem). O mundo platônico não se adequa à sua perspectiva. Cita um depoimento no qual J. L. Borges se refere a uma edição de Don Quixote cuja capa, em couro vermelho e letras douradas, havia se tornado tão importante que, ao ver outra edição, estranhou-a e teve a forte impressão que esta não seria a “verdadeira”, apesar de ter as mesmas notas de pé de página e as mesmas erratas. Sendo assim, a materialidade mesma onde se escreve é também a obra, como queria Borges, ao falar da relação que estabeleceu com este primeiro volume de Cervantes, lido na juventude.

Pode-se dizer que se cria um vínculo com o que lemos ou escrevemos. Ficamos com impressões sensoriais e lembranças de algo que nos importa e do lugar ou suporte onde o fizemos. É como se, de alguma maneira, estivéssemos ali. Deixamos um tanto de nossa presença e, por isso, os grafitis feitos nos muros, paredes ou mesas de sala de aula têm um caráter que não podemos deixar de associar à memória: a imaterialidade dos afetos encontra uma via de acesso ou de expressão na materialidade dos muros e das mesas. Aquilo que nos afeta produz memória. Sendo assim, desenhar e escrever sobre superfícies manifesta intensidades e afetos ao criar novas dimensões na cidade ou no colégio, por exemplo. Entendemos que ali se produz um circuito novo no qual as figuras e frases deixadas nos muros ou nas mesas expressam, à sua maneira, um tempo e uma forma de se entender esse tempo. A memória aparece através das tonalidades, dos traços fortes, das dimensões avantajadas ou minúsculas, das palavras escolhidas e de como elas foram desenhadas. Um exemplo pode ser visto em alguns viadutos, no Rio de Janeiro, que receberam os textos do Profeta Gentileza, personagem importante da cidade. Ele utilizava um tipo particular de letra e de forma de escrita, alongando-se nos erres ou nos esses tornando suas mensagens religiosas tão peculiares. O Profeta Gentileza faz parte da memória da cidade.

Certa vez, passeando pelo Jardim Botânico do Rio de Janeiro, aproximei-me de um grande bambuzal. Eis que me vejo diante de uma quantidade enorme de marcas sobre seus caules. Estavam ali entalhados nomes cercados de corações, datas, como um grande painel que expunha os tantos casais amorosos que por ali

passaram. Eram declarações públicas do amor entre duas pessoas. Havia marcas feitas há pelo menos dois ou três anos, o que parecia indicar que os bambus se prestavam a uma memória de prazo mais longo. Os troncos elegantes do bambu, dentro do Jardim Botânico, são um encantamento, não apenas por sua presença, mas pelas marcas que os diferenciam e nos fazem testemunhas de histórias que não conhecemos.

Da mesma forma que as marcas e escritos deixados sobre os troncos das árvores, sobre muros e paredes, há também os escritos sobre as areias, tal como os do padre José de Anchieta, que escreveu um longo poema à Virgem, centenas de linhas sobre as areias da praia, provavelmente nos seus momentos de repouso da luta pela sobrevivência e no viver junto aos índios, na recém conquistada *Terra Brasilis* (2009). Nas areias também se produz memória, ainda que este possua características específicas e distintas de uma memória de longo prazo, como veremos mais adiante.

Chartier (2005) nos fala em seu livro a respeito do abade Baudri de Bourgueil, que viveu no século XI. Trata-se de um poeta que produziu em diferentes estilos. Neste caso, Chartier se interessa pelos suportes usados pelo abade: os tabletes de cera, o pergaminho de carta ou livro e a pedra dos epitáfios. Será focado aqui o primeiro deles, por seu caráter essencialmente efêmero, ou seja, a facilidade para nele se escrever e se apagar. O pergaminho e a pedra de epitáfios são mais duradouros.

O abade Baudri escreveu sobre seus tabletes de cera revelando seu vínculo com eles e o quanto desejava mantê-los junto a si, até mesmo na sua sepultura. Descreve também sua forma, suas dimensões e quantos versos poderia ali escrever, comentando o quanto o tablete de cera, como suporte, teria uma forte e íntima relação com a escrita e a criação literária ocidental.

Entretanto, a escrita sobre os tabletes é efêmera. Os textos ali deixados deveriam ser transcritos para pergaminhos para que pudessem "... ser enviados a amigos ou organizados em livro..." (idem p. 21). Porém, os tabletes de cera também estão associados ao encontro entre amigos: "Em torno das mesas de banquete, como sobre os tabletes de cera, "*verba volant*", as palavras alçam vôo" (idem, p. 31).

Em espanhol, os tabletes de cera ganham a denominação de *librillos de memoria*. Esta denominação destaca a função dos tabletes não apenas como

suporte no qual eram preparados poemas, mas também como um recurso de registro do viver cotidiano, de suas incertezas, de seus desamores, de pequenos relatos de vida. Para tal, Chartier trabalha com um trecho de Don Quixote de la Mancha.

Don Quixote encontra um baú com diversos objetos - dentre eles um *librillo de memória* - que pertenciam a um nobre andaluz que havia se refugiado em Sierra Morena por causa de um amor impossível. O jovem Cardenio, desesperado, conta sua desafortunada história e diz que o faz brevemente, pois lembrá-la só lhe traz novos sofrimentos. Chartier comenta a importância deste episódio na obra de Cervantes: nela aparece "...o contraste entre a memória como traço durável do passado, recuperável por uma busca que pode ser dolorosa, assim como a de Cardenio, e a memória percebida como vulnerável, efêmera, que pode se apagar como é a que se escreve "como rascunho" sobre os *librillos de memoria* (p. 35)." Ela é constituída por observações efêmeras, rápidas anotações do que se dá num momento, tal como as transcrições estenográficas que se prestam a capturar idéias que brotam ou, por exemplo, o depoimento de testemunhas frente a um tribunal. É a transcrição da palavra viva que mostra uma relação mais próxima entre a escrita e a oralidade.

Isto é o que acontece muito freqüentemente nas salas de aula quando o professor expõe a matéria. Alunos copiam sob a forma de anotações fazendo, assim, com que o que se passa no plano escrito se aproxime e se relacione com o oral. Porém, nosso objeto de estudo não se refere exatamente à relação entre o oral e o escrito, entre um alguém que diz e um outro que escreve ou anota numa situação escolar formal. Nosso objeto diz respeito a alguém que pensa, sente, deseja, imagina, cria e escreve informalmente num ambiente escolar. Poderíamos dizer que quando se escreve sobre uma mesa de sala de aula escreve-se para si mesmo e, também, para um e outros? Porque se escreve ali? Perguntamos, um dia, a um aluno se não seria melhor telefonar à sua colega, para quem deixava recados sobre a mesa. Ele, então, nos respondeu: "no telefone não podemos desenhar". Assim, mensagem, escrita e desenho se completam e parecem ser um meio de melhor se expressar, que não apenas com palavras: "uma imagem diz mais que mil palavras". No entanto, não vemos ali apenas imagens, mas sua associação: imagem e palavra. As mesas não parecem ser apenas um suporte de comunicação entre colegas. Elas são também um suporte de memória, um lugar onde se exprimem e

registram idéias, sentimentos, imaginação, tanto para si mesmo, como também para alguém, seja ele um colega, um amor, o professor, um inspetor, um alguém que passe por ali.

Como poderiam ser chamadas estas mesas tão cheias de possibilidades: diário íntimo, quadro de avisos, meio de comunicação, anotações, palimpsesto, esboços, notas de pé de página, um espaço de brincadeira? As mesas abrangem todas estas possibilidades, mas classificá-las em uma destas categorias seria reduzi-las. Na verdade elas são um suporte que se presta a “capturar”, de forma fragmentária e imediata, processos que estão em curso entre estes adolescentes. Pensamos que, neste caso, as mesas tornam-se uma *mídia*, um meio através do qual os alunos se fazem e se mostram presentes no espaço disciplinar do colégio. Elas são, a nosso ver, um elemento mediador importante, que ganha significados múltiplos na vida escolar.

Mas, há algo mais: as mesas utilizadas como suporte desta prática tornam-se não apenas mediadoras, mas, como objetos que são, adquirem um significado nas relações que os adolescentes criam com o ambiente escolar e se constitui parte do que George Mead (DOMÉNECH et al, 2003) chamava de *cultura material*. Mead propõe que os objetos materiais se encontram implicados em processos complexos de produção de socialidade e de identidade social. O *self*, segundo ele, ao entrar em contato com o mundo dos objetos aí se identifica, contruindo e mantendo estável a realidade social. É o contato do corpo com o mundo físico que torna possível descobrir os limites e possibilidades daquele. Tal interação, que é da ordem do social, caracteriza um reconhecimento do outro, já que o contato com um objeto permite que seja dimensionado seu peso, textura ou volume. Experimentâmo-lo, conhecêmo-lo para nos darmos conta de sua resistência a partir de nossa própria ação e conseqüente resistência corporal. Sendo assim, conhece-se o objeto e a si próprio por meio da ação sobre ele, o que Mead considera como um ato social. “ Se um objeto estiver distante de minha mão ou não estiver ao meu alcance fisicamente, sua realidade só pode ser experimentada através de um ato, ato este que alcança e constrói o futuro (idem, 2003, p. 10).”

O importante para nós nesta perspectiva de Mead é o caráter social e interativo atribuído aos objetos e ao mundo material. Entendemos que um objeto material possa nos dizer quem somos. No entanto, entendemos que os adolescentes em questão não se conformam ao que as mesas escolares lhes dizem: “você são

alunos...”. Os processos ali produzidos são, sobretudo, criadores de novos e infinitos diálogos. É nesta dimensão que podemos pensar os escritos sobre as mesas não apenas como registros de memória, mas como produtos e produtores da subjetividade no plano do social, como propõe Guattari. As idéias de Guattari serão desenvolvidas mais adiante, mas podemos adiantar desde já que para este autor a subjetividade se refere a modos de ser, sentir, agir e pensar que não se reduzem à interioridade do indivíduo, mas são produzidos socialmente. Podemos pensar que esta subjetividade abrange também modos de lembrar e esquecer que se produzem ora como resultado de imposições sociais, ora de forma singular e crítica em relação a essas mesmas imposições.

Esta questão se complica se considerarmos que estes processos e, em particular, seus produtos – os escritos e desenhos nas mesas – provocam tanto estranheza como familiaridade. No entanto, estes dois modos de sentir não nos remetem de imediato ao imposto e ao singular, ou ao desconhecido e ao íntimo. Pensamos que as subjetividades que estamos levando em conta, assim como a memória posta em questão nesta pesquisa, também podem ser pensadas a partir de alguns elementos propostos por Freud num artigo escrito em 1925 intitulado *Uma nota sobre o Bloco Mágico* (1976).

Neste artigo, Freud discute a respeito de um brinquedo, conhecido como Bloco Mágico, no qual se desenha ou escreve e que “...constitui um retorno ao antigo método de escrever sobre pranchas de gesso ou cera... (p.287). Ele é feito de uma folha de plástico que recobre uma prancha encerada na qual ficam marcados os traços feitos ali. Quando se deseja, pode-se levantar a folha e tudo desaparece, como por encanto. Freud compara a escrita sobre o Bloco Mágico e o apagamento à sua teoria sobre o funcionamento do aparelho perceptual da mente, que trabalha de forma descontínua e no qual o sistema percepção e consciência são responsáveis pela produção do conceito de tempo.

Escrever e apagar são um jogo mágico que provoca sentimentos de maravilhamento e, também, de estranheza. Em outro artigo escrito em 1919, intitulado *O estranho* (1976), Freud inicia com a seguinte afirmação: “Só raramente um psicanalista se sente impelido a pesquisar o tema da estética, mesmo quando por estética se entende não simplesmente a teoria da beleza, mas a teoria das qualidades do sentir” (p. 275). Nele, Freud aproxima o estranho - em alemão *unheimlich*, que significa amedrontador, assustador - ao que nos é familiar - em

alemão, *heimlich*. Mostra que estas duas categorias opostas do sentir não se excluem, pelo contrário; o novo pode ser assustador, mas o que nos é familiar, também.

Dentre as diferentes significações da palavra *heimlich*, familiar, está presente a idéia daquilo que pertence à casa ou à família; o mesmo termo, quando referido a animais, pode significar o “domesticado, capaz de fazer companhia ao homem”; além de significar “íntimo, amigavelmente confortável” (p. 279). Por outro lado, *heimlich* pode ser “escondido, oculto, de modo que os outros não consigam saber, sonegado aos outros” (p.280). Ampliando seus usos, teremos significados relativos ao pudor, ao místico (no sentido de oculto), ao que está afastado do conhecimento ou inconsciente, obscuro e perigoso. Vemos, assim que o termo adquire um significado ambivalente que toca o seu oposto, *unheimlich*, estranho, assustador.

Ainda sobre a estranheza, Freud se refere ao fenômeno do *duplo*, que tem relação “...com reflexos em espelhos, com sombras, com os espíritos guardiões, com a crença na alma e com o medo da morte” (p. 293), tendo uma função de proteção contra a destruição do ego. Segundo Freud, o duplo tanto protege quanto é capaz de provocar terror.

A morte e os mortos, a preponderância da realidade psíquica frente à realidade material, a estranheza que os homens sentem em relação aos genitais femininos, a confrontação com algumas doenças (a epilepsia e a loucura), com poderes mágicos ou o medo da castração são alguns dos fenômenos analisados por Freud para nos mostrar que aquilo que tem um caráter *unheimlich* seria algo familiar, mas que guarda fortes traços *heimlich*, embora se mantenha esquecido ou recalcado.

Esta interessante e curiosa análise que Freud faz do estranho, de seu caráter estético e de como esta forma de sentir se faz presente em nosso espírito, nos leva a refletir a respeito dos desenhos e frases encontradas sobre as mesas. O caminho sugerido por Freud nos permite pensar que a experiência do estudante ao chegar num novo colégio, e os possíveis sentimentos de estranheza que venha a ter, podem ser um vetor estimulante do ato de escrever sobre as mesas, apresentando-se como um componente importante do universo próprio das mesas: a estranheza e a familiaridade que nosso objeto de pesquisa provoca. Além disso, quando se refere ao mecanismo de recalçamento, Freud estaria tratando de processos mnêmicos, tema central neste trabalho.



O que nos interessa aqui é o que se passa no plano das subjetividades destes estudantes e o que seria possível apreender em suas manifestações escritas sobre as mesas de sala de aula capturando, assim, fragmentos deste movimento incessante. Estes fragmentos, de acordo com Veiga Neto (2004) dizem respeito a uma “história vista de baixo” (pg. 55) que não parte de uma perspectiva dos grupos dominantes ou oficiais, mas de narrativas que o autor chama de insignificantes ou mesmo obscuras. Leva-se em conta a materialidade das mesas nas salas de aula, enquanto objetos sociais ou dispositivos relacionais que fazem parte de uma cultura material fabricada pelos estudantes do colégio onde foi realizada a pesquisa. Considera-se que as mesas das salas de aula transformam e reatualizam os antigos tabletes de cera ou, como os ingleses os chamavam, *tables*, o que nos remete diretamente à palavra portuguesa *mesa*. Ora, a mesa é o suporte vivo que temos em vista e nela podemos encontrar marcas, traços, textos e desenhos que nos lembram as descritas nos *librillos de memoria* de Don Quixote.

Os *librillos de memoria*, como uma superfície que pode ser apagada e reutilizada para se escrever, podem ser comparados ao antigo palimpsesto, que passava por um processo semelhante. As mesas das salas de aula são utilizadas pelos alunos da mesma forma: nelas se escreve e se desenha para que, depois de apagadas, se tornem, de novo, uma superfície de onde surgem novas expressões gráficas. Observamos esse fato na ocasião em que dois alunos vieram nos criticar e aos colegas, pois acreditavam que o patrimônio público estaria sendo lesado. Esta fala era idêntica à proferida pela maior parte dos funcionários, direção, professores e inspetores do colégio.

Considerando que estamos diante de práticas e memórias efêmeras, perguntamo-nos: de que modo poderíamos pensar as memórias que se produzem e ficam registradas nessas mesas? Seria possível, neste caso, pensarmos numa *memória do presente*? E, sendo possível, como situá-la em relação aos imperativos sociais e educacionais?

Sem dúvida, o tema sobre a qual trabalhamos nesta pesquisa pode ser pensado como algo vivo, em constante processo, articulado à memória – quando se tratam de anotações, esboços, rascunhos – e ao esquecimento – quando estes são apagados e desaparecem. Vamos considerar, também, seu caráter estético no

sentido apontado por Freud, levando em conta sua estranheza e familiaridade, elementos que, por vezes, se misturam e se confundem.

Sendo assim, entendemos que o colégio Pedro II, tido como um “lugar de memória”<sup>2</sup>, privilegia a memória tão somente como um registro de discursos e imagens perenes. De acordo com esta idéia, o que está dito a respeito do colégio não pode ser esquecido e o que se esquece diz respeito àqueles que vivem seu cotidiano e que não têm o “privilégio” de verem seus nomes estampados nas galerias de fotos que estão no *hall* junto à direção do colégio. O lugar de memória obriga a lembrança daquilo que se diz que deve ser lembrado, além de, paradoxalmente, impor o esquecimento (ou apagamento) para aqueles que não pertencem ou não são considerados pertencentes aos cânones e valores estabelecidos.

## 2.1 Uma questão de ordem estética

Podemos associar a memória ao tema da invenção e da criação, se a consideramos não apenas como um arquivo que poderia ser recuperado num momento ou outro, mas como constante reinvenção do vivido e, portanto, do mundo.

É sempre bom lembrar que *Mnemosyne*, a deusa da memória, gerou nove filhas, as musas, inspiradoras das artes. Se consideramos a memória como constituinte da subjetividade, pensamos que às lembranças se mesclam imagens, sentimentos, desejos e afetos. A Psicanálise valoriza a presença da memória e trabalha, sobretudo, em torno de como os sujeitos ressignificam (sempre) e, com isso, transformam suas experiências e seus saberes. Mas de qual invenção está se falando? O que está sendo inventado ou reinventado nestes palimpsestos contemporâneos? Seria possível dizer que as imagens que vemos sobre as mesas são uma forma de expressão ou criação artística?

Para se pensar melhor estas questões iremos discutir duas concepções em torno da criação artística: a *arte bruta*, expressão proposta por Jean Dubuffet, seu principal teórico; e aquilo que Felix Guattari chamou de um *novo paradigma estético*. Pensamos na *arte bruta* na medida em que esta pode servir de contraponto às

---

<sup>2</sup> Cf. Cap. I, pg. 6.

idéias de Guattari sobre as quais pretendemos nos embasar. O texto adiante trata desta questão.

## 2.2 Arte bruta

A *arte bruta* foi assim nomeada para designar a produção artística de sujeitos considerados loucos, internados em hospitais, que criavam com alguns objetos que podiam obter: lápis, papéis rasgados e de embalagens, panos, botões, pedras. Deste modo eles elaboravam imagens e objetos bricolados que, como entendiam seus primeiros observadores, seriam a expressão do mundo dos loucos. No início do século XX vemos, por parte de médicos, poetas e pintores, diversas manifestações de interesse por estes trabalhos que nasciam sem a influência dos moldes acadêmicos, mostrando-se profundamente imaginativos e livres.

Inúmeros pintores da época, que se opunham à arte acadêmica, viam na “arte dos loucos” uma fonte para novas experimentações, tal como Kandinsky, Max Ernst e Paul Klee. Da mesma forma pensavam André Breton e os surrealistas que desejavam alcançar o desconhecido através de recursos que não estivessem sob o comando da racionalidade. Breton declarou: “Se as profundidades de nosso espírito ocultam estranhas forças capazes de aumentar as da superfície ou de lutar vitoriosamente contra elas, há todo um interesse em captá-las”<sup>3</sup> (Monnin, 2004, pg 12).

Em 1937, na Alemanha nazista, uma exposição chamada “Arte degenerada”, com obras de “alienados mentais”, tornou-se objeto do escárnio da população, que assim também considerava pintores como Chagall, Beckmann ou Klee.

Em 1948, o grupo denominado Cobra, composto por artistas do norte da Europa, fez um elogio aos desenhos das crianças e dos loucos, no mesmo período em que Jean Dubuffet criava a *Compagnie de l'art brut*. Eles publicaram a respeito do tema, e Dubuffet terminou por oferecer sua coleção à cidade de Lausanne, depois de tentativas para que o conselho municipal de Paris a reconhecesse como de “utilidade pública”.

Atualmente a chamada *Arte Bruta* tem seu lugar social, com museus a ela dedicados em várias partes do mundo, cujos acervos são tidos como expressões

---

<sup>3</sup> “Si les profondeurs de notre esprit recèlent d'étranges forces capables d'augmenter celles de la surface, ou de lutter victorieusement contre elles, il y a tout intérêt à les capter”. Tradução minha.

das histórias individuais do sofrimento, da solidão e da marginalidade, representadas pelas obras de Gaston Duf et Wölfi, do interdito ou do chamamento religioso, da perda de um grande amor e sua tristeza, na obra de Aloïse ou na busca e construção de um ideal como pudemos ver na construção singular do carteiro Cheval<sup>4</sup>. São experiências que, segundo Monnin (idem) nos falam de sujeitos que “.. reagem freqüentemente de maneira original, imprevisível. O artista bruto comunica-se com os outros em função de sistemas por vezes conhecidos apenas por ele mesmo.(...) Considerado um original, se ele é discreto, torna-se um louco se seu comportamento perturba a ordem estabelecida (idem, p. 79).”

Monnin associa a arte bruta a expressões religiosas, como o xamanismo, ou diz que o conjunto destes artistas pode fazer crer que suas criações seriam o produto do que a antropologia chamava de “pensamento selvagem”. Por não serem nem domesticadas nem serem educadas, elas expressariam uma “essência universal”, nelas encarnada.

É a partir desta concepção sobre a relação entre a loucura e a arte que se institui um novo modo de tratar os “doentes mentais”: a arteterapia. Ela aparece como uma alternativa para tratamentos psiquiátricos brutais, tais como os choques elétricos indiscriminados ou doses enormes de medicamentos que tinham como objetivo a domesticação do “doente mental”. No entanto, a arteterapia é um recurso utilizado em hospitais psiquiátricos, recurso que alimenta e mantém a loucura numa condição de estigma, no sentido que Goffman (1975) dá a este termo. Assim como a arteterapia, a arte bruta mantém, em última instância, o louco dentro da categoria “doença mental” e a ela aprisionado. Crianças e loucos seriam seres que fogem à “normalidade” e que se vêem submetidos e se amoldam àquilo que é dito em um determinado tempo. Assim, vemos a *arte bruta* presa a um paradigma cujas certezas encontravam todo o seu fundamento na oposição razão e desrazão, fundada com o *cogito* cartesiano (FOUCAULT, 2004b). A verdade que fez da arte bruta uma arte de loucos pertence a um tempo que se transformou, assim como aqueles que a sancionavam e que lhe atribuíram um certo poder estão diante de novos pensares, outras verdades e outros discursos construídos.

---

<sup>4</sup> O carteiro Cheval (em francês, *facteur Cheval*) ao fazer suas entregas recolhia pedras e com elas realizou, ao longo de cerca de trinta anos, uma construção que chamava de “Castelo Ideal”, na região do Dauphiné, na França. O castelo não foi feito com a intenção de ser uma moradia e tornou-se um museu.

Sem dúvida, a arte bruta tornou-se reconhecida e hoje temos acesso a obras cujo valor artístico é acolhido e reverenciado. O problema é que as enunciações sobre seu modo de criação são acopladas a adjetivos, tais como a arte dos “loucos”, como se fosse possível diferentes “artes” postas em diferentes compartimentos. Pensa-se, também, o louco ou a criança como categorias à parte, diversas da dos adultos. O “louco” criaria com sua loucura... Assim, vista sob tal perspectiva, a criação pertenceria a alguns que tivessem o “dom”, aos privilegiados, num sentido positivo – o gênio – ou negativo – o louco. Com isso não se admite que a criação possa fazer parte da vida cotidiana, da vida de todos nós.

### **2.3 Um paradigma estético**

Felix Guattari, escrevendo só ou junto a Gilles Deleuze, buscou em toda sua obra pensar a vida sob um outro paradigma, no qual as oposições polares, tais como as de louco ou são, racional e irracional, por exemplo, deixam de ter um papel central. Neste outro paradigma os fenômenos podem ser vistos em sua multiplicidade, levando-se em conta, ao invés de grandes blocos de oposições, as nuances, os atravessamentos, as dobras, tonalidades e intensidades. Antes de apresentar a concepção de um novo paradigma estético, vamos mostrar como, segundo Deleuze e Guattari, podemos pensar especialmente a produção gráfica dos estudantes sobre as mesas das salas de aula.

No texto *O Liso e o Estriado* (1997), Deleuze e Guattari propõem dois espaços: o primeiro deles é considerado nômade, o segundo, sedentário. O espaço *estriado* seria bem exemplificado pela tecelagem, fios que se cruzam, e que, depois de dispostos no tear, têm sua largura limitada. O tecido estriado possui avesso e direito, adequa-se ao espaço interior da casa, enquanto o liso é prensado e se ajusta ao espaço exterior, tal como fazem os povos nômades que constroem suas casas de acordo com o espaço geográfico em que se encontram. O espaço *liso* diz respeito ao aberto, ao descentrado, ao que não se compõe segundo um modelo, não há um dentro e um fora. O feltro é um tecido que ilustra o modo como Deleuze e Guattari pensam o espaço liso. É um emaranhado, sem avesso, sem homogeneidade.

Contudo, a noção de multiplicidade deve ser invocada para que a explicação acima perca seu caráter ainda bipolar. Liso e estriado se misturam, podem se enlaçar e se compor. Compreende-se que tais denominações são “modos de”. Um

espaço pode se converter no outro, podendo adquirir suas características. Deleuze e Guattari falam em tendências. No espaço *estriado* vai-se de um ponto a outro, no qual a linha é um “vetor”; é um espaço de distâncias, de extensões, medidas e propriedades. Ele é direcional. O espaço *liso* é intensidade, força, variação, trajeto e percurso. Enquanto o estriado solicita uma sensorialidade ótica, o liso requer uma sensorialidade *háptica*, para a qual são consideradas qualidades táteis e sonoras.

Deleuze e Guattari esclarecem: “...o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos, as forças e as qualidades táteis e sonoras, como no deserto, na estepe e no gelo. Estalido do gelo e canto das areias. O que cobre o espaço estriado, ao contrário, é o céu como medida, e as qualidades visuais mensuráveis que derivam dele.” (idem, p. 185)

Sendo assim, a mesa seria tipicamente um espaço estriado, euclidiano, métrico, delimitado por suas bordas, com abcissa e ordenada. Ela determina e convida os alunos ao uso de qualidades óticas. Contudo sua superfície lisa, no sentido comum do termo, transforma-se em espaço *liso* através da produção gráfica dos alunos do colégio, ao adquirir ritmos, intensidades, deixando de ter centro e bordas para tornar-se espaço infinito. Ali, a trajetória parece não ter mais um papel prioritário. Através desta produção gráfica, fluxo e devir tomam conta da sala de aula regradada e disciplinada. Os desenhos e rabiscos, os pequenos textos e frases burlam a regra escolar. Com eles, a textura da mesa se transforma em bordado, por vezes num crochê. Nascem labirintos, linhas que podem ser extendidas ao infinito, traços fortes e intensos feitos com lápis preto, ondas, pontos minúsculos, o infinito e o microscópico... As mesas tornam-se espaços hápticos que exigem uma visão aproximada, diferentemente da visão de distância do espaço ótico. Tudo ali é feito de perto, travamos conhecimento de seus detalhes de perto, condição *sine qua non* do háptico, como quando se pinta um quadro.

Diríamos, então, que a produção destes “quadros” nas mesas apontam para uma prática estética, talvez uma proto arte. Para refletirmos a esse respeito, entendemos que a discussão de Guattari sobre um novo paradigma estético é valiosa.

No mundo ocidental, durante séculos, as artes estiveram visceralmente ligadas à vida e às atividades rituais e religiosas, à vida social e ao mundo exterior. Guattari em *Um Novo Paradigma Estético* (1996) discute as transformações sofridas pelos

saberes que se instalam em seus campos delimitados e próprios, diferindo da constelação que compunham na Idade Média. As transformações que ocorrem em cada um deles podem atravessar outros campos, contaminando-os, produzindo repercussões e mutações e novas formas de se estabelecer e organizar a vida em seus diferentes modos, sejam eles o físico, o econômico, o social, o tecnológico. Estes amálgamas são denominados: novos *agenciamentos territoriais de enunciação*<sup>5</sup>.

Segundo Guattari, a modernidade transformou as relações sociais, intercâmbios econômicos e matrimoniais, assim como suas vozes múltiplas, no sentido de uma maior individualização das subjetividades, desterritorializando, ou seja, autonomizando e separando universos que se encontravam ligados, tais como os do divino, do bem, do belo ou do poder.

Não há como pensar, segundo nossa compreensão contemporânea, os agenciamentos da Idade Média, o que tornaria ilegítima toda e qualquer forma de leitura, já que se tratam de momentos ou períodos heterogêneos. No entanto, nenhum agenciamento se encontra fixado ou finalizado, podendo uma forma de agenciamento mais antiga comparecer na atualidade e se mostrar presente nos modos de sensibilidade contemporâneos.

Guattari (idem), crítico contumaz do mundo capitalista, propõe uma nova concepção do fenômeno estético que, segundo ele, encontra-se em emergência e o denomina: agenciamento processual e paradigma estético.

O paradigma que não corresponde a uma época histórica específica estaria especialmente presente em sociedades sem Estado ou sem escrita. Guattari chama-o de *paradigma proto-estético*. Mas é também possível encontrá-lo em sociedades capitalistas ou pós-capitalistas. Ao mesmo tempo, nele verificam-se aspectos do modo de subjetividade que Guattari caracteriza como polissêmica, animista, transindividual, e que se mostra "... no mundo da tenra infância, da loucura, da paixão amorosa, da criação artística" (idem, p.123). Suas obras correspondem à criação emergente ou em estado nascente. Encontram-se fora do tempo que os relógios sociais marcam e são existencialmente vinculados ao clã, à fusão cósmica,

---

<sup>5</sup> Entendemos que os *agenciamentos territoriais de enunciação* dizem respeito às formas pelas quais as subjetividades produzem e são produzidas através de discursos e práticas, num tempo e num espaço, envolvendo múltiplos planos e elementos que as afetam como, por exemplo, sistemas econômicos, a mídia, a tecnologia, a ecologia e o que se passa no plano biológico ou fisiológico.

à ancestralidade. Apresentam-se polifônicamente e voltadas para o eterno, estetizando todo o espaço, num devir animal, vegetal e cósmico. Neste momento é necessário precisar a definição de Guattari (1992) para a subjetividade. Tomamos a seguinte definição, considerada por ele mesmo como provisória: subjetividade seria “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (idem, p. 19). Pensamos que este modo de conceber a subjetividade é bastante próximo daquilo que estamos chamando de memória. Em outros termos: a memória seria também produzida socialmente como parte daquilo que compõe esta subjetividade.

No paradigma proto-estético, as esferas de exterioridade, de acordo com Guattari (1992, pg. 8), referem-se àquilo que se passa no âmbito do “... social, animal, vegetal, cósmico”, sendo o lugar do estranho e do maléfico. Entretanto há, para ele, uma “subjetividade coletiva territorializada” que se volta para si mesma, assimilando o micro e macrocosmos, de forma que espaço e tempo incluam antepassados, deuses, cantos, ritos e danças. Isso quer dizer que no paradigma proto-estético o trabalho material envolve sempre imaterialidades e o que não está territorializado ou não estratificado passa por práticas iniciáticas, voltando-se para o coletivo.

Neste paradigma, dentro e fora não se distinguem em limites absolutos, não estão fechados, do mesmo modo como a arte, a vida e as práticas sociais pertencem a um cosmos, um para-si, uma imanência, e “... operam por sua conta (...) superpõem-se umas às outras, e constituem-se em entidades coletivas metade coisa/metade alma, metade homem/metade animal, máquina e fluxo, matéria e signo (idem, p. 123)”.

Com a valorização da transcendência (o Bem e o Mal, por exemplo) e da individualização no mundo capitalista, brotam os *agenciamentos não-territorializados*. Neles, os valores se particularizam, se autonomizam e se separam do mundo cósmico hierarquizando, polarizando e segmentando a Vontade, a Razão, a Afetividade. Enquanto estas se imobilizam, o valor transcendente (Deus ou o ser, por exemplo) promove nas subjetividades o sentimento de falta e da culpa, fazendo com que elas passem a ser submetidas a regras e leis.



Guattari afirma que nos *agenciamentos não territorializados* as formas de expressão são desprestigiadas e colocadas num mesmo plano: os valores de uso, de desejo ou de mudança ficam homogeneizados e vistos sob uma ótica binária e compartimentada. As variações e intensidades das subjetividades, neste tipo de agenciamento, tornam-se estandarizadas e as expressões na mímica, na postura, no gesto tornam-se empobrecidas e binárias dentro de um cenário sem cores ou, no máximo, em preto e branco.

As faculdades mentais, as alteridades sexuais e familiares tornam-se peças que compõem a mecânica social vigente. Nos *agenciamentos não territorializados*, a subjetividade se encontra modelada em suas diversas facetas, tais como a afetiva, volitiva, cognitiva e mnêmica.

Neste tipo de agenciamento, Guattari considera que haja uma tendência à homogeneização e, com isso, à universalização e ao reducionismo da subjetividade. Segundo ele, tudo parece mudar, mas, ao mesmo tempo, tudo parece ameaçado de paralisia, serializado, mesmificado. Todavia, em meio a esse empobrecimento das subjetividades, surgem também movimentos em busca de ressingularização e de abertura de múltiplas possibilidades, através do que ele chama de “linhas de fuga” nas quais a percepção e o afeto estético adquirem o papel de focos de resistência. Gostaríamos, a esse respeito, de mencionar um movimento que vem há algum tempo se mostrando nas cidades. Este movimento é o dos grafitis. Já o mencionamos antes e gostaríamos de reafirmar agora sua importância, sua beleza e força. Ao consultar sua história<sup>6</sup> verificamos que os grafitis aparecem nos anos 80 do século XX, nos bairros mais estigmatizados de Nova York. Suas formas cheias e intensas anunciavam reivindicações, mas sua força afirmou-se como arte. Os grafiteiros e sua arte aparecem nos muros das cidades como linhas de fuga, ao romperem o silêncio dos muros de concreto e o barulho as ruas, para os transformarem em painéis cheios de vitalidade e cor. Em São Paulo, um grafiteiro conhecido como Zezão (MANCO et al, 2005) pinta em torno de tampas e canais de esgoto envolvendo-os com formas azuis, em movimentos ondulados transformando estes lugares tristes em espaços que nos provocam, dentre outras sensações, espanto.

---

<sup>6</sup> Disponível na internet em: <http://tagraffs.blogs.sapo.pt/718.html> acesso em 28.01.2009

## **2.4 Agenciamento processual: o processo como paradigma para se pensar subjetividades**

Para Guattari (1992), o agenciamento processual encontra-se ainda em emergência e só podemos percebê-lo sob forma de indícios e sintomas. Mas não se trata de um agenciamento que esteja à margem dos agenciamentos dominantes. Trata-se de um agenciamento que atravessa o social provocando “focos criacionistas e de consistência autopoética” (p. 125). É este tipo de agenciamento processual que faz surgir, segundo Guattari, um novo paradigma estético. O paradigma estético processual tem implicações ético-políticas, não apresentando mais a dependência de uma autoridade transcendente e de sua enunciação, mostrando, ao contrário, múltiplas “cabeças”: a individual, a coletiva, a institucional. A este respeito, Guattari (idem) comenta que não se trata de julgá-las. O mais importante para ele “... é a criação, a invenção de novos Universos de referência... (p. 15)” com o que torna-se possível a quebra de cristalizações em favor de novas modalidades de subjetivação e, portanto, de autonomização.

Tendo em vista o paradigma estético e os agenciamentos processuais podemos ter uma outra perspectiva sobre as diferentes práticas sociais e estéticas, assim como os processos de criação, já que tais processos engendram a autonomização. A subjetividade, de acordo com este paradigma, deve ser tomada em sua “dimensão de criatividade processual” (idem, p. 24). Em outros termos, a subjetividade não se encontra submetida a modelos homogeneizantes e universalizantes. As subjetividades estéticas podem ser, de acordo com Guattari (idem), “extraídas” ou “separadas”, tal como na atividade química, na qual os elementos de um composto são isolados, para que, destes objetos parciais, surjam complexidades, novas “orquestrações existenciais”, ritmos e multiplicidades de vozes, o que permite o enriquecimento contínuo de sua relação com o mundo. Tais transformações podem ocorrer no plano social mas, também num nível microfísico, nas pequenas ações do cotidiano. Assim, Guattari se refere à subjetividade destacando a necessidade de sua refundação, já que as modelizações a que está submetida conduzem à universalização e, com isso, ao seu empobrecimento. Neste sentido, entendemos que o mundo capitalista produz uma subjetividade cristalizada, através de discursos e práticas, padrões, modelos e formas de sentir e pensar. Esta forma de exercício do poder, que disciplina e controla, apresenta-se muitas vezes com uma face sedutora, ditando verdades e maneiras de viver.

Compreendemos que dentro deste universo que achata a subjetividade, tornando-a contraída e sem modulações, haja também a produção de uma memória assujeitada, uma memória que ecoa apenas os discursos oficiais, insensível aos muitos movimentos de grande ou de pequena dimensão que estiveram ou estão presentes em um campo no qual existem forças em luta, criando novas maneiras de perceber e de sentir. Em nossa pesquisa, pensamos que o colégio como instituição pronuncia o discurso oficial, no qual ouvimos com frequência uma fala que exalta, por exemplo, “a paixão que todos sentem por ele”. Mas pensamos também em seu contraponto: este poder de ditar o que se deve sentir unanimemente pelo colégio encontra, sob a forma dos desenhos e escritos nas mesas, várias formas de resistência que, por sua vez, expressam um outro tipo de memória. A resistência aos ditames produzidos pelo poder instituído abre portas para que uma memória não-assujeitada seja dita e escrita (ou desenhada), memória menos assujeitada aos imperativos oficiais, políticos e educacionais. Ao nosso ver, porém, esta memória possui uma relação bastante particular com a temporalidade. Ela cria e fala de novas dimensões mais voltadas para as sensibilidades e saberes daqueles que estão ausentes na fala oficial, ou nela aparecem como uma massa informe, sem modulações e intensidades.

Mas voltemos ao novo paradigma estético e à subjetividade que lhe seria própria. Guattari (idem) nos fala de uma subjetividade pática, que produz um conhecimento sensível ou intuitivo, dado de imediato em sua complexidade. Tal subjetividade constituir-se-ia numa “... experiência não-discursiva da duração em oposição a um tempo recortado em presente, passado e futuro, segundo esquemas espaciais” (idem, p. 38). A subjetividade pática porta nela mesma um paradoxo: enquanto se vê separada de sua possibilidade expressiva, ou seja, alijada das “relações de discursividade” sendo, também, objeto e foco da ação de operadores de discursividade<sup>7</sup>, ou seja, dos discursos do poder. Entendemos com isso que a subjetividade pática é criadora e, por isso, ameaçadora, ao mesmo tempo. É esta subjetividade que o poder tenta disciplinar ou controlar. Em seu modo de

---

<sup>7</sup> O livro de Naomi Klein (2001), *No Logo*, descreve como as grandes empresas proprietárias de marcas agem como “operadores de discursividade” já que estão sempre atentas às novas manifestações juvenis como, por exemplo, formas de se vestir ou novas invenções musicais, para transformá-las imediatamente em marcas, a fim de serem postas à venda no mercado.

funcionamento, porém, esta subjetividade escapa aos mecanismos de poder pelos seus interstícios.

Em outros termos: o novo paradigma estético é processual e não se afirma através da oposição ao instituído, mas atravessando-o. Para Guattari é necessário pensá-lo sob diversos aspectos, quais sejam: tecnológicos, científicos, informáticos, biológicos, sociais, teóricos e estéticos, ou seja, sob a forma de uma ecologia.

Entendemos que a partir deste paradigma possamos valorizar as ações efêmeras, ou seja, ações que não se pretendem permanentes, imutáveis e transcendentais. Elas produzem, sob forma de esboço (proto), relações com outros (alteridades), num determinado espaço, modificando e modificando-se, atravessando e sendo atravessadas, abrindo novas possibilidades para o viver. Elas falam, enfim, de ligações ou de filiações que não se encontram materializadas em personagens concretos, mas que pertencem a um universo “incorpóreo”, diferenciando-se de esquemas preestabelecidos e empobrecedores. Nestas condições sublinha-se a importância do processo, do constante devir que se produz, cria e gera multiplicidade e heterogeneidade.

O processo do qual falamos não é absolutamente linear e harmonioso. Ele produz tensão e isso o distingue do que Guattari chama de “monoteísmo capitalístico” (1996, p. 131), ou seja, de um poder que crê se bastar a si mesmo e que silencia a pluralidade de vozes. É ao longo do processo que se reinventa, mas se está sempre diante da possibilidade de perder-se.

Abrem-se aqui as perspectivas teóricas com as quais trabalharemos e que se mostram ricas para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que nosso objeto pode ser pensado sob o ângulo da processualidade não linear de uma estética. Veremos em seguida que este objeto de pesquisa tampouco se encontra submetido à *monotonia*; ao contrário, ele se mostra sob a forma da *polifonia*, conceito proposto por Bakhtin.

A contribuição de Mikhail Bakhtin diz respeito ao papel da linguagem, entendida dentro de um contexto histórico, cultural e social, levando em conta os sujeitos e suas vozes. Esses sujeitos, ao dialogar, deixam aí suas marcas na medida em que se encontram visceralmente participantes, modificando e sendo modificados no processo de construção dialógico. Bakhtin trabalha também em torno da estética e

da criação; propõe pensarmos os discursos orais ou escritos como heterogêneos, na sua riqueza e variedade infinitas.

## 2.5 Mikhail Bakhtin: dialogia, polifonia, Rabelais

Um dos principais conceitos desenvolvidos por Bakhtin é o de *dialogia* e, associado a ele, o de *polifonia*. Bakhtin os propõe ao discutir a obra literária e poética de Dostoiévski (2005). Nela podemos ver representada a idéia do *outro*, sem que isto seja afirmado explicitamente ou sem que este outro se encontre fundido com a ideologia do autor. As diferentes vozes das personagens vão sendo apresentadas através de um certo distanciamento, sendo indissociadas da personagem que é sempre sua portadora. Esta personagem não nos é apresentada de forma acabada. Ao contrário, ela é inacabada e inexaurível. Em Dostoiévski, as personagens portam idéias ainda não resolvidas, buscando solução, e desse modo se expressa seu inacabamento.

Bakhtin considera que o discurso *monológico*, no qual o herói é apresentado como a espinha dorsal da trama, reafirma a todo instante a unidade do Ser, a Consciência ou o Espírito Absoluto. Em outras palavras: a visão idealista do herói e, portanto, idealizada, inviabiliza a interação e a multiplicidade de consciências. O herói, na literatura *monológica*, aí representa o próprio autor ou carrega suas idéias, que, se forem negadas, são tidas como contradições ou tornam-se uma simples característica de ordem psicológica. O herói, ou personagem principal, é um agente central que exerce o papel daquele que expressa um “espírito”, que pode ser o da Nação, do Novo, da História. A consciência no monologismo se situa acima do ser; e se são apresentadas múltiplas consciências, isso se dá de forma casual, desconhecendo-se o pensamento do outro que deve ser unívoco e uníssono com relação à voz do autor, já que o diverso ou a contradição são apresentados como falhas. No monologismo, o autor aparece sob a forma de máximas, sentenças ou juízos, através do herói ou de heróis e de suas posições semânticas que, por sua vez, manifestam seu ponto de vista único e indiviso de representação do mundo.

É na Idade Moderna que se fortaleceu o monologismo, o que teria contribuído para a exacerbação do racionalismo europeu, como culto da razão única e una. Desta forma, a obra monológica (literária, artística) adquire um tom único onde a divergência não é aceita ou é tida como uma contradição, já que a visão do autor pode assim ser contrariada e prejudicada. Por isso, a voz do autor fica revestida de

um mesmo tom e, desse modo, pode-se dizer que tem um caráter monotônico ou *monótono*.

A idéia de dialogia em Bakhtin (2005) apresenta um caráter profundamente social e histórico, marcas presentes na posição por ele assumida, dizendo respeito ao que ele mesmo chama de “método sociológico na ciência da linguagem” (2002). Porém, sua leitura abre perspectivas para se pensar diversos campos de conhecimento que não apenas o sociológico. A linguagem em Bakhtin nos traz uma dimensão sensível no que tange à presença do outro (alter) que, por sua vez, é considerado nas relações intersubjetivas, nas quais a criação, o novo e o que ainda não está dado no plano da realidade são levados em conta. Enunciação (processo) e enunciado (seu resultado) são elementos de construções em movimento, modificando e sendo modificados, espelhando sujeitos inacabados, que se deslocam dentro de um universo vivo captando presente, passado e futuro.

Para Bakhtin, palavras e frases devem ser compreendidas em seu contexto social e histórico para que, assim, possam ser tidas como “elos de uma cadeia de comunicação”, mergulhadas que estão em significados, emocionalidade e intensidades.

O conceito de *dialogismo* retira a língua de um estado pétreo e passível de ser categorizado objetivamente, tal como entendiam os formalistas do século XIX. Para eles a língua é herdada e horizontalizada, objeto apenas de análise racional. No formalismo considera-se o outro desprovido de voz e de historicidade, tal como Bakhtin diagnosticou na literatura monológica. Na *dialogia*, locutor e ouvinte têm uma dinâmica relacional capaz de incluir uma *atitude responsiva ativa* (1997), revelando-se em diferentes formas de expressão corporal, que, por sua vez, seriam percebidas por aquele que enuncia e que modifica ou ratifica a elaboração do enunciado.

Para Bakhtin, toda fala chama uma compreensão que “é prenhe de resposta”, seja ela manifestada através de um ato, resposta muda ou uma ação retardada. Desta forma, a dialogia convoca uma valorização do outro no processo de comunicação como parte integrante e viva deste processo, já que o outro interfere na elaboração do enunciado quando o autor determina a escolha do gênero em que o enunciado se dará. Bakhtin se interessa pelo que chama de expressividade do locutor (chamada em outros momentos de emocionalidade ou tonalidade dialógica) que, fora do enunciado, deixa de existir. As palavras, diz ele, estão a serviço de

quem fala e, fora de um contexto, perdem seu valor, tornando-se esvaziadas. Podemos, portanto, pensar que um enunciado é uma manifestação *tout court* de presenças várias, de intenções, de expectativas, de desejos.

O conceito de *polifonia*, idéia contida na música barroca, e que Bakhtin discute através da obra de Dostoievsky, considera a pluralidade de vozes dentro de um texto. Estas vozes apresentam-se com a mesma intensidade e representam também uma pluralidade de universos ideológicos e de consciências. Para Bakhtin um texto literário deve ser assim considerado na medida em que o autor ausculta todas as vozes, inclusive aquelas em emergência que apenas começam a anunciar (ou a enunciar) novas idéias.

Dostoievsky auscultava o diálogo de sua época, captava vozes isoladas e interações dialógicas entre elas. Além disso, ele ouvia as vozes dominantes, estridentes, oficiais e não oficiais, mas também as vozes fracas, ainda não inteiramente manifestadas, latentes e que apenas se anunciavam, "... a palavra ainda latente, ainda não pronunciada..." (2005, p. 89). As "vozes-idéias" do passado também não lhe passavam despercebidas e, quando trazidas para o presente, tornavam-se elementos que polemizavam o passado, o presente e o futuro. Sendo assim, as idéias para Dostoievsky apresentavam-se numa zona interindividual e intersubjetiva, de onde nasciam tensões entre as consciências individuais adquirindo, então, grande complexidade. No herói, e através dele, vê-se a idéia e é na idéia e através dela que se vê o herói.

A criação "da imagem de idéia" é a profunda compreensão da natureza dialógica do pensamento humano, assim como da natureza dialógica da idéia. É com a idéia dos outros que uma outra começa a ter vida, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias. É no ponto de contato das vozes que nasce e vive a idéia, expressando o grande diálogo de uma época. Assim, Dostoievsky construía seu próprio pensamento através de múltiplos pontos de vista e de múltiplas vozes. Para ele, idéias de ninguém ou idéias particulares não existiam. Duas pessoas representavam duas idéias e cada idéia representava um homem no seu todo. Para ele, eram vozes que se individualizavam e que possibilitavam o confronto que, neste mundo infinito, iam se elucidando e se tecendo mutuamente.

Podemos pensar, a partir de Bakhtin, que os escritos e desenhos sobre as mesas são enunciados que podem nos falar dos processos pelos quais nossos

adolescentes estão passando. Entendemos que os processos de subjetivação destes jovens se expressam ao desenvolverem esboços, tentativas, exercícios do espírito, processos que nos levam a crer que estão às voltas com a criação em seu estado nascente, assim como, ao registrá-los sobre as mesas, fazem-no para deixar o que chamam de “marca”. Podemos pensar que, ao deixar um registro gráfico, eles falam de suas vidas e deixam ali suas memórias. De um certo modo, realizam uma prática tradicional no colégio, visto que encontramos estes mesmos traços sobre mesas antigas. Tal como assinala Bakhtin a respeito de Dostoiévsky, essas marcas expressam o múltiplo ou polifônico mundo das vozes que sussuram: uma memória silenciada pelo apagamento e revivida pelos traços que insistem em reaparecer toda vez que são impedidos.

É possível considerar Bakhtin um pensador que rompe com a metafísica e o idealismo de sua época. Ele coloca em cena quem são e como vivem os sujeitos de linguagem, continente no qual nascemos e habitamos. Assim sendo, o corpo torna-se concretude atravessada pelas infinitas modulações de enunciação e adquire magnitude relevante no viver e nas relações intersubjetivas. Contudo, a modernidade o trata unidimensionalmente. Assim também o crê Bakhtin, quando desenvolve sua obra sobre Rabelais e seu tempo (1999).

François Rabelais viveu entre 1483 ou 1484 e morreu em 1553. Sua obra, especialmente *Gargantua e Pantagrue*, foi também objeto de estudos de Bakhtin, que analisou-as em *A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* (idem). Neste livro, há inúmeras cenas nas quais a alimentação e o corpo dos personagens são caracterizados pelo exagero e pela hipérbole, características que são colocadas por Bakhtin sob a categoria de *cômico grotesco*. O nascimento de Pantagrue é exemplar a este respeito: ele nasce imenso, sua mãe não resiste e morre no parto, e ele devora sem parar tudo o que lhe vem à boca. Este é apenas o início do livro onde Rabelais cria cenas nas quais tudo ganha grandes proporções. Bakhtin contesta, em sua análise, a crítica feita à idéia de que Rabelais seria um autor satírico. Esta crítica denigraria sua obra, pois não levam em conta toda uma estrutura de vida, nem a valorização do “novo nascente” (idem, p. 268).

Vamos enfatizar o conceito de *cômico grotesco*, pois encontramos sobre as mesas das salas de aula inúmeros desenhos que assim podem ser caracterizados: os corpos ali desenhados são híbridos, apresentam traços hiperbólicos, com suas



protuberâncias e seus buracos à mostra e cheios de um humor peculiar. Na obra de Rabelais, o corpo e suas excreções têm papel importante, assim como nos desenhos feitos pelos alunos nas mesas das salas de aula. A seguir, apresentaremos as idéias de Bakhtin sobre o *cômico grotesco*.

## 2.6 O cômico grotesco: uma estética do corpo

O corpo e tudo aquilo que o excede ou procura escapar-lhe se encontram no centro da temática do *cômico grotesco*. As excrescências e prolongamentos, assim como a boca, buraco por onde entram ou saem coisas e por onde se devora, marcam um aspecto significativo do *grotesco*: seu inacabamento, seu estado de construção que absorve e é absorvido pelo mundo.

Ao analisar a obra de Rabelais, Bakhtin diz que um de seus motivos mais difundidos é o nariz. Ele afirma que “o nariz é sempre substituto do falo” (1999, p. 276). A boca também tem papel fundamental. É o órgão que devora o mundo. Tão importante como ela, o traseiro, de onde saem as excrescências. Os orifícios do corpo permitem a entrada e a saída de e para o mundo, onde se dão as trocas e transformações. Por isso, Bakhtin considera o corpo como elemento do drama do começo e fim da vida, que nele se mostram indissociáveis.

É o interior do corpo que interessa ao *grotesco*, sendo sua profundidade ilustrada, muitas vezes, como montanhas e subterrâneos. O corpo é sempre representado como aberto, falível, “...fecundante-fecundado, parindo-parido, devorador-devorado, bebendo, excretando, doente, moribundo...” (idem, p.278). Tais representações, principalmente a da boca escancarada e que devora, aparecem em imagens de banquetes, nas quais a absorção e a deglutição simbolizam morte e destruição.

Essas características do corpo ligadas ao nariz, à boca, ao ventre, aos genitais e ao traseiro estão ligadas a gestos familiares e injuriosos e uma enorme variedade de expressões, que aparecem em todas as línguas, fazendo-lhes referência. Desta forma, o corpo *grotesco* é ilustrado sob a forma de intestinos e tripas, excrementos, urina, morte, parto; trata-se de um corpo fragmentado que absorve e é absorvido, misturado às coisas do mundo sendo, ao mesmo tempo, cósmico. Neste sentido o corpo nos traz o que Bakhtin chama de “sensação viva da imortalidade histórica do povo” (idem, p.283). Esta imortalidade está presente na idéia de um corpo procriador

que se encontra ligado ao corpo cósmico. É deste modo que o tema da morte-renovação-fertilidade ganha importância fundamental na obra de Rabelais e, com isso, muitas figuras ligadas a este processo adquirem valor na obra do autor.

Grande boca aberta, poço, ventre de vaca: estes elementos envolvem a idéia da terra com seus orifícios, assim como o mar está associado ao suor e à sede. Vida e morte aparecem ligadas quando “... Gargantua não sabe se ele deve chorar a morte da sua mulher ou rir de alegria pelo nascimento do seu filho...”(idem, p. 289). Pantagruel, por sua vez, só sabe mamar, devorar e despedaçar usando sua imensa boca.

A urina, “alegre matéria”, assim como as fezes, fazem o medo transformar-se em riso, já que configuram o mundo carnal conhecido, podendo ser vistas como elementos intermediários entre a terra, o mar e o corpo. O medo cósmico<sup>8</sup> de que fala Bakhtin seria aliviado por tais matérias corporais, medo que é usado pelos sistemas religiosos para “... oprimir o homem, dominar sua consciência” (idem, p.293). No homem medieval, a luta contra o temor cósmico se trava no plano no próprio corpo, assimilando seus elementos (ar, água, terra e fogo), experimentando-os para, enfim, vencer o medo através do riso. A morte é compreendida como absorção e retorno ao seio da terra, representada freqüentemente por uma bocarra aberta ou pela garganta. As profundidades corporais são férteis e “... o antigo encontra aí a morte, o novo nasce em profusão...” (idem, p. 297). A fertilidade se encontra no cerne de um dos motivos do *cômico grotesco*, o da morte; juntamente com ela, o da renovação que, por sua vez valoriza a fertilidade, muitas vezes representada pela grande mãe Terra que é fecundada pelos corpos dos homens. Da mesma forma, o parto está associado ao assassinato e à morte, encarnados por uma grande bocarra aberta que devora, engole, mas que também gera, já que representa os genitais femininos. A terra mãe é fértil e faz nascer, assim como provoca sede, aspecto esse importante em Pantagruel.

O tema do corpo, no *cômico grotesco*, tem um papel desmistificador. Em Rabelais, o herói nasce de forma grotesca, tal como Pantagruel que é peludo como um urso, e cujo nome, segundo Bakhtin (idem), na etimologia burlesca significa “todo

---

<sup>8</sup> O medo cósmico apresenta uma dimensão importante em Bakhtin, sendo associado ao incomensuravelmente grande e forte. A interpretação que aqui se adota é a de que este sentimento se refere à morte e aos poderes transcendentais divinos. Mais adiante será mencionado o valor do alto e do baixo no *cômico grotesco*, referente aos poderes transcendentais (o alto) e aos imanentes (o baixo).

sedento”. Seu nascimento, ele mesmo *grotesco*, deu-se após acontecimentos nos quais os crentes sedentos de uma procissão vêm a terra “suar” e crêem que podem saciar sua sede. Para sua surpresa, o suor da terra é salgado, o que desfaz o “milagre” do orvalho enviado por Deus.

Os seres extraordinários têm seu lugar em Rabelais. São criaturas híbridas, sugerindo, de acordo com Bakhtin, uma forma de brincadeira com o corpo. “Rabelais gostava muito de brincar com os corpos e os órgãos: lembremo-nos dos anõezinhos gerados por um peido de Pantagruel que têm o coração ao lado do ânus, dos filhos monstruosos de Antiphysis...” (idem, p. 303). Bakhtin supõe que o interesse pela Índia, nesta época, teria sido importante no imaginário de Rabelais. Nesta medida, supomos que os sentimentos de estranheza e do maravilhoso que se encontram nas figuras indianas tenham sido incorporados em sua obra. É curioso notar que, diversamente da mentalidade moderna - que veria no estrangeiro algo a ser dominado ou controlado - Rabelais incorpora antropofagicamente tais imagens, metamorfoseando-as em seu universo peculiar em corpos que permutam seus membros violando as fronteiras entre o corpo e o mundo.

Esses aspectos também se encontram presentes na obra de Jeronimus Bosch, holandês nascido em 1453 e, portanto, contemporâneo de Rabelais. Sua pintura revela um universo imensamente rico e recheado de imagens grotescas, tão bem caracterizadas por Bakhtin e descritas por Rabelais. Corpos híbridos, devoração, transformação e morte, diabos e seres encantados fazem parte de um elenco delirante em seus mais famosos quadros: *O jardim das delícias* e *Triunfo da morte*. Neles vemos o que Bakhtin descreve sobre a permutação permanente do corpo *grotesco*: “...o traseiro insiste obstinadamente em ocupar o lugar da cabeça e a cabeça, o do traseiro.” (idem, p. 310), apontando assim as inversões nele presentes. O repertório verbal usado por Rabelais é recheado de obscenidades, injúrias, despedaçamentos, reafirmando que o corpo *grotesco* não é acabado nem fechado ao mundo, confundindo-se e misturando-se com ele.

Bakhtin nos lembra que a hierarquia medieval (verticalidade) é apresentada através de muitas imagens do alto e do baixo (nariz e ventre, por exemplo) e que isto espelharia os valores vigentes. Com o Renascimento, tal organização social vai se dissolvendo e as relações tornam-se cada vez mais horizontalizadas, deslocando-se a ênfase para a frente e o atrás. “...Este cosmos não mais se move de baixo para cima, mas para a frente sobre a horizontal do tempo, do passado para

o futuro” (p.319). Assim, a concepção renascentista de futuro é compreendida como um “livre devir”. Por outro lado, o cosmos de Rabelais, segundo Bakhtin, é visto como uma “habitação familiar do homem, de onde todo temor é excluído...” (idem, p.321).<sup>9</sup>

Bakhtin chama a atenção para mudanças que ocorreram nos cânones em torno do corpo. A partir do século XIV foram estabelecidas regras severas separando a linguagem oficial da familiar. A norma de então passou a ser a decência. Montaigne protestou contra tal poder, denunciando a moral hipócrita que se instalava. As partes do corpo que tão livremente Rabelais nomeava em suas obras deixaram de ter um papel expressivo e perderam literariamente seu valor.

É desse modo que a imagem do corpo moderno constitui-se em elemento exclusivo da vida privada, tomando um sentido “estreito”, sem relação com a vida social. Este corpo torna-se único, “basta-se a si mesmo”, é fechado e só tem sentido no plano da vida individual. Absolutizado, o corpo moderno é, então, esfacelado pelas normas impostas pela moral vigente e a vida é concebida em compartimentos na qual “... a velhice é destacada da adolescência...” e os acontecimentos e atos humanos se encerram em seus próprios limites: o nascimento e a morte. A hiperbolização, ou o exagero, é assim dissolvida em detrimento da normalização.

No cômico *grotesco* o medo é vencido pelo riso e o cósmico não está dissociado do corpo, pelo contrário; é assimilado e sentido pelo corpo e seus elementos são nele encontrados. O exagero que expressa o incomensurável, o infinito, o astronômico é transformado em material corporal, passando assim a ser compreendido porque se torna humanizado. Este corpo que absorve e secreta é aberto, pois se mostra fértil, gerador do novo, profuso, potente, abundante, gigantesco, endiabrado e “... em estado de perpétuo crescimento e de perpétua renovação” (idem, p.298). Vejamos o que Bakhtin (1999) diz a respeito:

“O corpo universal, que cresce e é eternamente triunfante, sente-se no cosmos como em casa. Ele é sua carne e o seu sangue; os mesmos elementos e forças cósmicas

---

<sup>9</sup> Bakhtin considera o familiar como a dimensão de onde o temor é excluído, idéia que aparece contraditada por Freud, como vimos, em seu artigo *O estranho*. Neste, ao referir-se ao familiar, Freud situa-o não apenas no âmbito do já conhecido, mas também como o que pode tornar-se assustador. Como exemplo cita o fato de que uma criança não consideraria assustador se sua boneca adquirisse vida; contudo, uma idéia familiar e recalcada pode tornar-se assustadora. Freud usa a definição de estranho de Schelling: “algo que deveria ter permanecido oculto mas veio à luz.”(Freud, 1976, p. 301)

existem nele, na mais perfeita organização; o corpo é o último grito do cosmos, ou melhor, ele é a força cósmica dominante; não teme o cosmos com todos os seus elementos naturais. Menos ainda a morte que é indivisa; ela não passa de uma fase da vida triunfante do povo e da humanidade, uma fase indispensável à sua renovação e ao seu aperfeiçoamento” (idem, p. 298).

O cômico *grotesco* tem também seu repertório verbal manifesto através de expressões obscenas, impropérios e imagens de despedaçamento. Desta forma seus limites e fronteiras se expressam como imprecisos e reduzidos, e as trocas com o mundo ganham grande relevância.

No entanto, a existência medieval baseava-se na hierarquia. Esta, contudo, tornou-se um valor subvertido pela Renascença, que transformou a verticalidade do mundo. A hierarquia funciona em um mundo tido como imutável e não se pode concebê-la num livre devir. A estabilidade e a imutabilidade do mundo hierarquizado não podem conviver com o que Bakhtin chama de “a existência de múltiplas sementes e possibilidades, a liberdade de escolha...” (idem, p. 319), quando comenta Pico della Mirandolla. A hierarquia e a verticalização social produzem o cômico *grotesco*, enquanto que a Renascença tende a dissolver tais formas sociais para produzir uma concepção de corpo fechado, uno, individualizado, numa perspectiva na qual predominam o devir histórico e um novo olhar sobre a temporalidade. Bakhtin, ainda comentando Mirandolla<sup>10</sup>, afirma que “... no seu nascimento o homem recebe as sementes de todas as vidas possíveis” (idem, p.319). O mundo medieval não pode concebê-las.

Os tempos modernos, trazendo em seu seio o corpo uno, fechado e que não realiza trocas, compõem um universo imagético próprio que não pode ser usado como referência para a compreensão do espírito medieval, com suas categorias e características peculiares. Este comentário é feito por Bakhtin (1999) ao apresentar sua crítica ao pesquisador alemão Schneegans, como se segue: “... Schneegans

---

<sup>10</sup> Pico della Mirandola, erudito, humanista e filósofo neoplatônico da Renascença, viveu no século XV e suas idéias exerceram forte influência em sua época. Uma de suas obras mais importante foi *O discurso sobre a dignidade do homem*. Acesso em 19.04.06 do site: [www6.ufrgs.br](http://www6.ufrgs.br)

quer aplicar a Rabelais a sua compreensão da sátira reduzida conforme ao espírito dos tempos modernos... (idem,p. 268)”.

Gostaríamos agora de propor uma possível articulação das características do *cômico grotesco* com a noção de sensibilidade háptica e a de espaço liso, propostos por Guattari e Deleuze. O *grotesco* descrito em Bakhtin seria, ao nosso ver, uma forma com qualidades hápticas, compondo um espaço liso. Assim o entendemos na medida em que tudo no *grotesco* demanda uma sensorialidade múltipla. Sem dúvida, ao lermos Pantagrue, estamos diante de imagens intensas, quase fílmicas, nas quais a visão tem um papel importante. No entanto, somos principalmente remetidos a mundos olfativos (urina, fezes, excreções corporais), ao gustativo (refeições “pantagruélicas”), texturas diversas (a terra, o sangue, a água), ao auditivo (o medo vira riso). Rabelais nos traz para estas dimensões e nos convida também a experimentar, numa “visão aproximada”, a trajetória de seu herói. Da mesma forma, o *grotesco* parece não ter limites em sua hipérbole, em sua dimensão transformadora, em sua incompletude, como Bakhtin nos aponta: vida, morte e renovação. A vida e a morte, no mundo do *grotesco*, são admitidas como elementos cósmicos. Seus limites e fronteiras não são delimitados, o que nos permite pensar na possibilidade de tê-las como elementos geradores ou propulsores de um espaço liso, se admitimos o mundo medieval como estriado.

Estamos considerando, em nossa discussão, questões referentes ao corpo e às suas formas de expressão no *cômico grotesco*. Vimos antes o modo pelo qual as idéias de espaço – o estriado e o liso – nos permitem pensar as mesas, assim como o que se desenha ou escreve sobre elas das salas de aula. Agora, pretendemos pensar os corpos dentro de um contexto. Queremos refletir não apenas os corpos dos alunos, e os que são desenhados por eles, mas também o corpo que se produz a partir da relação entre os alunos e o colégio. Este corpo recebe marcações e também é capaz de marcar, se consideramos que os desenhos e escritos por ele produzidos são registros de memórias. Para entendermos que tipo de corpo e de memórias são estas, vamos trabalhar com algumas idéias desenvolvidas por Michel Foucault em *O que é um autor?* (1992), particularmente no texto *A escrita de si*, no qual ele examina dois tipos de registros escritos do cotidiano, formas praticadas por gregos e romanos: os *hypomnêmata* e a correspondência. Vamos continuar nossa discussão com as questões apresentadas por Foucault a respeito da moral e da

elaboração de uma ética nos processos de constituição de si. Entendemos que é na elaboração de uma ética que se desenrola a produção de uma memória como a que estamos estudando – criativa, efêmera e fragmentada. Propomos aqui chamá-la de *memória do presente*.

## 2.7 Michel Foucault: poderes, saberes, corpo, resistências

O corpo em Foucault se apresenta não mais aberto, cósmico e em processo de troca, como em Rabelais, mas marcado pela história, como um palimpsesto: células que morrem, células que se produzem, camadas que se superpõem, desejo e violência que irrompem e emergem para manifestar uma luta, “... um plano onde os adversários estariam em igualdade...” (1990a, p. 24). Esta luta “... estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos...” (idem, pg. 25) e pode produzir um espaço intersticial, no qual a existência adquire novos significados e novas possibilidades ao inventar-se. De acordo com Foucault, o corpo não se restringe às leis da fisiologia. O corpo está submetido a regimes que o moldam e constroem – “... ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais...” (idem, pg. 27). Consideramos aqui que o colégio impõe regimes de submissão e disciplinarização dos corpos, cria regras relativas ao tempo de aula, ao tempo de alimentação, ditando o que se deve vestir e onde se pode caminhar. Diante disso, entendemos que os alunos criam movimentos de resistência que se manifestam nas frestas que a autoridade instituída não alcança. É esse o ponto que pretendemos desenvolver.

Em *Os intelectuais e o poder*, texto publicado na coletânea *Microfísica do poder* (1990a) há um comentário de Deleuze que provoca ao menos inquietação. Vamos reproduzi-lo:

“Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar, daí sua fragilidade radical em cada ponto,

ao mesmo tempo que sua força global de repressão” (idem, p. 72).

Mais adiante Deleuze acrescenta: “As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas (idem, p.73).”

É possível pensar tais questões também com relação aos adolescentes, ainda mais quando, como dito anteriormente, vemos em revistas, jornais, televisão, discursos que instigam a idéia de que há jovens que são ameaças em potencial, necessitando de “limites” e de controle. De acordo com este tipo de discurso, estariam na “natureza” própria do adolescente ou do jovem o perigo e o erro, como se esta fosse a verdade oculta sobre eles.

Ora, a verdade para Foucault não está submersa, como algo a ser desvelado ou descoberto. A verdade ou o “efeito de verdade” se produz a partir dos discursos, o que gera uma dinâmica de poder que se espalha e gera disciplina, saberes, prazeres, produzindo assim novos discursos. Os efeitos do poder tornam-se individualizados e se incorporam contínua e ininterruptamente, de modo que o poder se expressa também através de formas de saber que se mostram na constituição dos discursos, na disciplinarização dos corpos e nas técnicas que circunscrevem o que é a verdade e aqueles que a enunciarão e a farão funcionar. Trata-se, portanto, de uma luta para fazer valer a verdade de um tempo que, de acordo com Foucault, consiste em um “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (1990a, p. 13).

A fim de investigar esses jogos de verdade e esses efeitos de poder, Foucault propõe um método: a genealogia. Através desse método, são investigadas as forças que se colocam em combate no campo do poder e que produzem saberes, subjetividades e verdades. A genealogia tem o propósito de investigar minuciosamente o que está embaralhado, devendo ter o “cuidado de escutar a história”, de provocar movimento naquilo que parecia imóvel, fragmentar o que se supunha unitário, apontar diferenças onde se acreditava haver identidades (idem). A genealogia coloca em cena ou em emergência o jogo de submissões, expõe as forças e suas tensões que se produzem nos interstícios (idem).

A investigação histórica (que, para Foucault é realizada através da genealogia) procura a luta que é inseparável da constituição de regras, regras que são sempre sangrentas, já que instituídas para dominar, deixando marcas e lembranças nas coisas, determinando obrigações e direitos, produzindo rituais. Apoderar-se das



regras, fazê-las suas, dobrá-las a seu serviço é o mesmo que deter o domínio nos jogos de poder. Ora, Foucault entende que não há uma verdade universal e perpétua. O olhar minucioso sobre a história abre a cena para o devir e permite que se veja e que se diga que não há caracteres imortais, o que há é descontinuidade. Vivemos “em miríades de acontecimentos perdidos” (idem, p. 29) que não obedecem a uma origem que se perderia nos tempos, mas se encontram sempre presentes nas lutas e combates muitas vezes engolidos pelos discursos da história oficial. Aqui, é inevitável pensarmos nos escritos e desenhos dos adolescentes, nas “miríades”, perdidas como poeira de estrelas...

Em Foucault, a chamada “história monumental” é denunciada como responsável por manter perpetuamente à mostra apenas “os grandes cumes do devir”, calando “as intensidades atuais da vida e suas criações” (idem, p. 34). A história monumental se presta também a fazer com que continuidades sejam reconhecidas (do solo, da língua, da cidade), evitando as diferenças possíveis e afirmando fundamentos “verdadeiros” para a vida, lutando, assim, contra seu “poder de afirmar e criar” (idem, p. 37).

Em nossa pesquisa entendemos, com Foucault, que a história monumental está presente em todos os espaços do colégio, impondo uma memória cristalizada. Este ambiente pode ser sentido desde que entramos em suas dependências, na sala destinada à direção e ao chegarmos ao *hall* onde estão as filas de fotografias de todos os presidentes da república e dos formandos na ocasião do centenário da instituição. Assim também acontece ao ouvirmos as falas sobre a história e as origens do colégio. Nas salas de aula há sempre um efígie ou um busto forjado em metal representando um professor que tenha sido importante na trajetória do colégio. Tudo inspira uma história que se mostra apenas através de alguns personagens que tiveram sua importância, mas silencia a respeito dos milhares de jovens, as “poeiras de estrelas”, que ali estão ou que por ali passaram. Lembramo-nos de um grupo de jovens que ensaiava, em trio, música popular brasileira, ocupando solitariamente uma sala de aula vazia. O som que produziam preenchia a sala com a doçura melodiosa do chorinho. Apenas esta pesquisadora os observava. Em nenhum momento em que conversamos com as pessoas do colégio ouvimos qualquer menção a seu respeito.

É com relação a jogos de força como esse que Foucault oferece seu conceito mais importante para nossa pesquisa: o conceito de resistência. Como a resistência

só pode ser entendida em referência ao poder, é preciso deixar mais claro o que Foucault entende por essa noção. Ao descrever o modo pelo qual o poder se exerce, Foucault o julga positivo e produtivo, e não apenas repressivo. Poder é exercício, ao invés de posse, propriedade ou privilégio. Ele consiste numa estratégia complexa da qual fariam parte tanto os dominantes quanto os dominados, numa rede de relações que atravessaria toda a realidade social de maneira capilar, impregnando totalmente a vida cotidiana. Assim, o poder é sempre uma relação de forças, entendidas necessariamente no plural. E como relação de forças, o poder pressupõe os contra-ataques e a resistência que com ele estabelece uma luta. Aqui reside, talvez, a hipótese mais ousada de Foucault com relação ao poder: “não existem relações de poder sem resistências, e estas são na mesma proporção mais reais e mais eficazes, pois se formam lá mesmo onde se exercem as relações de poder” (FOUCAULT, 1979, p.91-92).

Ora, Foucault está aqui nos dizendo duas coisas importantes: em primeiro lugar, considerando que não existe poder sem resistência, essa é suposta como anterior ao poder em termos lógicos – ainda que não cronológicos -, já que sem ela nenhum poder pode se exercer. Para Foucault, a resistência vem primeiro e “é superior a todas as forças do processo; ela obriga, sob seu efeito, as relações de poder a mudarem (...) O termo resistência é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica” (FOUCAULT, 1983, in SAMPAIO, 2006, p. 741). O segundo aspecto é que poder e resistência não necessariamente se opõem, como se a resistência fosse apenas o reverso, a marca em negativo do poder. Os dois moram no mesmo campo da correlação de forças, são contemporâneos e coextensivos: “da mesma forma que as redes das relações de poder acabam formando um tecido espesso que atravessa aparelhos e instituições, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 1979, p.92)

No entanto, a idéia de resistência sofre, na obra de Foucault, algumas modificações. Há um período no qual Foucault privilegia as reações de domínio e sujeição, no qual a subjetividade torna-se meramente uma produção do poder: “Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” (FOUCAULT, 1982-3/1995, p.235). Nesse período, a resistência se encontra

mais restrita à denúncia de um jogo de dominações e submissões. Ela aparece como uma contra-memória, como Foucault nos sugere em *Nietzsche, a genealogia e a história*. Mas há um período seguinte no qual Foucault considera existir uma parcela de autonomia para a subjetividade, a partir de práticas e cuidados de si. Ele descobre então que tanto indivíduos como coletivos podem se relacionar com as regras estabelecidas pelo poder de forma singular, constituindo processos de subjetivação que escapam àquilo que os códigos estabeleceram. Nesse período a resistência torna-se menos opositiva e mais criativa: ela se torna capaz de fazer uma deriva no poder e no saber, instaurando uma relativa independência em relação a eles. Vamos desenvolver essa modalidade de resistência mais adiante, quando tratarmos de *A escrita de si*.

“A genealogia é a história como um carnaval organizado”, escreve Foucault (1972/1990a, p.34). Há que se parodiá-la e, acrescentamos, satirizá-la. *Sátira* vem do latim *satira*, em modo arcaico *satura*, “prato cheio de frutos sortidos que se ofereciam a Ceres, a deusa das sementeiras; depois, mistura de prosa e verso” NASCENTES (1955, p. 460). Pensando nisso, encontramos, no fenômeno da carnavalização, o tema do *grotesco* discutido por Bakhtin na obra satírica de Rabelais. Mas se existem proximidades entre os dois autores – Foucault e Bakhtin – existem também diferenças que podemos observar. No texto *A escrita de si*, Foucault discute a verdade e o governo de si, enquanto o *grotesco* fala principalmente de um “desgoverno” que aparece sob a forma do corpo híbrido, subvertido, aberto. O corpo ao qual Foucault se refere é perscrutado e cuidado com minúcia, olhado e descrito em seus meandros e desejos. Este é um corpo no qual se escreve, que está inscrito pela história, mas que também é capaz de escrever. É o que veremos a seguir.

## **2.8 A escrita de si**

Nesta obra, Foucault (1983/1992) se dedica a estudar a escrita que se constitui nas anotações cotidianas, chamadas de *hypomnêmata*, e também as cartas de filósofos aos seus próximos, especialmente os amigos. Estas duas formas de escrita são uma ascese, ou seja, um exercício de prática da verdade. É com a escrita que “ações e movimentos da nossa alma” são dados a conhecer a si e ao outro (por exemplo, “não fornicamos diante de testemunhas”). A escrita toma o lugar dos

companheiros e, ao fazê-lo, abstêmo-nos de “maus pensamentos”. O recolhimento necessário para a escrita atenua “os perigos da solidão” e ela atua como substituta dos outros ou de uma comunidade, já que escrever implica em se dirigir a um amigo, por exemplo, tendo um papel próximo ao da confissão. É uma arma de combate espiritual que, “ao trazer à luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (1983/2004, pg. 823)

Foucault sublinha que ao praticar a *escrita de si* aprendia-se a arte de viver adestrando-se a si mesmo. Tratava-se de uma ascese, consistindo em abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro. A escrita para si adquire um papel considerável tardiamente. Em Epíteto, de acordo com Foucault, a escrita tem o papel de exercício pessoal, já que seria importante realizar três práticas: meditar, escrever e exercitar-se. Este método ou prática de vida podia também se desenrolar através da meditação, da tomada de notas, seguida de uma releitura destas notas para voltar a se meditar.

A escrita se constituía em uma etapa essencial para toda ascese, com “...função *etopoiética*...” agindo como “...um operador de transformação da verdade em um *ethos*” (1983/1992, pg. 134). Vemos neste texto que o valor da escrita não estava circunscrito à literatura. A *escrita de si* tinha um caráter eminentemente ético, de constituição de si, sendo compreendida como um recurso no qual era possível fabricar, criar e poetizar a vida.

As duas formas da *escrita de si* eram, como vimos, os *hypomnêmata* e a *correspondência*. A seguir, vamos descrevê-las.

## 2.9 Os *hypomnêmata*

Os *hypomnêmata* eram cadernos utilizados para realizar operações contábeis, anotações notariais ou agendas pessoais. Sua utilização cotidiana os tornavam livros de vida, guias de conduta onde se encontravam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações, reflexões ou debates já ouvidos ou que vinham à memória. Constituem uma memória material das coisas lidas, ouvidas, pensadas, um “tesouro” acumulado para releitura e meditação. Tornavam-se matéria prima para redação de tratados para lutar contra defeitos, tais como a cólera, inveja, tagarelice, bajulação ou para ultrapassar alguma circunstância em que houvesse sofrimento, como o luto.

Os *hypomnêmata* não eram apenas um auxiliar de memória, mas materiais para ter à mão e para a ação. Constituíam equipamentos de discursos aos quais se podia recorrer, materiais “implantados na alma” que faziam parte de nós próprios, veículo importante de subjetivação do discurso onde se captava o já dito e onde se reunia aquilo que se podia ouvir ou ler. Sua finalidade era a constituição de si, de acordo com Foucault.

O objetivo dos *hypomnêmata* era “fazer da coleção do *logos* fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação consigo próprio tão adequada e completa quanto possível” (2004, pg. 828). Este *cuidado de si* representava uma ética que nascia de uma tensão, em uma época marcada pela forte tradição no interior, na qual os anciãos e a autoridade tinham papéis muito importantes. No entanto, esta ética era orientada para objetivos bem claros: “... retirar-se para o interior se si, alcançar-se a si próprio, viver consigo, bastar-se a si, tirar proveito e desfrutar-se a si próprio” (idem, pg. 828). A leitura dos *hypomnêmata* permitiria a realização de escolhas e apropriações para si, uma vez que a meditação fazia parte deste processo.

Sêneca, de acordo com Foucault (idem), entendia a leitura como necessária à prática de si, pois não se pode tudo tirar de si. Dever-se-ia recorrer alternadamente à leitura e à escrita, temperando uma com a outra. Seria também necessário o cuidado com o excesso de leitura que pode levar à *stultitia* (*estultícia/estupidez*). Para Sêneca, a escrita seria um exercício de razão. A escrita dos *hypomnêmata* auxiliaria uma não dispersão, porque através dela seria possível se constituir um “passado” ao qual poderíamos nos recolher e regressar. Neles estaríamos libertos do futuro e meditaríamos o passado.

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si envolvia a idéia de exploração. Este tipo de escrita seria uma arte da verdade contrastiva ou uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade, assim como a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso.

Entrevemos nestas proposições o que, mais tarde, Foucault irá desenvolver em *O cuidado de si* (1983), último livro da *História da Sexualidade*. Referimo-nos especialmente à sua discussão sobre moral e ética, que iremos tratar mais adiante.

A escrita pessoal produz no próprio escritor um processo de subjetivação. É uma “colheita de néctar” que deve ser digerido, como dizia Sêneca. O papel da

escrita, neste caso, é o de constituir um corpo, o próprio corpo daquele que transcreve leituras. Ao delas se apossar, faz-se a sua verdade própria: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em “forças e sangue”. A identidade do autor se constitui a partir da recoleção de coisas ditas. É bom que se possa perceber naquilo que se escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na alma. Aí reside uma genealogia inteira, segundo Foucault (idem), pois num mesmo coração há vozes altas, baixas e medianas, timbres de homens e mulheres. Nenhuma voz individual existe, só o conjunto se impõe ao indivíduo.

Neste ponto, estamos considerando que Foucault coteja uma prática de memória, seja por estar tratando destes pequenos e importantes documentos, os *hypomnêmata* (pequenas memórias), seja porque se refere àquilo que está gravado na alma e que a vitaliza – forças e sangue. Estas “pequenas” memórias são também por nós tratadas nesta tese.

## 2.10 A correspondência

Assim como os *hypomnêmata* são um exercício pessoal e matéria prima para textos que se enviam aos outros, a carta enviada atua tanto sobre quem a escreve quanto para quem a recebe. Sêneca, segundo Foucault, vê nesta dinâmica um aperfeiçoar-se constante, sendo a ajuda alheia sempre necessária para o labor da alma sobre si própria. Para Sêneca, quem ensina se instrui. A carta é um auxiliar para quem a recebe e um treino para quem a escreve.

A *correspondência* é também um manifestar-se para si próprio e aos outros. A carta presentifica o escritor para aquele a quem ele se dirige. Escrever é mostrar-se, mostrar o rosto. A carta é uma objetivação da alma e a subjetivação do discurso verdadeiro, pois é uma narrativa de si mesmo como sujeito de ação, uma narrativa de si e da relação a si. Um tema sempre presente nas cartas é o da saúde, e se desenvolve no sentido de descrições cuidadosas, chegando a questões relativas à meditação. A carta é também uma apresentação de si mesmo na vida quotidiana, e manifesta um modo de ser, deixando-se olhar pelo outro sem ter o que esconder; é também um ocupar-se de si mesmo, como um inspetor de si. A narrativa de si envolve a atenção daquilo que se passa no corpo e na alma. É uma técnica de vida.

A leitura e principalmente a escrita, descritas por Foucault neste texto, nos permitem supor que a produção dos alunos sobre as mesas das salas de aula são

práticas de escrita que se voltam para si e para o outro. Tivemos a oportunidade de ver bilhetes sobre as mesas nos quais liam-se recomendações, sugestões ou mesmo depoimentos que falavam de tristeza, alívio ou, por exemplo, recriminações a um colega ou inspetor do colégio. Isso implica a idéia de que os adolescentes que pesquisamos estariam produzindo, nos registros sobre as mesas, uma memória que diz respeito a um modo de existir peculiar na instituição. Estas práticas nos apontam a necessidade de se pensar com Foucault que a *escrita de si*, no colégio, possui um caráter de resistência às regras institucionais, tais como a proibição de se escrever sobre as mesas. Seria também com a escrita sobre as mesas que os adolescentes estariam se constituindo a si, diante das regras e da moral instituída.

### **2.11 A escrita de si e o cuidado de si: elementos para se pensar uma memória em Foucault**

Como já foi dito, *A escrita de si* aparece em 1983, anunciando já o trabalho que Foucault realiza no final de sua vida: *A história da sexualidade*. O terceiro e último volume é chamado *O cuidado de si*, e nele Foucault apresenta sua leitura de textos greco-romanos que falam de práticas de si, através das quais o sujeito produz a experiência de si mesmo, imbricado num jogo de verdade ao analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se, sempre em relação consigo mesmo (1990b). Estas técnicas e cuidados fazem parte dos processos de subjetivação e de constituição de si. Isto demarca sua intenção de fazer uma genealogia do que se passa conosco no momento presente, no sentido de procurar entender o valor que têm as coisas neste presente e, mais ainda, aponta seu compromisso com a liberdade. Ele diz isso em notas manuscritas (citadas por Miguel Morey): “O objetivo é: a criação da liberdade”<sup>11</sup>. Esta afirmação é seguida de comentários nos quais Foucault diz que nos vemos hoje às voltas com questões de ordem política, ética, social e filosófica e que seu trabalho procura pensar nos nefastos processos de individualização que nos são impostos há séculos, sendo preciso “promover novas formas de subjetividade” (idem, pg 24). Neste sentido, ele nos põe diante de uma “ontologia do presente” e faz uma reflexão, no mínimo inquietante e fascinante, sobre quem somos na atualidade.

---

<sup>11</sup> Tradução do espanhol feita por mim.

As práticas de si envolviam um cuidadoso relato dos movimentos realizados no cotidiano por um sujeito que descrevia em uma carta a um amigo ou em anotações, os *hypomnêmata*, suas idéias, um pensamento lido, sua dieta, seu estado de saúde ou ainda suas reflexões a respeito de um tema ou questão que o absorvia na atualidade. Em *A escrita de si*, diz Foucault (1983/2006b), há um modo de subjetivação, um lidar minucioso com os movimentos da alma, assim como sua análise e avaliação diárias. Este cuidar-se envolve uma ascese, cuja intenção é a assimilação delicada e elaborada do controle dos apetites e paixões que podem afastar o sujeito de si mesmo. “É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve...” (idem, pg 152). Desta forma, a *escrita de si* fabrica o sujeito, num processo cotidiano onde aquele que escreve volta seu olhar para si, mas o faz também a fim de dar recomendações e de reencontrar aquele que o lê. Além disso, a *escrita de si*, ao descrever tais movimentos detalhados daquele que escreve, produz um *ethos*, uma maneira de viver cuja finalidade é uma estética expressando uma arte de viver.

O *cuidado de si*, que inclui a *escrita de si*, é entendido por Foucault como uma prática de liberdade, podendo se constituir num *ethos*. “Para que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável<sup>12</sup> e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo” (idem, pg 270). As práticas de si são formas ativas de subjetivação criadas como uma deriva singular de esquemas já existentes e propostos ou impostos por uma cultura. Neste sentido, o *ethos* é resultado de uma elaboração permanente. Esta elaboração se constitui no que Foucault chama de modos de subjetivação, um constituir-se a si que envolve a crítica e a maneira singular de se filtrar e de se praticar os ditames da moral instituída.

Para desenvolver *O uso dos prazeres*, Foucault (1984/2006b) se perguntou como o comportamento sexual passou a ser pensado e tido como experiência moral. Considera, inicialmente, que há um código moral, conjunto de regras e de prescrições que compõem um jogo no qual seus elementos podem se compensar, se anular, se corrigir. Além do código, há o comportamento moral, por ele entendido como “... a maneira pela qual eles (os sujeitos) se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição, pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de

---

<sup>12</sup> Sublinhado por mim.



valores...” (idem, pg 211). Porém, a questão na qual Foucault se detém é a maneira pela qual os sujeitos devem “conduzir-se” ou como se constituem a si mesmos diante do código. Isso quer dizer que cada sujeito traria mais ou menos para si os elementos prescritivos da moral vigente e, desta forma, produziria um modo de sujeição. O modo de sujeição é assim definido: “... maneira pela qual o indivíduo se relaciona com essa regra e se reconhece ligado à obrigação de colocá-la em prática” (idem, pg 212). O que é importante nesta discussão refere-se às diferentes possibilidades pelas quais o trabalho ético é realizado sobre si mesmo, exercício feito pelo sujeito para transformar-se em sujeito moral. Este trabalho envolve um longo tempo “... de aprendizagem, de memorização e de assimilação de um conjunto sistemático de preceitos...” (idem, pg 213), ou seja, uma “estilização da moral”. Sendo assim, uma ação moral envolve uma relação consigo mesmo, uma ascética e um constituir-se a si mesmo através de modos de subjetivação. De acordo com Foucault, há morais orientadas para uma ética, envolvendo as práticas de si e há morais voltadas para um sistema de códigos. Não se deve considerar estas duas categorias estanques, já que ele mesmo diz que elas podem se compor, se justapor, conflitar ou rivalizar.

Entendemos, de acordo com as idéias de Foucault aqui apresentadas, que a moral voltada para um sistema de códigos produz sujeitos a ela submetidos - assujeitados. Por outro lado, existem outros modos de relação com os códigos; diante deles, há sujeitos mais críticos que, ao trazer um determinado código para si, fazem-no à sua maneira. Neste processo, dão-se conta das frestas ou dos espaços vazios através dos quais podem criar formas peculiares de viver estes códigos. Consideramos que estas formas peculiares de viver são formas de resistência e, neste exercício constroem-se memórias não assujeitadas, distintas da memória ditada pelo poder oficial que impõem um como e um quê fazer. Estas memórias, frequentemente abandonadas pelo discurso oficial têm, “... em nome da vida, (...) o poder de afirmar e criar” (1990a, pg. 37).

Ilustramos estas idéias lembrando dos alunos com quem tínhamos contatos mais frequentes. Temos em mente sua satisfação em nos mostrar lugares discretos onde deixavam suas marcas: pedaços de chicletes formando um painel colorido, os assentos das cadeiras desenhados na parte de baixo, suas explicações para que entendêssemos um código criado por eles e deixado sobre uma mesa ou até mesmo o que me contaram sobre as estratégias que criavam para não serem identificados

pelos colegas mais velhos pela série que frequentavam. Todas estas estratégias nos indicam a criação de formas variadas de resistência às regras impostas pelo colégio. Estas resistências criam também uma estética que transforma o ambiente homogeneizado, de regras e de códigos num ambiente mais diferenciado e criativo. É neste sentido que o colégio é estilizado por meio dos escritos e desenhos sobre as mesas das salas de aula.

### **2.12 As mesas, a *escrita de si* e uma memória do presente: arrematando idéias**

Pretendemos defender neste trabalho a idéia de que as práticas de escrever sobre as mesas na sala de aula são voltadas principalmente para uma ética e que são práticas de si, já que se manifestam para esta pesquisadora como uma *escrita de si*. Uma segunda afirmação que propomos aqui é a de que essa *escrita de si* implica num exercício que se realiza no dia a dia e que se constitui no tempo, produzindo uma memória, ainda que Foucault não desenvolva bastante este ponto. Porém, fica implícito em seus textos que nas práticas de si, assim como na *escrita de si* – seja nos *hypomnêmata* como na *correspondência* – encontram-se duas práticas de memória. Nesta tese chamaremos estas práticas de *memória do presente*.

Tradicionalmente a memória nos remete ao passado, ou melhor, ela nos coloca como seres de um tempo que passou, viajantes de lembranças estabelecidas para toda a vida. Através dessa memória clássica, o passado nos determina e desenha quem somos. Entretanto, a memória que surge no pensamento de Foucault vem acoplada a uma capacidade de exercer práticas de si. O homem entendido e pensado por ele, o que se singulariza nestas práticas, torna-se senhor de si mesmo e faz uso de sua memória neste sentido: ele é um homem livre, sujeito de si mesmo, capaz de criar uma “estética de sua existência” num longo trabalho sobre seu espírito, senhor, também, de práticas da liberdade.

A memória, nem sempre anunciada por Foucault de forma explícita, pode ser uma aliada da liberdade, mesmo que se preste também à sujeição ao código e às regras instituídas. Todavia, a memória trazida para o dia a dia, cotidianamente exercitada nos cuidados de si pode ser instrumento e senhora de um lugar de resistência e de uma ética. Esta seria a memória que se presentifica (objetivada) no

cotidiano exercício de subjetivar-se, trazida a cada instante pelo sujeito que recorda o seu dia e que se torna “corpo e sangue”.

Ao apresentarmos o tema do corpo em Rabelais vimos que este corpo não requer a minúcia, mas o desregramento, a mistura, a desinscrição, o apagamento e a inversão. Verificamos o cuidado e o governo de si no homem grego, como se a *polis* estivesse nele inscrita e constatamos o desgoverno no corpo *grotesco* do homem medieval. Seria possível vermos algo semelhante no adolescente de hoje? Quais marcas estão nele estão sendo inscritas e quais desaparecem ou são silenciadas? O que fica “editado” nestes corpos?

Foucault descobriu que o poder não é exclusivo de uma classe ou de uma categoria social, mas ele se espraia pelo tecido social produzindo resistências sempre que regras, normas, disciplina tomam corpo nas relações sociais. Se escrever sobre as mesas pode ser considerado um ato de resistência à hierarquia e à autoridade instituída, podemos também pensá-lo como um ato de reflexividade, um ver-se e conhecer-se a si próprio e um mostrar-se ao outro, ao par, ao colega. Este ato não se faz apenas através das relações verbais, na conversação, na troca linguageira.

“Quando eu falo ao telefone não posso desenhar”, comentou um aluno. Falar, portanto, não é suficiente, já que as palavras se dissolvem no ar. É preciso registrar, escrever, deixar a marca de si, ou seja, dar a ler ou a ver imagens que estão a falar daquele ou daquela que esteve ali. Não importa que sejam apagadas. Elas permanecem por um tempo suficiente, talvez, para serem vistas e depois apagadas.

Vamos examinar se e em que medida os escritos e desenhos sobre as mesas - que estamos considerando como *memória do presente* - são produzidos como resistência a um determinado sistema educativo que visa modelar as subjetividades dos alunos do colégio em que realizamos esta pesquisa. Em que consistiria tal resistência? Do que se fala e o que é silenciado nestes textos fragmentários, por vezes caóticos? Junto à tecnologia de controle instalada no cotidiano escolar, a disciplina e a espacialização do tempo (tempo para o conhecimento, tempo para se alimentar, tempo para ouvir música) nascem silenciosamente as “miríades de acontecimentos” que vão se inscrevendo nas brancas placas de plástico que forram as mesas das salas de aula. Nestas miríades vêem-se muitos corpos, mas não apenas corpos. Estão ali estampadas muitas falas, mas também linhas que

compõem contornos, roteiros, explosões de rabiscos, céus imaginários cheios de estrelas, elipses, pontos minúsculos, declarações, manchas, apagamentos...

Entendemos que todas estas inscrições têm dupla direção: para si e para um outro. Elas aparecem assinadas quando mandam recados ou estão dirigidas a alguém. São, também, na sua maioria, sem autor, sem assinatura. São como uma passagem de alguém que esteve ali e deixou seu depoimento, sua marca ou simplesmente deixou a ponta do lápis ou da caneta ir escrevendo, deixando um rastro, o que lhe passava pelo espírito, já então alheio à fala do professor ou ao que estaria se passando dentro do espaço da sala de aula. Por alguns momentos, o adolescente parece devanear e mergulhar dentro de si mesmo, atraído mais pelo que se passa em seu cenário interno, produto de um emaranhado de mundos, fantasias, desejos, projetos. Ali, ele pensa e registra o que se passa consigo. Sendo assim, as mesas se tornam *hypomnêmatas* contemporâneos, *librillos de memória*, menos para ser livros-guia de condutas, mais como diários íntimos que se misturam às declarações e mensagens aos colegas, mostrando-se com o aspecto de um palimpsesto, mistura desregrada e espontânea que, por vezes, nos confunde, provoca, emociona ou espanta. São vozes que se entrecruzam em variações nem sempre harmoniosas, porém presentes.

Este tipo de escrita pode ser comparado com a memória de curta duração, das pequenas coisas que fazemos no dia a dia e que se perdem, mas que compõem o fluxo do cotidiano. É assim, se enxergando, que o sujeito se encontra sentado diante de uma mesa. Ali ele se vê, se decifra, decifrando também aquele que deixou ali seu traço, se reconhece e ao outro. Há, portanto, nesta prática um ocupar-se de si que Foucault (2004b) menciona como sendo objeto de transformação quando se refere à tradição monástica da ascese da escrita de atos e de pensamentos.

Em nosso caso, não se pode dizer que haja a obrigação de escrever sobre os próprios atos. Não se trata disso, mas aproxima-se. Ali encontramos depoimentos, recomendações, comentários, e por isso ouvimos vozes que produzem formas de resistência ao dizerem o que querem, quem e como são estes sujeitos. Se o poder, como propõe Foucault, produz subjetividades, há em contrapartida, a produção de algo que supomos ser uma subjetividade esboçada, uma *memória do presente*, modo efêmero de lembrar e esquecer, incluindo técnicas e uma ética, elementos importantes do *cuidado de si*.

### 2.13 Gaston Bachelard e a ontologia da imagem poética

Finalmente, trabalharemos com Gaston Bachelard, filósofo e epistemólogo. Através de sua filosofia *noturna*, Bachelard nos permite refletir sobre a poetização encontrada na produção gráfica dos jovens do colégio Pedro II. A filosofia *noturna* considera que a racionalidade *diurna* não é capaz de captar o que se experimenta nos pequenos espaços (ninhos e conchas, por exemplo), no devaneio, no que se passa na intimidade, quando se está diante da chama de uma vela, ou mesmo naquilo que nos inspira o ar ou a água. Dentre outras obras, encontramos o Bachelard *noturno* em *A poética do espaço* (1972), onde ele nos fala de uma subjetividade sensível cuja demanda é o esquecimento da racionalidade filosófica crescente, para que seja possível estar presente “... no êxtase da novidade da imagem” (idem, pg. 5). Em sua fenomenologia, na qual a imagem poética ganha importância, vemos: “Por sua novidade, por sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Ela advém de uma *ontologia direta*. É com essa ontologia que desejamos trabalhar” (ibidem). Bachelard afirma que no face a face com a imagem poética torna-se possível ter acesso ao seu processo de criação e à “sonoridade do ser” (idem, pg 6). Com isto ele quer dizer que estamos em contato direto com o que vem do coração e da alma de quem cria. Ele também considera o ato de criação da imagem poética como singular e efêmero, admitindo que a imagem poética provoca outras almas e corações. Nisso consiste a transubjetividade da imagem, que se dá fugazmente e numa dimensão microscópica. Para Bachelard (idem), não é necessário o domínio de um saber para que se tenha uma experiência direta com a imagem em sua simplicidade. Tal experiência precede o pensamento, pois sua simplicidade e ingenuidade geram e expressam uma linguagem jovem.

As palavras ganham um estatuto importante no pensamento *noturno* de Bachelard (idem). Para ele, a alegria do ato de escrever se reflete na alegria de ler. A participação do leitor nesse ato de criação tonifica a vida. “O bem dizer é um elemento do bem viver” (idem, pg 12). Bachelard acredita que a imagem poética torna a palavra imprevisível e se pergunta se neste processo não haveria um aprendizado da liberdade em que se zomba de censuras, pois “... a poesia está aí, com suas milhares de imagens inesperadas” (...), pois “... a imagem poética existe sob o signo de um ser novo” (idem, pg.12/13).

Consideramos que o pensamento bachelardiano valoriza experiências como a criação poética e, com ela, o exercício da liberdade. Estas idéias vêm nos auxiliar na

análise das múltiplas imagens que colhemos nas fotos obtidas ao longo de nossa passagem pelo colégio Pedro II. Assim, para Bachelard, a palavra poética – e aqui entendemos que muitas das expressões gráficas sobre as mesas são palavras poéticas - é manifestação da criação e, como tal, torna-se um elemento que gera ressonâncias naquele que lê, assim como ao fazê-lo, produz-se um bem viver. Por isso, entendemos que sua filosofia *noturna* fala de uma ética semelhante a que encontramos na *escrita de si* discutida por Foucault (2006), pois nela se encontra não apenas um pensamento que se ausculta, mas sobretudo a palavra dirigida ao outro, produzindo a transubjetividade mencionada por Bachelard.

Outro aspecto que gostaríamos de sublinhar é o caráter indisciplinado (imprevisível) e zombeteiro dado por Bachelard às palavras. Sem dúvida, sabemos que as palavras podem vir a se tornar escravas de um senhor, produzindo homogeneizações e assujeitamentos. No entanto, a perspectiva que Bachelard nos propõe é a de tomar as palavras poéticas, aquelas que ressoam na alma, como elementos que emergem no verso e compõem um processo de criação e de liberdade. A ressonância que o verso provoca na alma é fugaz, efêmero. Este é um elemento importante na filosofia *noturna*, oferecendo-nos suporte para analisarmos os desenhos e escritos sobre as mesas, já que nosso objeto de estudo se caracteriza também por ser efêmero.

Gostaríamos de destacar em Bachelard, sobretudo, a noção de *ontologia direta*. Entendemos que com ela o filósofo se refere à experiência de se deixar tocar pela imagem poética sem intermediários, sugeridos pela racionalidade. Nela não se usa um saber pretérito, nem se busca algum tipo de compreensão. A *ontologia direta* abre caminhos para se estar diretamente com a expressão poética, justamente o que provoca ressonâncias em nossa alma. Com isso, podemos dizer que Bachelard, sem afirmá-lo diretamente, nos permite pensar uma *memória do presente*: o contato com a imagem poética – efêmera, fugaz – e com suas sonoridades evanescentes gera o novo e cria no leitor, ou naquele que a contempla, modulações múltiplas, forças que produzem uma memória. O próprio Bachelard afirma que quando se ama um poema, voltamos a ele para revê-lo, pois “... as páginas amadas lhe [nos] dizem respeito” (idem, pg. 11). Pensamos que ao buscarmos um texto que nos toca para reler, este movimento expressa a memória daquilo que em nós ressoou, do mesmo modo como o que está sobre as mesas chama o leitor para o que ali lhe diz respeito.

## 2.14 Uma “pequena memória” que nasce e se presentifica sobre as mesas: corpo, sangue e pele sobre as mesas das salas de aula

Após nossa apresentação teórica, fica aqui proposta a noção de *memória do presente*, efêmera por excelência, pois se manifesta e se esvai num tempo provisório e é reavivada, dizendo o que é bom para cada dia. Lembramos a etimologia da palavra efêmero – o que é bom por um dia.

Pensamos nos jovens que se debruçam sobre a placa branca de fórmica que recobre a mesa e deixam ali suas reflexões, suas palavras, pequenas que sejam, mas que configuram o não assujeitamento. No período em que estivemos fazendo a pesquisa de campo, uns dois alunos vieram nos questionar sobre o que fazíamos ali e criticar os colegas que escreviam nas mesas: “isso estraga o patrimônio público!”. Esta era a mesma fala vinda da direção do colégio mostrando que estes alunos e as autoridades reproduziam um clichê, claro exemplo da moral vigente.

O que iremos desenvolver nos capítulos dedicados à análise das fotografias da produção gráfica dos alunos (capítulos 4 e 5) é um painel que procura mostrar a elaboração de um *ethos* e de uma ética encontrados e plasmados ao longo do tempo (um tempo fragmentado pela disciplina escolar), num espaço liso no qual a trajetória é predominante. Este espaço é, sobretudo, singularizado, no que diz respeito aos frequentadores do colégio. Vemos, com frequência, marcas como: “P II” (o símbolo gráfico do colégio), referências às aulas, seus conteúdos, a alguns professores e inspetores. Por outro lado, encontramos críticas como “a aula de música é uma merda”, desenhos pornográficos, declarações de amor entre colegas, imagens que expressam agressividade – espadas e armas de fogo. Estes temas são pedagogizados ou silenciados. Os alunos, por sua vez, produzem suas narrativas, subjetivando a moralidade vigente e transformando-a em memória, melhor dizendo, modelando a “massa” moral em esculturas que brotam de suas próprias mãos.

No capítulo a seguir faremos uma discussão sobre as diferentes funções que alunos criam para as mesas que ocupam nas salas de aula. Ao nosso ver, essas mesas são também estetizadas, poetizadas, tornando-se um espaço de registro de suas memórias. Esta prática aparentemente banal e condenada pelo colégio constitui-se num *locus* onde os alunos criam seus modos de subjetivação, ao transformar o móvel simples e naturalizado que é a mesa. Assim, ao refletirmos

sobre este objeto, entendemos que sobre ele e com ele os sujeitos que investigamos produzem um universo cheio de intensidades que tem sido ignorado pelas autoridades educacionais locais.



## Capítulo 3

### Por que não escrever sobre as mesas ?

*Mesa, tudo o que pude graças a ti escrever até o presente,  
pois desfigurar-te a ti ("a face materna")  
bem, basta ! Só me resta escrever sobre ti para (acabar)  
escrever-te a ti sem dúvida para apagá-la.*

Francis Ponge

O objetivo deste capítulo é discutir os novos papéis que os alunos criam para a mesa na sala de aula e a relação que se estabelece entre os estudantes e as mesas que ocupam. A mesa é o suporte sobre o qual os adolescentes se manifestam. Este suporte tem uma importância material, representando um papel significativo para a ação de escrever e desenhar.

Chegamos à salas em um intervalo do horário das aulas, e lá estavam elas, imóveis sobre suas quatro pernas, mal alinhadas, solitárias na ausência de seus usuários. Uma desordem cheia de vida. Encontravam-se aí mochilas, cadernos, lápis, *pochettes*, sobre as mesas silenciosas que guardam segredos apenas visíveis para aqueles que queiram olhar os textos ou os desenhos inscritos em suas superfícies. Do lado de fora, os alunos discutem em grupos. É raro vê-los isolados. Durante o intervalo das aulas eles podem falar sem restrições, fazer comentários sobre as questões de uma prova, importunar uns aos outros, rir, ouvir música com fones divididos com um amigo ou amiga, ou mesmo ler suas histórias em quadrinhos preferidas.

No intervalo eles estão sempre animados, as adolescentes usam grandes brincos enfeitados com pequenas pedras coloridas; os rapazes, às vezes organizam um jogo de futebol usando uma bola de papel amassado. Eles circulam no pátio, nos espaços exteriores às salas de aula, comendo a merenda da manhã ou da tarde. Usam todos um uniforme azul marinho e branco com sapatos pretos e meias brancas. As diferenças escolares são marcadas por números ou por estrelas bordadas sobre o bolso à esquerda do peito. Os números vão do cinco, para os menores, ao oito da última série do ensino fundamental. As estrelas estão nas blusas dos alunos do ensino médio, que são

olhados com inveja pelos mais jovens, como aqueles que já ultrapassaram os desafios dos exames. Alguns alunos da sexta série tiraram o pequeno escudo bordado afixado sobre o bolso de suas blusas, para não serem diferenciados por nível. "Nós fazemos isso para podermos nos misturar aos mais velhos, nós queremos ser olhados como eles", diz uma bonita jovem que responde brevemente à pergunta: "por que vocês tiram os escudos?". O colégio não concorda e os alunos são advertidos pelo pessoal responsável pela disciplina.

As salas do segundo andar ficam no mesmo nível do salão nobre, do gabinete do diretor, do NUDOM e de uma sala ainda fechada, preparada para se tornar um museu - a sala 28, conservada tal com era no passado, salvo pelas grandes mesas polidas, pedidas pelo novo diretor. Os alunos mais jovens ocupam as salas do primeiro andar, onde estão ainda instalados uma cantina e um refeitório. Atrás fica a sala dos professores, cuja porta fica entreaberta. Ao redor do pátio ajardinado, vemos uma grande varanda e as portas das salas de aula, abertas durante o intervalo e fechadas durante as aulas. Não há janelas nas salas de aula. Não se encontra nenhuma janela aberta no colégio, salvo as dos banheiros dos professores, onde alguns deles vão fumar. Os olhares devem se voltar para o centro, ou seja, para o pátio e seu jardim. O mundo exterior entra pela porta principal ou pelo estacionamento, nos fundos. Deste lado se encontra a área dos esportes, a partir da qual se podem entrever algumas árvores, ou as paredes dos imóveis vizinhos.

Durante o período da pesquisa, os alunos estiveram sempre disponíveis para pequenas entrevistas em que nos mostravam os novos desenhos considerados curiosos ou interessantes. "A senhora já viu estes desenhos aqui?", "A senhora já fotografou aquele lá?", "A senhora sabe de uma mesa cheia de desenhos pornográficos?". "Não", dissemos a respeito desta última pergunta, "o que houve?". "Um cara enfeitou uma mesa inteira com desenhos pornô!" "Por que você acha que ele fez isso?" "A gente não sabe, talvez ele esteja querendo se mostrar...". "Gostaria de saber o que você de fato pensa disso". Depois desta última pergunta, após pensar um pouco, uma jovem respondeu: "o professor de geografia nos mostrou um filme cheio de cenas pornô, foi *A Guerra do Fogo*, os amigos vieram depois falar disso e, já viu, a gente começa a imaginar...". O sexo, um mistério excitante para os adolescentes, foi exposto

sobre a mesa, abordado como uma verdade indiscutível, inegável.

Mais tarde, o diretor me chamou para me mostrar a proeza. "Veja, ele quis se mostrar, veja a mensagem que ele enviou". Havia de fato uma mensagem agressiva: "Tire uma foto do meu pau !". A mesa foi retirada da sala onde se encontrava, pois ela representava algo que poderia quebrar o espírito, a disciplina e a tradição do colégio. Ela seria limpa e, após retomar seu aspecto original, branco e puro, retomaria seu lugar na sala. Nessa mesma ocasião, o diretor me disse com satisfação que "as velhas mesas em madeira foram todas lixadas e, agora, estão bem lisas e sem nenhum traço". Segundo ele, nossa pesquisa havia estimulado os alunos a desenhar. No entanto, as velhas mesas de madeira tinham recebido suas marcas vinte ou trinta anos atrás; elas faziam parte da memória do colégio.

As mesas, objeto de um conflito silencioso, continuam imóveis entre a preservação do patrimônio e os escritos espontâneos do cotidiano dos estudantes.

### **3.1 Mesa e poesia**

O que é uma mesa ? Por que fazer esta pergunta ? Uma mesa é um objeto de tal forma incorporado aos hábitos das pessoas que se poderia dizer que a resposta é banal. Francis Ponge, poeta, diz: "... deve ser entendido (que a idéia (da) mesa) está imperativamente ligada à da escrita..." (2002, p. 200).

Escrever é dançar com os dedos sobre esta peça feminina, imóvel. De seu lado há aquele que escreve, ator ou jogador que dança tendo na ponta dos dedos seu pequeno balanço (idem, p. 196). Escrever, neste caso, é um prazer.

Companheira silenciosa por séculos, platô quadrado, retangular, redondo ou oval, ela acompanha solidariamente a humanidade. Mesa de jantar, mesa de cabeceira, mesa de altar, *mesa redonda*, ela nos espera, sempre em silêncio, pacientemente. Ela não nos critica, não grita, nada exige. Acolhedora, a mesa sabe por natureza ouvir e receber aqueles que chegam; ela não exclui a fraqueza, a dor ou as diferenças. Ela permanece lá, para todos, sem dizer uma palavra - embora, de fato, ela não possa fazê-lo - mas ela fala silenciosamente, dizendo o que não pode ser dito. Seu silêncio guarda os segredos e acolhe os

traçados voluntários que se formam durante as aulas. No colégio, em silêncio, ela aceita ser limpa e, em seguida, ser coberta de traços como uma folha de papel em branco que apela, sedutora, aos adolescentes, graças a sua brancura.

A mesa se transforma em receptáculo, nas salas como nos salões, nos quartos, nas cozinhas, nos espaços grandes e pequenos. Ela mostra o tempo passado através de marcas e de traços, palimpsesto involuntário da presença humana que dela faz uso, para esquecê-la em seguida, deixando nela partes e restos, finais de encontros: encontros de amigos, de comensais, do professor com seus alunos ou de desconhecidos nos grandes restaurantes populares contemporâneos.

A mesa nos permite uma certa distância corporal, para que se torne possível ver os olhos e as faces, as respirações, os sorrisos. No entanto a mesa ajuda também a esconder, salvo se ela for indiscreta e transparente, quando deixa ver pessoas que se tocam com os pés, os pés descalços, as mãos que procuram se encontrar, enfim, todos os movimentos indiscretos. À volta de uma mesa, estamos todos divididos em dois, o que sugere a ilusão da unidade absoluta dos seres humanos.

Especializando-a, a humanidade deu à mesa inúmeras formas e utilidades. Ela não é útil, apenas, para se comer. Ela é utilizada também como espaço de memória com fotos de família, como local onde se colocam objetos ao entrar em casa. É um lugar para aparelhos telefônicos e computadores, para vasos vazios ou com flores. Coloridas, em plástico, vidro ou madeira, ou revestidas de fórmica, as mesas foram industrializadas e, hoje em dia, máquinas as vomitam, todas iguais como as das salas de aula.

Sobre a mesa, jogamos, comemos, escrevemos, estudamos ou trabalhamos. Há tantas coisas que ela nos faz tirar do solo, da matéria crua da terra, da proximidade da morte, para nos fazer curvar, os cotovelos pousados, como diz Ponge: "eu me lembrarei / de ti, minha mesa, mesa que foi minha mesa, não importa qual mesa, mesa qualquer que ela seja (2002, p. 176)."

As mesas esperam ser arrumadas, pequenas ou grandes, irmãs atemporais sonoras dos meses, janelas brancas sem cortinas - como as das salas de aula - que oferecem uma paisagem a ser inventada. Mesa para escrever, mês que

transcorre, "ela convida, digo eu, a seguir, a praticar seu percurso, ela incita o traçado, até o fim, das linhas, ela convida à escrita - ou ao pensamento (teleológico ?)" (idem, p. 262).

Nas salas de aula, a mesa retangular constitui um espaço liso que lembra o das portas e o das janelas; ela é feita segundo a razão grega, a ideologia geométrica e seu formato angular. A forma retangular é uma invenção, um produto da cultura e da história, que sub-entende constantemente a disciplina, as regras, o enquadramento, os limites da vida escolar. As formas arredondadas não são admissíveis, salvo quando se aprende geometria, ou as linhas dos corpos humanos, que não aceitam ângulos imutáveis.

Quando se olha para o colégio, por toda parte são ângulos: o pátio com seus pequenos jardins também retangulares (linhas retas felizmente interrompidas pela grande mangueira que se espalha, magnífica, de aparência curvilínea), o corredor que o rodeia e o acompanha fielmente, as grandes portas antigas divididas em duas partes, as salas quadradas, as mesas dos professores, as escrivaninhas, o grande salão nobre, os quadros de giz, as grandes janelas. O poder da *regula* está presente no cotidiano, para todos os que lá estão.

Examinemos então a etimologia da palavra *regra*. "Lembrança ancestral da função real e religiosa: Rex = aquele que faz os traços (Regula, Orega - segurar, estender -). Retângulo: como a forma simples do poder", de acordo com Roland Barthes (2002, p. 159). Regula : instrumento para traçar a linha reta (idem, p. 161)<sup>1</sup>.

Barthes faz a ligação entre a *regula* e o território, pois a regra estabelece um espaço a ser vivido e marca a posição da casa. É possível, então, dizer-se que o espaço escolar é um recinto cercado, um território marcado por regras (linhas retas) no qual elas reinam. Assim, um colégio que foi fundado para o Imperador-menino - o colégio Pedro II - é um território onde as regras reinam.

É preciso ainda, que se questione se o que funciona no estabelecimento escolar são regras ou regulamentos. Um regulamento é "uma imposição do social como poder" (idem, p. 164). Barthes propõe como definição de regra: "um

---

<sup>1</sup> Tradução feita por do francês.

ato ético (pode-se dizer, em certos casos, místico) cuja finalidade, ( ... ) é a de dar à vida, ao cotidiano, uma transparência" (idem, p. 184). De fato, toda regra é suposta conter a possibilidade de um regulamento.

As mesas retangulares e individuais são uma presença sutil para que os alunos uniformizados saibam que os regulamentos valem para todos. Nelas os adolescentes produzem os seus próprios significados. Lá, os sinais de sua presença são criados: as mochilas são desenhadas com os heróis preferidos ou mostrando as assinaturas dos amigos, os cadernos recebem desenhos dos colegas. Vemos também os lápis de cor, alguns livros escolares de História, de Geografia ou de Literatura adaptados aos adolescentes. Frequentemente, o material escolar esconde os escritos sobre as mesas. Era preciso afastá-lo para distinguir sua pluralidade fragmentada. Alguns mostravam-se sem pudor, outros eram simples marcas assinalando uma presença sonhadora.

- Por que você desenha sobre a mesa ?

- Ora, para deixar uma marca !

- Quando a aula é chata !

- Quando o professor fala demais !

- Ora, para me vingar do professor. Quando a gente acaba de escrever, fica aliviado !

- Não sei !

Sobre essas mesas, os adolescentes têm um espaço onde lhes é possível falar em silêncio, os regulamentos não são onipresentes, o silêncio da escrita é um aliado, o território é livre, ao menos temporariamente. Nas mesas os jovens podem exprimir o que querem. As regras são as suas, sem que a racionalidade aparente da disciplina escolar seja sua única senhora.

As mesas ficam lá, sem nada dizer, revelando um pouco de cada um e de todos, com palavras, formas abstratas, silhuetas, heróis, pequenas mensagens. As mãos e os corações se encontram por pequenos momentos, para registrar seus sonhos, seus sentimentos de amor ou de raiva e, também, seus insultos. Violência, ternura, crítica, desejo, formas circulares, alongadas ou estreladas. Às vezes se encontram olhos que fitam aquele que escreve, como em um espelho

com o reflexo de alguém. Um olho desenhado, apenas, está aberto, sem face, em silêncio, nascido do movimento das mãos desses adolescentes que mudam dia após dia. Poesias desreguladas, fora de qualquer norma, que explodem e invadem os espaços brancos, convidando à fuga de uma voz (a do professor) que fala de mundos organizados, regradados, analisados e disciplinados.

A mesa se apresenta como um espaço de escritas possíveis que evocam um mundo imaginado como doce e amargo, acolhendo e inscrevendo fantasmas efêmeros de todo tipo. Eles desaparecem, voltam, se repetem, eles nasceram lá, espalham-se como palavras indizíveis, fora dos cadernos onde se acumulam os conteúdos dos cursos.

A força íntima que este universo produz nos faz pensar em André Breton, no surrealismo e na escrita automática, promovida por diversos autores conhecidos, como Fernando Pessoa, por exemplo. Na verdade é possível entrever um surrealismo ingênuo sobre as mesas, forma de resistência que nasce sob o peso de uma história congelada - o patrimônio material - e das obrigações impostas pelo código de ética do colégio. No capítulo III do *Código de Ética*, artigo 3º, nomeado "o estudante ideal do CPII", lê-se:

Art. 3º. O ideal do estudante é constituído pelas orientações seguintes de comportamento:

1. buscar a Verdade, a Justiça, o Amor, a Honestidade e a integração com todos os membros do CPII;

(...)

7. Procurar a vitória com otimismo. Em caso de derrota, resta a satisfação de ter lutado.

O código de ética lembra mais um código moral que impõe regras universais desprovidas de sentido subjetivo<sup>2</sup>. Por que, por exemplo, falar de justiça, se é sabido que a injustiça social habita a escola ? De qual amor este código de ética fala ? Quem sabe o que é a Verdade ? Será possível uma integração, sem que uma segregação aí se instale ? Ser integrado pode significar a perda, ou mesmo a rejeição de novas idéias ou de novos

---

<sup>2</sup> A respeito da distinção entre moral e ética ver: FOUCAULT, M. *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*, Rio de Janeiro: Graal, 1984. Do ponto de vista de Foucault, enquanto a moral universaliza e homogeneiza, a ética subjetiva singularmente as regras universais.

comportamentos. Estar integrado a um sistema significa, de alguma forma, desaparecer em favor daqueles que já estejam integrados nele. Em um sistema hierárquico, uma integração se assemelha a um processo de digestão no qual o sistema, quase literalmente, devora os que dele querem fazer parte; é, de alguma forma, uma antropofagia. A integração a um grupo ou a coesão de um grupo é uma condição necessária para que este grupo atinja seus objetivos. Mas o preço a pagar é o silêncio das vozes múltiplas, a uniformização, a "monotonia", em lugar da polifonia. Será que esta "monotonia" da coesão vale aquilo que é pago, ou seja, vozes mudas em favor da unidade, da ordem, da harmonia ?

Escrever sobre as mesas abre portas invisíveis. Porém, em qual direção são elas abertas ?

O código de ética do colégio, com suas verdades universais, não tem olhos para ver estes pequenos poemas escritos sobre as mesas:

Para Y:

Tu não conheces minha alegria  
de ter alguém tão especial  
em minha vida.  
Tu não sabes do prazer  
que tenho quando  
eu te vejo.  
O que sinto no fundo  
do meu coração,  
o fogo da paixão.

Ou, ainda,

Para G.

Tu és a estrela mais brilhante do  
universo sem fim.  
A flor mais bela e perfumada  
do meu jardim.  
Tu é a paixão que sinto em meu  
coração.

V.



### 3.2 As mesas: um micro-território

"... o homem é um ser entreaberto."

Bachelard

Estar sentado todos os dias diante de uma mesa, cinco dias na semana, cinco horas por dia, torna-se uma forte razão para que haja um vínculo com esse móvel tão simples e cheio de significados. Ele indica a presença de um poder maior (a *regula*), mas é igual para todos, permanecendo imóvel para os que entram na sala de aula. A mesa está lá, de início, para pousar seus pertences, discreta, escutando em silêncio as conversas entre os colegas. Este território é então marcado, um "espaço apropriado, defendido contra as intrusões, onde o indivíduo é dominante em casa" (Bachelard, 1972, p. 35 ). Se uma marca for ali colocada, ninguém mais ousaria expulsar seu ocupante. Este microterritório estará, então, regulamentado, identificado, protegido. É um espaço onde as regras são estabelecidas por seu proprietário, mesmo se temporário. Aí o estudante pode reinar. Ali tem o direito de dizer e de fazer o que ele quiser. A mesa se torna um refúgio, uma habitação efêmera - no sentido etimológico da palavra - ou por um tempo mais longo, de alguns dias (*idem*).

Pequena em relação ao grande, a mesa e o colégio; quase íntima, pois todos podem vê-la; peça sem qualquer conforto - sua altura é a mesma para todos -, a mesa transformada em microterritório é o espaço em que se habita o ano inteiro. A mesa é um espaço circunscrito, lugar onde os adolescentes vivem a seu modo. "É a minha mesa", dizem. Este espaço quase privado instiga a escrita. Vemos que esta mesma prática também se manifesta nos calabouços, nas paredes das cavernas pré-históricas.

O grande prédio, no centro do Rio, se impõe com seus muros de pedra esquadriada, suas grandes janelas em dois níveis sempre fechadas, o que mostra um pouco de seu passado de claustro. Até hoje, ele continua voltado para dentro, para sua vida cotidiana. De fato, quando entramos por suas grandes portas de madeira esculpida, passamos a estar fora do mundo "exterior" e nos encontramos em um ambiente de um século já passado: a altura do teto, o solo em ladrilhos, os dois pátios ao centro, as portas das salas abertas para o centro. Para alcançar o segundo piso, há uma bela escada de ferro e mármore.

Há ainda dois velhos elevadores, privilégio dos professores e das visitas importantes. Dois pátios, dois pavimentos, duas portas para cada sala de aula, uma entrada principal e outra secundária. A presença eventual do "dois" nos faz pensar que este colégio indica duas possibilidades: talvez o sucesso ou o fracasso, o sim ou o não, o interior e o exterior, o aceito e o proibido. A arquitetura do colégio sugere aos que nele entram um pensamento onde há dois polos, duas possibilidades, duas maneiras de agir. O grande território onde esta cultura está instalada evoca em silêncio a "verdade" de algumas das regras, que são colocadas em questão sobre as mesas e que revelam, através de seus traços, a multiplicidade. O grande espaço do colégio é povoado de vozes silenciosas e antigas que lembram um tempo, uma história, um passado. Parece, de início, que o tempo e o espaço do colégio expressam uma organização submetida à ordem e à disciplina, ideologia fortemente presente no Brasil na época das grandes reformas educativas do século XX.

O microterritório da mesa é um espaço de luta contra as restrições impostas pelo poder maior, exercido também pelas proibições e pelas práticas rituais cotidianas como, por exemplo, o horário das aulas anunciado por uma campanha, o período dos exames ou o controle exercido pela presença dos inspetores. Depois da limpeza feita durante os fins de semana, vê-se uma produção gráfica que aparece sobre as mesas, como uma onda. Na segunda-feira, há algumas mesas "limpas". Na terça-feira, elas já mostram diversas marcas, mostrando que os alunos recomeçaram suas atividades de escrever e desenhar sobre elas, como formigas retomando seu trabalho após uma tempestade, como se fosse impossível não fazê-lo.

"Se o colégio deve ser preservado, ao menos a decoração das mesas somos nós quem decidimos".

Esta frase foi escrita sobre uma mesa em uma sala da sétima série. É possível interpretá-la assim: "Deve haver um espaço para os alunos, Deixemos as mesas." Ou assim: "há um espaço que pertence aos alunos, não o toquem." Este espaço pode ser considerado *proxêmico*<sup>3</sup>, no sentido da

---

<sup>3</sup> Com a noção de *espaço proxêmico* queremos nos referir ao processo de apropriação do espaço e de seu uso social. É também nesse sentido que estamos pensando um modo de subjetivação não assujeitado, modo de subjetivar um espaço ou uma regra, acrescentando-

apropriação e do uso social que se faz deste espaço, isto é, do trabalho que é o se apropriar do colégio, para que se possa fazer parte dele como estudante. As normas, os regulamentos e o uniforme não são suficientes para realizar este trabalho complexo que é o de se tornar realmente um aluno do colégio, e ali territorializar-se.

### **3.3 Criando uma bolha**

Na medida em que o estudante, como um estrangeiro, procura tornar espaços escolares menos estranhos a ele, descobre de início que muitos deles são vigiados e, pouco a pouco, percebe que apenas as mesas lhe pertencem por algumas horas. Diante dele há uma pequena área de 42 decímetros quadrados na qual pode viver uma certa liberdade. Se juntarmos a distância de 50 centímetros na qual se coloca a cadeira, poderemos imaginar como o estudante está instalado na maior parte do tempo, e como a distância é curta entre dois estudantes, um atrás do outro, um ao lado do outro. O colega do lado pode ser alcançado facilmente, a distância entre eles é de apenas 80 centímetros. Todos estão muito próximos fisicamente, o que Hall (1986) chama "distância pessoal". Esta condição proxêmica lhes permite distinguir os detalhes de expressão uns dos outros. Eles podem se ver e, ao mesmo tempo, há " ... como uma pequena esfera ou uma bolha protetora que o organismo mantém entre si e os outros" (HALL, 1986, p. 110). Esta pequena esfera permite, então, a apropriação do espaço relativo a estes decímetros quadrados, que se tornam um microterritório. Neste, torna-se possível olhar para o que está à volta com um certo distanciamento psicológico. Através desta distância, é possível ser mais crítico em relação ao grupo, às aulas e ao professor.

Nesta bolha é possível avaliar o que se passa, permitindo ao jovem estar em uma espécie de torre de observação onde está protegido, onde pode dar-se conta dos movimentos dos colegas e amigos. É importante precisar que esta esfera é constituída simbolicamente pelo estudante e pela situação vivida na sala de aula, o que permite ao adolescente avaliar as relações existentes entre seus colegas, entre o grupo e os professores e entre o grupo e os inspetores. As características do grupo (mais ou menos rebeldes, ou pacíficos, ou ideais do

---

lhes características singulares. Cf. HALL, Edward T. *A dimensão oculta*, Lisboa: Relógio D'água, 1986.

ponto de vista do colégio) são importantes e ajudam a cada um fazer sua bolha mais ou menos porosa. Uma bolha porosa mantém uma tal relação com o ambiente que a interação com os outros poderá ser seletiva, guardando a uma certa intimidade, porém permitindo intercâmbios.

Uma bolha excessivamente porosa cria um aluno obediente, submisso às regras, reproduzindo sem nenhuma crítica o discurso oficial, como um papagaio. "A sua presença estimula a escrita sobre as mesas. Isto não é permitido. Isto prejudica o patrimônio". Uma menina nos repetiu três ou quatro vezes essas frases. Ela mantinha, a manhã inteira, seu uniforme bem limpo e passado, parecendo uma boneca mantida todo o tempo em um quarto fechado sem se mover, frágil e branca, longe da vida, longe dos exageros da adolescência. Seu olhar sério parecia o dos inspetores, sobretudo o da inspetora-chefe que, um dia, nos disse: "isto (a atividade de pesquisa) atrapalha meu trabalho".

As mesas cheias de desenhos e de escritos fazem parte de uma bolha porosa, permitindo que, do seu interior, o aluno possa estabelecer relações bastante fortes com os que o rodeiam.

### **3.4 A chegada ao colégio**

Podemos supor que dois fatores, a tradição e o bom resultado nos exames de admissão ao colégio, permitem aos jovens viver como membros desta coletividade. Quando começam a frequentar o colégio, com certeza absorvem, de forma mais ou menos singular, a cultura que se encontra ali instalada. A chegada abre ao aluno novas possibilidades de conhecimento e, também, o confronto com novas regras de comportamento. Poder fazer parte de um colégio tão respeitado e tradicional aumenta a autoestima dos estudantes, mas o processo complexo de se tornar um deles, vestindo o célebre uniforme azul marinho e branco, não é imediato.

Na época das inscrições públicas para os exames, é possível ver uma quantidade enorme de pais fazendo imensas filas diante dos prédios das diferentes unidades do colégio. A promessa de um ensino de boa qualidade e gratuito até o final do segundo grau é um atrativo muito importante para a classe média carioca. Passar nesses exames é, em si, um motivo de orgulho, mas isso não é suficiente. O universo particular do colégio, sua arquitetura do século

dezenove, os novos cursos e os professores, os novos colegas, o código de ética a ser seguido, a presença dos colegas mais velhos, os métodos diferentes dos da escola primária, a linguagem própria aos alunos, que lhes ensina o que é ou não importante (os professores mais e menos exigentes, os inspetores mais amigáveis ou mais rigorosos), tantas coisas... Tornar-se estudante neste estabelecimento é um processo complexo a ser vivido.

Na escola primária, costuma-se chamar a professora de "tia". É evidente que a escola mantém uma ligação forte com a família. É, também, evidente, uma relação entre a imagem da professora e a da mãe. Na quinta série, no colégio, a "tia" desaparece. Agora ela faz parte do passado.

A mesa é um espaço que permite uma reaproximação consigo mesmo, um espaço de repouso e de silêncio. Ela é, também, um espaço de manifestação e de expressão do que se passa no momento. Neste lugar, recolhido a sua intimidade provisória, o aluno está rodeado de seus objetos pessoais trazidos para o colégio. Ele aprende que as aulas chegam e depois se vão, como trens que chegam às estações. Todos aprendem, no cotidiano, que seus escritos sobre as mesas são uma forma de dizer, em silêncio, tudo o que eles não podem dizer em voz alta para as autoridades da instituição. Eles aprendem que o colégio não se interessa por eles como pessoas, mas pelos "alunos"<sup>4</sup>. Esta distância entre o adolescente e o estudante permanece vazia, é um espaço do qual não se fala, desconhecido, um parêntese a ser escrito.

A mesa e a cadeira compõem um ninho que representa a parte material do que o colégio lhes oferece, inclusive a superfície em plástico branco que abre uma dimensão à sua apropriação. A idéia de pertencer ao colégio será impressa sobre e pelo uniforme, uma maneira do "aluno do Pedro II" ser identificado pelos habitantes da cidade. Mas como eles se fazem conhecer entre eles? Há, de início, o distintivo que mostra a todos a série que cursam. Mas por que muitos deles retiram seus distintivos? "Nós tiramos o distintivo porque queremos nos aproximar dos colegas mais velhos. O distintivo indica nossa série e é exatamente o que não queremos que se saiba". Aí está uma manifestação

---

<sup>4</sup> É neste sentido que o processo de subjetivação se torna importante, fornecendo aos "alunos" a dimensão de pessoas singulares, de sujeitos.

bastante clara de uma vontade de se "desuniformizar", de romper com a uniformização, de ser paradoxalmente mais igual pela relação interpessoal, coisa que o uniforme e o colégio querem diferenciar, apesar da uniformidade.

As mesas cheias de inscrições lembram a diferenciação na uniformidade da sala de aula. As filas de mesas, tradicionais e rotineiras, todos os dias dispostas da mesma forma, esperam silenciosamente a presença dos adolescentes que querem a igualdade pela diferença.

Pouco a pouco, este espaço quadrado se torna singularizado e coletivizado. Os escritos que nele figuram incluem, às vezes, assinaturas. Mas os desenhos e os escritos são, a cada dia, modificados, reunidos, misturados, parecendo uma microselva com muitas vozes, que falam em uma grande assembléia onde cada um mostra sua presença quase oculta. Ali, vive-se o processo de aprender a ser um aluno; ali vai-se tomando conhecimento dos valores, das práticas e dos métodos que o farão pertencer àquela instituição, territorializando-se. O estudante pode fazer das mesas novos espaços autônomos com relação ao espaço homogeneizante do colégio. Seu modo de recusar a homogeneização é deixar registros no espaço regrado, desterritorializando-o e criando outras dimensões inexistentes nos cânones da instituição escolar. Entendemos que o aluno se "descola" daquilo que está instituído e, através de uma produção "desregrada" sela seu território com suas marcas e universos próprios. Seria o caso de se pensar em um movimento de territorialização e de desterritorialização e criação acontecendo nas mesas das salas de aula, conforme o pensamento de Deleuze e Guattari? Guattari nos esclarece: "O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir (1996b, p. 323)".

A noção de território em Guattari (1996b) é entendida de maneira mais ampla: " ... ela ultrapassa o que a etologia e a etnografia fazem. Os seres se organizam segundo os territórios que os delimitam e os articulam aos outros seres e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo a um espaço vivido ou a um sistema percebido pelo sujeito como sendo "em sua casa". O território é o sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesmo. É o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai se desembocar, pragmaticamente, uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos

e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos" (idem, p. 323)

O valor desta noção para a pesquisa presente é muito claro. Ela mostra o processo complexo desenrolado na bolha fantasmática, a mesa, criada pelos estudantes. A idéia do processo de territorialização que se desenvolve no colégio envia a outro igualmente importante: o da desterritorialização. Dado que a territorialização é "a apropriação e a subjetivação fechada sobre ela mesma" (idem, p. 323), ou seja, um movimento centrípeto; a desterritorialização é uma fuga em direção às margens, com fluxo, transformação, distorção do que é fixo, desregulamentação. Pensamos que a desterritorialização é o ato mesmo da escrita sobre as mesas, mostrando-nos a multiplicidade e riqueza dos modos de subjetivação que ali se desenrolam. No entanto, os dois processos não aparecem simultaneamente.

Escrever sobre as mesas cria um território que desregula ou desconstrói o grande patrimônio, território fixado sobre si mesmo e sobre o passado. O universo exposto no microterritório exprime certezas, dúvidas, proposição de questões, afinidades, humor, tristeza, amizade: experiências humanas de todos.

### **3.5 Ser reconhecido, ser desconhecido**

O espaço escolar, de acordo com Marc Augé (1992), é um lugar antropológico. As pessoas que nele trabalham e estudam estabelecem relações, produzindo suas identidades, fazendo história; em resumo, elas são sempre as tecelãs de uma dinâmica escolar. Tudo o que lá se passa faz parte de um conjunto no qual as regras, as finalidades, a disciplina, os ritos, os ditos e os escritos - o visível - tanto quanto os não-ditos e não-escritos - o invisível - têm importância. Frequentemente o que figura sobre as mesas traz algo de misterioso. Um olho aberto que nos fita, espirais que se repetem, pequenas imagens humanas quase invisíveis, estrelas. Os grandes olhos são, também, intrigantes. Diante da porta principal da universidade onde trabalhamos há um poste de luz no qual foi pintado um grande olho azul que nos olha. Um pedaço de corpo, ou corpos que planam no espaço público, ou sobre a superfície da mesa: o que nos dizem eles? Sem uma fixação aparente, salvo por algumas peças imóveis, os desenhos são sugestivos. Serão eles uma alusão à uma sociedade que controla nossos passos, nossa vida, uma sociedade visual? Um

olho sobre uma mesa ... De repente, uma pista. "Estou de olho em você", o que pode significar que há alguém que "procura uma aventura amorosa". Há alguém que se revela, mas, ao mesmo tempo, se esconde. Ela, ou ele, diz algo sem se mostrar. Há um jogo de sedução que provoca um sorriso ou, talvez, um ligeiro orgulho de se saber desejado por alguém. Mais raramente, pode-se ler: "Sofia, quero ficar com você. Carlos."

Na sexta série não há mensagens tão claras ou reveladoras. Na sétima série, quando os alunos têm um ano a mais, fica evidente que eles se interessam, de preferência, por seus colegas de sexo oposto. No entanto, isso nada nos mostra de novo. Os livros de psicologia concordam todos em que, no início da adolescência, o interesse sexual explode. Sobre as mesas, as imagens proliferam. Os adolescentes falam de uma força que se intensifica, sem discutí-la. Parece que a escola, ao menos no Brasil, encontra reais dificuldades para discutir a questão do sexo, do prazer, do desejo. Estas questões são abordadas apenas pelo professor de biologia, sob o título do programa "Aparelho Reprodutor" enquanto sobre as mesas os alunos expõem abertamente sua curiosidade, seus conhecimentos e, possivelmente, suas dúvidas. Este tema está ainda limitado a uma ótica ligada à idéia de um corpo "entre aspas", ou seja, um corpo separado em membros, órgãos e funções. O corpo que deseja, o corpo do prazer, permanece ainda afastado das vozes e das práticas didáticas da sala de aula.

O que é desenhado sobre as mesas das salas de aula tem seu valor no colégio. Escrever sobre as mesas é importante para os alunos porque se trata de um ato proibido ao qual as autoridades escolares atribuem um valor negativo, enquanto muitos alunos o consideram positivo. É o lugar onde eles se encontram - "hoje é o aniversário do Luiz!", "Feliz aniversário, Luiz!"; lugar onde eles protestam e insultam o controle encarnado pela Sra. A. - "Dona A. é puta", "Vá à merda!", lugar onde eles nos dizem, com uma agressividade inesperada, "você pode fotografar o meu pau".

Assim, esta pesquisa entrou em um campo de batalha silencioso: a equipe de limpeza limpa as mesas e, depois, os estudantes retomam suas atividades de desenhar sobre todas elas. Ali, inscrevem observações sobre o cotidiano cheio de descobertas, de dúvidas, de conflitos. As mesas são um diário íntimo de uma



parte de cada grupo, pois há alguns alunos que discordam da "sujeira da sala de aula. "O colégio é um patrimônio...". Estes reproduzem o que é dito pelas autoridades, pelos professores, a direção, os inspetores. A atividade sobre as mesas é, então, bastante intensa e lembra o correio eletrônico, pelo qual "a gente envia mensagens e desenhos aos amigos..." Ninguém pode impedi-los, nem as punições, nem a limpeza todos os quinze dias, quando tudo desaparece, para que logo depois eles possam recomeçar a falar de seu universo.

À medida que transcorre o ano, diferentes cores se sucedem. Há o azul, o vermelho, o amarelo. As mensagens dirigidas à pesquisadora começam a aparecer - "tire uma foto", "quero que você morra com suas fotos". São vozes que exprimem sentimentos de amizade, de amor, de raiva, de violência. Mas elas se encontram lá, apesar da proibição, claramente moduladas para dizer o que lhes agrada ou desagradam.

A pergunta foi feita diversas vezes: por que vocês desenham sobre as mesas? As respostas foram precisas: "para deixar nossa marca" e "quando a aula está muito chata". A partir dessas afirmações, entendemos que ali se dá um movimento oscilante, entre uma busca de apropriação deste espaço escolar e uma outra de solidão e de devaneio.

Os estudantes parecem sentir necessidade de serem reconhecidos, sobretudo porque estão em processo de mudar de aparência e de corpo. Os adolescentes entre 12 e 15 anos estão em plena mudança. Se olharmos para eles poderemos facilmente observar suas diferenças. Há alguns que têm os corpos e as faces ainda infantís, há outros mostrando sinais que começam a se tornar mais aparentes - esboços de bigodes, pequenos seios, a cintura. O contraste é forte, muitas vezes, o que mostra nesses grupos diferenças um tanto bizarras. Frequentando o colégio e conhecendo os alunos, podem-se identificá-las, pois parece de fato existir um perfil característico de cada grupo. Este perfil não é de nenhuma forma estático. Ele muda, torna-se mais ou menos agressivo, mais ou menos sedutor. Nossa presença tocou alguns fantasmas dos estudantes. Eles pareciam querer atrair nossa atenção. Há alguns indicadores que nos levaram a esta conclusão: um rapaz nos perguntou porque não visitamos sua sala com mais frequência. No curso do mesmo período, as inscrições do tipo "tire uma foto" começaram a aparecer, os olhares pareciam

demonstrar curiosidade quando falávamos com aqueles que faziam estórias em quadrinhos. Era um olhar de curiosidade ou do desejo de poder falar ou mesmo de ser o objeto de nossa atenção. Percebemos este movimento e acreditamos que seria preciso planejar encontros com grupos, de modo que pudéssemos todos discutir e refletir juntos. As intenções deles de deixar marcas eram claras. Suspeitamos, então, que eles abrigavam o desejo de serem olhados, reconhecidos, vistos; isso nos parecia, em particular, ser o caso de uma aluna que estava frequentemente presente e pronta a falar e a querer compreender esta atividade proibida, mas desenrolando-se para além das proibições.

Nossa atividade de pesquisa se deu sobre esse território enevado, onde éramos aceitas pelas autoridades do colégio para trabalhar com um tema cuja prática não era aceita por essas mesmas autoridades. Ela teve ainda a ver com o desejo dos alunos de se mostrar e se esconder, de estar ausentes e de estar presentes. Nosso tema visou o território onde a vontade de reconhecimento se reunia à de fazer parte de um grupo e de mergulhar na intimidade e em devaneios.

Nossa presença cria, desde a chegada, dúvidas entre os adolescentes da sexta série. Pouco a pouco eles começam a se habituar à máquina fotográfica e às perguntas que sempre lhes fizemos, sobre os sinais, as assinaturas ou então sobre seu cotidiano escolar.

Eles desenvolvem sua destreza, desenhando caricaturas, personagens criados por eles mesmos ou encontrados nos quadrinhos japoneses. Há ainda formas que giram como cataventos, símbolos do infinito, formas geométricas, pequenos corações, estrelinhas e rostos muito pequenos, quase precisando de uma lente para serem vistos. Eles se mostram, eles se escondem assinando seus nomes, colocando suas assinaturas sobre os assentos das cadeiras que ocupam. Pouco a pouco as cores aparecem para cobrir o preto e o branco, que permanecem ainda, seja no centro da mesa, seja no seu bordo de metal, marcado por nomes de grupos de rock ou nomes dos rapazes ou das moças. Às vezes, um escrito está raspado e ilegível, indicando uma presença de identidade desconhecida.

Há uma batalha silenciosa entre os estudantes e as autoridades. Há também um desejo de se alienar deste espaço carregado de uma história que toca o orgulho de todos que aqui passaram, mas que conquistou cada parte deste prédio. O uniforme é um sinal de pertencimento, mas é também uma forma de homogeneizar os que o vestem. Os estudantes lutam em silêncio para abolir a lei rígida que limita suas singularidades: as moças sempre com seus grandes brincos coloridos e estrelas não regulamentares sobre o distintivo. Supomos que os alunos queiram marcar sua presença, mas ainda mergulhar em uma intimidade que é impossível no colégio. Eles se mostram, eles se escondem.

### **3.6 Mediação entre o individual e o coletivo**

"As palavras, o vento leva"

O que fazemos se, por diversas razões, não podemos dizer o que nos passa na mente ? É preciso encontrarmos alguém, ou alguma coisa, que represente o papel de mediador para que possamos nos expressar. Todos já tivemos a ocasião de encontrar uma avó querida, uma tia amada, um grande amigo, uma irmã ou um irmão mais velho ou de ler um jornal íntimo, um *blog* na internet, uma carta ou, o que toca a nosso tema, uma mesa de sala de aula. Às vezes a autoridade constituída - o pai, a mãe, o professor, o diretor - torna a palavra difícil. Em geral, procuramos alguém de confiança ou que seja afetuoso. Esta pessoa pode compreender, sem restrições, os desejos e as razões para o que se deseja. A autoridade, porém, pertence a quem impõe a obediência e que está investido de poder. Tal condição impede às vezes o diálogo, qualquer que seja ele. Por outro lado, esta autoridade pode não ser reconhecida, o que também impede o diálogo. Neste caso, o mediador humano perde seu sentido. O mediador será, no caso, um espaço ou um objeto. No colégio, tivemos a ocasião de observar alunos que se encontravam na secretaria da direção. Seus olhares, postura corporal e entonação de voz demonstravam pouca naturalidade, tensão. Ali, eles não se comportavam com a espontaneidade que tinham nas salas de aula e corredores. O diálogo era formal e burocrático.

A mesa que está perto do estudante não impõe censura. Ela é muda e

acolhe. A condição proxêmica permite, portanto, a expressão escrita. Se ela é, de alguma forma, protegida, ela é também aberta, permitindo ao aluno e a seus pares um espaço livre para manifestações as mais diversas.

A confiança foi o elemento de aproximação. Ela se estabeleceu bem depressa, após algumas palavras no início.

- O que a senhora faz aí, olhando as mesas ?
- Desculpe, mas por que a senhora está interessada nas mesas ?
- Eu faço uma pesquisa sobre os escritos de vocês sobre as mesas, respondemos.
- Esquisito ! Porque se interessar por esse assunto ?

Quem, então, poderia se interessar por este universo múltiplo, onde tudo se mistura, às vezes microscópico, às vezes explosivo, cheio de raiva, de amor, de orgulho, de delicadeza, de preocupações ou de acusações? Porque as autoridades, os adultos, prestariam atenção a tais "coisas" ?

Há, sobre as mesas, muitos testemunhos que merecem um pouco da atenção das autoridades: "A aula de música é uma merda !", "Sábado !", "eu detesto este colégio". As mesas, nesses casos, são mediadoras. Elas falam em lugar do aluno que, naquele momento, não tem com quem falar. Podemos imaginar que o aluno queira apenas escrever. Seu ato é espontâneo, vai diretamente da mente à mão e nos revela o que se passa, por um instante, com um adolescente pensa sozinho.

O sujeito é revelado por esses instantâneos fotográficos que evocam o coletivo, e de maneira coletiva. De fato, é o coletivo - os pares, os outros alunos que frequentam a sala - que produz esses comportamentos, pelos quais se expressam pensamentos e sentimentos (raiva, alívio, irritação) e, em seguida, a escrita, ato simbólico que substitui a ação impulsiva, sem reflexão. As mesas dizem ou registram um pertencimento, uma paixão, um insulto: "Força Jovem do Flamengo", "T é viado", "R eu amo você". Às vezes há palavras codificadas, compreensíveis apenas pelos que criam e conhecem os códigos. Escritos curiosos, curtos e inesperados, segredos partilhados por alguns, muitos deles indecifráveis e enigmáticos. Porém é fácil saber o que significam com uma pergunta simples: "o que isto quer dizer?". Obtivemos resposta imediata. O

código é simples e inteligente.

Nem o silêncio, nem a solidão habitam o colégio. A convivialidade precisa de intervalos, como contraponto. Eles são descobertos pelo estudante quando começa a fazer pequenos desenhos nos bordos das mesas. Ao se ampliar uma foto tomada de uma mesa, esses pequenos desenhos se tornam mais claros. São, sobretudo, esferas, estrelas, espirais. Eles nos surpreendem em suas dimensões minúsculas. Frequentemente estes desenhos diminutos aparecem sem acompanhamento. Dão-nos a sensação exata de que estão sós.

Bachelard (1972) diz que o pequeno nos remete ao imenso. "O imenso está em nós". Assim, as pequenas células nos levam à vida, os olhos ao mundo, as estrelas ao universo, os corações ao amor. "O imenso é o movimento do homem imóvel" (idem, p. 138). A imobilidade imposta pelas mesas, ou o silêncio imposto pelos professores, não produz sempre a atenção desejada em relação à aula. O resultado é, de fato, " ... uma espécie de expansão do ser que a vida retarda, que a prudência estanca, mas que retorna com a solidão ..." (idem, p. 139).

A expansão do ser produz traços tão minúsculos que parecem apenas sugestões. Aqueles que os fizeram desejariam, talvez, dominar alguma coisa: uma chave de sol, uma boca com destes pontiagudos, um conjunto de pontos, de assinaturas que se tornam, pouco a pouco, *tags*<sup>5</sup>. Porém a aparente oposição entre o pequeno e o imenso nos faz imaginar o que pensaria o estudante no momento em que desenhava. O trabalho para fazer miniaturas exige uma atenção concentrada, o que favorece um estado de alienação da sala de aula. É a saída do espaço escolar, da aula ("escrevemos sobre a mesa quando a aula está muito chata", "eu escrevo sobre a mesa quando o professor fala muito"). É o momento de se repousar, de liberar a imaginação e, sem dúvida, de mergulhar em um mundo de devaneio e de solidão, o que abre (ou entreabre, como Bachelard costuma dizer) um novo espaço na escola, que não é o da aprendizagem ou o da socialização. É o espaço do sonho, tão importante para a imaginação, composto pelo espaço das miniaturas - podemos vê-las sobre as mesas, mas, também, sobre os armários onde os alunos guardam seus

---

<sup>5</sup> Tags são "assinaturas" dos grafiteiros. Os tags costumam aparecer com letras angulosas, tornando o nome escrito difícil de entender. Há outros mais compreensíveis, nos quais lemos nomes como, por exemplo, "Spider". Este era um nome que aparecia com frequência sobre as mesas.

pertences, rodeados de pequenas figuras. São decoradas com cuidado, fazendo com que seja necessário nos aproximarmos para vê-las melhor. É isto que as miniaturas nos pedem: proximidade e atenção. As miniaturas produzem um espaço *liso*<sup>6</sup>, já que requer o olhar aproximado. Quando as fotos são ampliadas no computador, elas mostram muitos escritos, às vezes quase apagados, frases misturadas a traços ou curvas, compondo uma imagem de início confusa. Ao se prestar mais atenção, as pequenas imagens começam a se multiplicar em diversas outras. Na medida em que elas são recortadas e ampliadas com paciência, como faria um arqueólogo, elas se tornam mais nítidas, revelando sua simplicidade. Não há qualquer sofisticação, nem grande complexidade. Tudo é simples e direto, o que faz pensar na simplicidade das relações entre os estudantes e a pesquisadora.

A simplicidade é uma característica muito presente sobre as mesas. A maneira pela qual os alunos se mostram, a maior parte do tempo, através das mesas, não indica qualquer preocupação relativa à organização mental exigida pela escola. Tudo está na superfície, como em um lago tranquilo. Mesmo as mesas cujos desenhos eram mais confusos - que chamamos de *palimpsestos* - deixam ainda para aqueles que o quiserem, a vontade de ajuntar, apagar ou transformar o que já está feito. As mesas permitem que todos se expressem: seu julgamento, seus pertencimentos, seus sentimentos são registrados no momento, para que seus pares e eles mesmos tenham à sua disposição esta mídia espontânea feita no cotidiano, cujas regras parecem ser sua verdade e honestidade. Quando estamos face a face com as mesas, envolvidos por esse universo materializado pelos traços, no qual as frases e os desenhos se desenrolam, nos relacionamos com uma memória. É a memória do presente. Ela é registrada e depois se dissipa, desaparece e, a cada novo instante, obstinada e persistente reaparece.

Há muitos indícios que sugerem a forte valorização do passado no discurso oficial do colégio. O patrimônio, todo o ambiente, o pátio, a lembrança dos frades do claustro que lá habitaram há dois séculos. As mesas das salas de aula permitem aos alunos se referir ao presente, mas elas são também um meio de se reverem a cada dia, como se estivessem diante de um espelho e, sendo

---

<sup>6</sup> Cf. capítulo 2, pg 13.

assim, de se estabelecer uma espécie de ritmo, ou seja, de rever o que eles fizeram ontem ou anteontem. É possível ver cada dia que passa sem um calendário, mas a passagem do tempo é, aí, medida por saturação - as mesas ficam cheias de figuras ou de mensagens. Depois, elas são apagadas por ordem da direção. Cada semana ou cada quinzena tudo recomeça, como um tempo ou um ritmo elítico que retorna sem ser o mesmo. As mesas são então as mediadoras do estudante com ele próprio, dizendo-lhe que ele está lá e que ele esteve lá. Porém a passagem do tempo, para o estudante, não é o passado evocado pelos professores ou pela direção. O passado histórico deles é longínquo, afastado e afixado às paredes. Este passado é composto de assinaturas, de estátuas e de rostos, alguns conhecidos, mas a maior parte desconhecidos, pois eles fazem parte de outras realidades ou de outras dimensões. Por outro lado, o passado vivido pelos estudantes é mais próximo, mais ligado às suas vidas, compreensível e legível pelos colegas. Este passado mostra a todos o que eles querem, o que sentem e o que pensam. Há assinaturas ou rostos, mas há também, como em um quebra-cabeças, uma grande multiplicidade de fragmentos que contam suas histórias, sob forma de enigmas, de textos ou de desenhos. Dir-se-ia que sobre as mesas os estudantes dizem: "nós somos assim", enquanto sobre as paredes do colégio, se poderia ler: "nós éramos assim".

Um professor já aposentado, mas que trabalha, ainda, na recuperação da memória do colégio, comenta: "Eu sei que hoje não posso mais dar aulas. Tudo mudou, a disciplina e a ordem já não são as mesmas. Os alunos se sentam nas escadas, o rigor em sala de aula desapareceu. As coisas mudaram muito". O professor conta, com uma pequena dose de nostalgia: "Quando eu estudava no colégio, havia um professor que fazia provas orais de improviso. Ele fazia perguntas e, se não obtinha resposta, era zero! Isso nos obrigava a aprender nossas lições do início ao fim do ano escolar. Na época, ninguém poderia pensar em se opor à autoridade do mestre".

Os comentários do professor G. provocam uma reflexão sobre a tensão existente em torno do tempo e de sua concepção moderna e linear. Esta tensão é também visível em relação à dimensão do tempo considerada pelos estudantes - o presente e o passado recente, quando as relações são voltadas

para seus pares e para o colégio - e os que estão presentes na arquitetura do prédio - nele o passado é todo-poderoso e se dirige a todos os que ali estão, mas não há vidas ou corpos materiais que o apresentem. Presença e ausência, corpos vivos e imagens, vozes falantes e silêncio estão juntos e em luta no espaço escolar.

O passado historicamente contado, no qual flutuam personagens importantes da República, é apenas uma parte de uma história, que não é a única. Os estudantes contam outra, menos gloriosa, mais profana. As fotos antigas e as estátuas sobre a parede soam como uma voz vinda do passado. No belo gabinete da direção estão pendurados alguns imponentes retratos do imperador, e o mobiliário em madeira maciça dá a todos os que lá entram a sensação de um espaço onde reinam a História e o Tempo. O grande relógio está lá para nos lembrar disso.

Os funcionários instalados na sala ao lado do gabinete possuem um grande registro, para que as pessoas possam marcar audiências com o diretor do colégio. É preciso marcar dia e hora. É preciso também marcar o tempo que se vai precisar na entrevista marcada. A campainha anuncia os finais das aulas, o horário de entrada, o horário de saída. O odor agradável que vem da cozinha indica a hora do almoço. No início do ano ou na época dos exames: mais horários. Sete anos para completar o segundo ciclo e o ensino médio, cinquenta minutos para cada aula. O tempo, sempre o tempo, medido como nas fábricas, em cadência ininterrupta, ritmado como a batida de tambor de uma marcha militar, todos os dias da semana, de ano em ano.

Os escritos sobre as mesas falam do espaço vivido. Eles lembram, também, que o amor largamente evocado pelos inspetores ("o colégio é como uma família", ou "quero que meu filho venha trabalhar no colégio") ou pelos antigos professores, é profanado e reescrito pelos estudantes, sob uma nova forma. Estes escritos fazem ver aqueles que lá estudam, como são e o que fazem, sem proclamar o tempo passado como ideal. "Os estudantes do colégio já não são os mesmos! No passado, eles eram mais corajosos, mais disciplinados etc.". O tempo dos heróis é que se constitui como verdadeiro nas lembranças nostálgicas de alguns.



### 3.7 Diário íntimo coletivo: o *blog*

A memória do presente que se registra na superfície das mesas nos remete a uma atividade contemporânea de escrita - os blogs. Esses modos de produção e registro da memória começaram a ser usados como diários - muitas vezes íntimos - na internet, apresentando pessoas que escrevem sobre seu cotidiano e suas idéias aos que se interessam por elas. É uma prática que torna público o que foi, durante décadas, uma atividade pessoal privada. Eles passaram a ser usados também por jornalistas, como meio para fazer comentários sobre temas diversos permitindo a seus leitores trocar idéias ou enviar, por meio virtual, suas contribuições. No nosso caso, estamos interessados no *blog* usado como diário íntimo. Neste sentido, estamos considerando este tipo particular de diário íntimo como *escrita de si*. Sem dúvida, ele envolve uma publicização, já que não é idêntico à correspondência, no sentido que Foucault a descreve<sup>7</sup>. No entanto, o *blog* sobre as mesas das salas de aula é também uma modalidade de correspondência, pois se presta à comunicação entre colegas daquilo que se pensa ou se sente a respeito do que está em andamento no cotidiano escolar.

Os diários íntimos foram estudados por Philippe Lejeune<sup>8</sup>, que os considera potencialmente literatura ou tendo um poder de documentário. Escrever é sempre uma prática solitária, sobretudo quando se faz um diário íntimo, enquanto que com os *blogs* isto se transforma. Embora a escrita seja, ela mesma, mantida como ato privado e silencioso, é possível ter-se um ou mais interlocutores - quem quer que se interesse pelas questões daquele que se expõe diante de um público disposto a ler seu *blog*.

Schittine (2004) nos apresenta uma lista de 31 *blogs* (alguns já desaparecidos) e cinco *sites* da internet brasileira. Atualmente podemos encontrar, em diversos jornais de grande circulação, jornalistas que mantêm um *blog* para discutir questões cotidianas com seus leitores. Eles não colocam aí apenas suas idéias, mas também fotos e opiniões sobre todo um leque de temas. Bem mais que diários pessoais íntimos mostrados a uma dada

---

<sup>7</sup> Cf. Capítulo 2.

<sup>8</sup> Cf. no site:

<http://www.autopacte.org/> acesso em 31.01.2009

coletividade, os blogs se tornaram um meio de interagir e de dialogar com os que se interessam por um dado tema especializado proposto por alguém.

Diferentemente de certos críticos do uso da internet, que nela vêem um fator de individualismo e de diminuição dos laços sociais, podemos reconhecê-la como um possante meio de comunicação que oferece, certamente apenas aos que a ela têm acesso, novas possibilidades de conhecimento<sup>9</sup>, seja em relação às pessoas ou aos movimentos sociais (como o comandante Marcos, do movimento zapatista, que denunciou ao mundo massacres no México) ou de importantes mobilizações ligadas às questões políticas de um país (como a campanha de Barack Obama para a presidência dos Estados Unidos). A internet é uma novidade do fim do século XX, que transformou as relações humanas e, como para tudo o que é novo, os bons e os maus usos se fazem presentes. Com ela se instauram novas formas de solidão, de amor, de interação, de maneiras de escrever (na internet não existe mais rascunho) e de dizer (a comunicação se torna mais abreviada, utilizando, por exemplo, *u* no lugar de *you* em inglês, porque ambos têm o mesmo som).

Os blogs se diferenciam dos diários íntimos ao proporcionarem uma nova relação entre o autor e o leitor, permitindo sua intervenção no texto, visto que o autor espera e sabe que há pessoas interessadas em seu assunto, os leitores. Uma tal virtualidade muda a relação com o texto, que é íntimo e ao mesmo tempo exposto, na medida em que é compartilhado com uma dada coletividade. Fazer um jornal íntimo significa que seu autor pode revê-lo quando quiser; o que lhe permite uma relação cotidiana com seu passado, tendo poder sobre o que diz, sendo possível reescrever ou reviver os momentos mais densos de sua própria história pessoal. Isto o coloca em contato com a memória de um presente e com uma memória mais distante de sua vida.

Nos *blogs*, esta relação com a memória se modifica. A participação ativa dos leitores transforma a narrativa pessoal em coletiva e a memória adquire uma dimensão mais ligada ao presente, dado que existe um circuito de conversação, uma rede que nasce e renasce quando o *blog* está na internet (idem, 2004).

Esta memória tornada coletiva não é, portanto, a mesma proposta por

---

<sup>9</sup> Cf. GALVÃO, A. P., SILVA, G. E COCCO, G. (orgs) *Capitalismo Cognitivo, trabalho, redes e inovação*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Halbwachs (1997). Seu conceito de memória coletiva evoca o reencontro ou a presença do outro (os amigos ou um escritor, por exemplo), para que ela possa voltar enriquecida, com sua coloração e seus detalhes mais intensos, reenviando aquele que rememora a imagens mais precisas. Nos *blogs*, as pessoas se encontram a partir da atividade de escrever na internet. É a própria ação de escrever sobre si mesmo em um lugar público que reúne os interessados em torno desta prática, encadeando uma memória cujo processo de tessitura envolve sua publicização.

O que está escrito sobre as mesas tem a ver com os que ali se encontram e com seus valores, suas realidades ou seus interesses, o que nos faz associar estes temas à escrita de si. Porém encontramos, também, mensagens entre pessoas que não se conhecem, sugerindo-nos uma prática que vai além do diário íntimo. Lembramos do casal que namorava através das mesas ou o diálogo entre colegas que frequentavam séries e horários (manhã e tarde) diferentes.

Os *blogs* são uma variação mais contemporânea e informatizada dos escritos sobre as mesas, pois é bastante fácil observar que práticas semelhantes ocorriam nos colégios, ao menos há trinta anos.

As mesas antigas, encontradas no laboratório de física, revelam *grafitis* espalhados sobre toda sua extensão. Na época não existia a diversidade de temas de hoje em dia, mas as mesas estavam inteiramente cobertas de nomes, de números que indicavam séries, de corações com os nomes dos namorados. Cada aluno adicionava as formas ou traços que desejava, o que demonstra que os adolescentes observados nesta pesquisa trazem uma variedade de temas muito mais ampla do que as que encontramos nas mesas mais antigas. Os traços deixados indicam que os namorados e os amigos eram os temas de maior interesse naquelas inscrições. É verdade que não era simples, nem rápido, inscrever estas pequenas marcas sobre as antigas mesas de madeira. Elas eram feitas supostamente com a ponta de um lápis, ou de um compasso, exigindo um tempo bem mais longo para sua confecção. As mesas atuais, com superfícies em plástico branco, oferecem muitas possibilidades de escrita, de

cores, de dimensões e de velocidade. O suporte desse material flexível e fácil convida, seduz, para esta prática mais antiga que a própria escrita.

A invenção do papel, tal qual o conhecemos - especialmente o que já vem com linhas e a disciplina sutil que ele impõe - não são suficientes para conter as mãos que seguram um lápis ou uma caneta. Um restaurante carioca percebeu o quanto as pessoas rabiscam em superfícies e colocou à disposição dos clientes toalhas de papel e lápis de cera, para que eles possam desenhar e escrever sobre a mesa, enquanto esperam a chegada da refeição.

A areia, as árvores, as paredes, o cimento mole, o gesso que envolve braços ou pernas quebradas, as pedras, as portas e as janelas, os quadros de giz, as *T-shirts*, as calças, as mochilas, as *pochettes*, os sapatos tênis, a palma da mão, os vidros e os assentos dos transportes públicos, os cartazes, os guardanapos, os postes das ruas, os pequenos pedaços de papel, nos têm sempre convidado a escrever.

Por que não escrever sobre as mesas ?

No próximo capítulo vamos iniciar a análise dos temas que identificamos nas fotografias que obtivemos durante a pesquisa de campo. Observamos recorrências às quais podiam ser associados determinados temas e, por isso, procuramos classificá-los. Alguns destes temas aparecem sutilmente e pudemos percebê-los, silenciosos, à medida em que revíamos as fotografias. Chamamos estes temas de “imateriais”, pois eles não estão à vista, mas apenas se insinuam. Entendemos que sua presença silenciosa, tal como o silêncio na música, produz uma cadência ou um ritmo, modulando as expressões gráficas com as quais trabalhamos. Em outras palavras, os temas imateriais compõem o não dito ou uma ausência presente no cenário forte das manifestações gráficas sobre as mesas das salas de aula.

## Capítulo 4

### **O que se reflete, o que se concentra: temas (im) materiais**

*"Na alma descontraída que medita e sonha, uma imensidade parece esperar pelas imagens da imensidão"*

G.Bachelard

Este capítulo é destinado a justificar, descrever e discutir os temas qualificados como imateriais que capturamos e identificamos ao observar as fotografias das mesas de sala de aula. Os temas que chamamos de imateriais nasceram do contato mais "íntimo" que tivemos com as 700 fotografias obtidas ao longo de nossa pesquisa de campo no Colégio Pedro II - unidade centro. Dedicamo-nos, durante um período de tempo, a rever as fotos, olhando-as uma por uma com cuidado e, à medida em que o fazíamos, pudemos começar a "ver" o que ali não se encontrava, o que não estava escrito ou desenhado, mas que era insinuado. Ao mesmo tempo em que captávamos os temas produzidos pelos alunos, passamos a perceber que o não dito, pouco a pouco, adquiria um caráter que criava um estilo próprio e singular no espaço das mesas e até mesmo nas salas de aula.

Nossa análise se inicia, neste capítulo, pelo não dito e não escrito - o invisível - que compõe, dá tonalidades e intensidades peculiares ao que é dito, desenhado e escrito. Neste processo estabelecemos quatro temas imateriais: os fragmentos, o efêmero, o entre dois e o esboço.

O capítulo precedente mostrou uma discussão sobre a mesa como suporte material, cotidianamente criado e poetizado pelos alunos, objeto mediador de relações, que gera o novo no ambiente escolar. O presente capítulo procura compreender esse processo, impregnado por temas "invisíveis", ausentes, imateriais. A carne e os ossos que a recobrem são os escritos, os desenhos e as garatujas, que serão, por seu lado, analisadas por temas no próximo capítulo. As mesas são, então, o arcabouço no qual se fixarão o físico e o mental dos adolescentes presentes no espaço sob investigação.

Sendo o ato de escrever uma prática importante na vida cotidiana, esta prática no cenário do Colégio adquire um caráter de multiplicidade. Os escritos sobre as mesas se mostram vivos, como em carne e osso, e essa atividade não deve, a nosso ver, ser considerada como banal ou simplesmente reativa pelo fato de o ambiente escolar vê-la como inaceitável e tratá-la como sem importância, sobretudo entendendo-a como fora das normas. Se levarmos em conta que escrever sobre as mesas é uma prática de aprendizagem de escrita, é preciso ainda considerar que ela se realiza como um importante elemento de territorialização e de desterritorialização formando então uma componente da subjetivação entre os colegas de escola.

O processo de subjetivação gera uma multiplicidade de temas e/ou de categorias que aparecem como sendo atravessadas por outras que não se materializam na produção escrita, mas que funcionam como instigadoras de um estilo, como refrões silenciosos. Eles deixam suas marcas e dão a uma tal atividade uma tonalidade própria, que a distingue dos diários íntimos, das listas de compras, das cartas a pessoas próximas, dos cadernos de anotações. As mesas das salas de aula possuem um pouco de cada um desses elementos, mas não se reduzem a nenhum deles.

As inscrições sobre as mesas se produzem a cada dia, apesar da proibição imposta pelo Colégio, o que caracteriza, de início, uma atitude excludente por parte da instituição. Foucault (1971) destaca claramente a produção da exclusão realizada por uma instituição quando elabora seu discurso. É sobre isto que ele trata, em a *Ordem do discurso* quando afirma "...ocorre que a palavra (a do louco) seja tida por nula e não ocorrida, não tendo verdade nem importância, não podendo ter fé judicial nem autenticar um ato, ou um contrato ( ... ) ou, então, ela cairia no vazio, rejeitada tão logo proferida, ou então se encontraria uma razão ingênua ou enganosa, uma razão mais razoável que a das pessoas razoáveis. De toda forma, ( ... ), ela não existiria, ( ... ) mas elas jamais eram registradas, ou ouvidas (Idem, pg. 13)"<sup>1</sup>. Para o autor, a palavra do louco representa a palavra excluída por qualquer instituição, seja ela psiquiátrica, uma fábrica, uma família ou uma escola. Deste modo, a proibição e a indisponibilidade para a leitura e a escuta da palavra escrita pelos alunos sobre as mesas podem ser pensadas, igualmente, como um sistema de exclusão. Mas ainda que a instituição pretenda circunscrever tudo o que ocorre em seu interior em

---

<sup>1</sup> Tradução do francês feita por mim.

sistemas de oposição (disciplina x indisciplina, por exemplo), pode ser que as práticas de escrita sobre as mesas não se reduzam a uma forma de resistência por oposição às normas, como se se tratasse apenas de indisciplina. De fato, onde há poder, há resistência, mas consideramos as inscrições sobre as mesas como uma resistência que se afirma em silêncio e que se faz registrar à sua maneira, sob uma forma *fragmentária, efêmera*, em esboços (*rascunho*) e nos interstícios do controle disciplinar, ou melhor, em um *entre-dois*. Estes são os temas que consideramos "imateriais" neste capítulo.

É preciso ainda pensar no prazer do movimento das mãos, o contato do lápis ou da caneta quando tocam a superfície lisa da mesa, o sentimento quase mágico quando se observam as formas que aparecem. São tentativas (ou ensaios, como os de uma orquestra, o que nos leva à questão da memória) ou esboços que muito insistentes e veementes, indicam experiências as quais, apesar, ou por causa de sua forma desordenada, nos atraem a atenção assim que elas nos olham, na qualidade de imagens.

Quantos deles vemos em um instante: fragmentos de rostos, olhos arredondados, atentos e que vêem aquele que se aproxima, que os olha ou que simplesmente passa. Alguns são mais visíveis, outros ficam mais escondidos, mas então eles acordam, bem abertos, com ar alegre ou cheio de susto (foto 1).



Foto1

## 4.1 Fragmentos

No dicionário encontramos, associada à palavra *fragmento*, a idéia de algo que é quebrado, cacos do que já não existe, um pedaço de uma obra, de um texto, por exemplo. Pensamos neste tema porque, olhando as mesas encontramos frequentemente frases ou desenhos inacabados, apagados ou superpostos. Ao mesmo tempo, vemos que muitos elementos que se encontram em um dado lugar aparentemente não compõem um quadro único, semelhante ao que podemos encontrar em uma carta ou em uma lista de compras. Estes elementos fragmentários são, provavelmente, colocados sobre as mesas por diversos alunos, em diferentes momentos e, naturalmente, por motivos diversos.

À primeira vista, eles formam uma obra coletiva, sem que exista uma preocupação de unidade ou de coerência. Eles lá estão por conta do fluxo de suas formas de viver, expressão essa reveladora das singularidades que se manifestam.

Em um dado momento, a mão de alguém se desloca em acordo com seu desejo e, como diz Garcia Fons (2002), a pulsão gráfica invade este tema e se torna mais forte que a exigência pedagógica do professor.

"A gente rabisca quando a aula é chata ou quando o professor fala muito", diz um aluno. As garatujas se tornam um meio de evasão na sala de aula e um reencontro consigo mesmo pelo qual alguém pode se expressar, saber, aprender, informar, comentar, experimentar algo.

No entanto esta prática que parece fragmentária pode mostrar o que se organiza, tomando corpo e forma. Os saberes que circulam entre os adolescentes, sujeitos em transformação, podem se apresentar sob esta forma como revelação e reflexo de um momento de vida e de um mundo que aparece sem a unidade e a coesão que a instituição escolar costuma valorizar.

Alguns autores, no entanto, percebem a importância dos fragmentos. Escolhemos aqui dois autores que, em literatura, mostram uma contribuição significativa para a escrita fragmentária, o francês Maurice Blanchot e a brasileira Clarice Lispector.



Em Blanchot <sup>2</sup>, essa forma de expressão escrita é pensada num plano político, como um modo de engajamento envolvendo uma escrita coletiva, sem autores nem assinaturas. A escrita fragmentária se apresenta como uma necessidade, face às transformações sofridas pela Europa no pós-guerra, com a finalidade " ... de tentar responder a este grave enigma que representa a passagem de um tempo a outro". Blanchot formula o projeto de uma nova revista, na qual a escrita fragmentária apareceria com quatro características: 1. como um momento, um instante; 2. como um aforisma; 3. como pensamento que viaja e que libera; 4. como espaço de linguagem que questiona todo processo unificador.

O fragmento anuncia a pluralidade, a incerteza, o anonimato, a liberdade discursiva e, principalmente, a invenção. Mais ainda, a escrita fragmentária se inscreve em uma ruptura estética e se volta para a temporalidade, um tempo que não mais pode ser pensado conforme os paradigmas da linearidade e da unidade e que culminou neste tempo marcado pelo desastre, o Shoah, o Holocausto <sup>3</sup>. Daí a afirmação de Adorno de que Auschwitz seria o ápice do desenvolvimento da razão, da linearidade progressiva da razão, ao invés de seu negativo (ADORNO, 1985).

Neste fenômeno social marcado pelo racismo e pelos preconceitos extremos, a aniquilação foi elaborada e planejada de maneira racional e lógica. O genocídio de milhões de judeus, mas também de deficientes físicos, de comunistas, de ciganos e de todos os que fossem considerados impuros, foi talvez a maior catástrofe social ocorrida no mundo ocidental. A idéia de uma raça superior mostra até que ponto os homens podem chegar: para ela a morte não teve limites. O Shoah nos mostrou até onde a racionalidade foi capaz de ir: cega, representou a pior das crenças que se diziam científicas.

Se a racionalidade é solidária à idéia da unidade, a catástrofe que a põe em xeque indica um tempo fragmentado. E é a partir deste tempo fragmentado que podemos compreender a estratégia de resistência dos escritos e desenhos que analisamos. Podemos compreender que os fragmentos, forma privilegiada adquirida pelas inscrições sobre as mesas, indicam duas direções: o sentimento de um mundo em via de desaparecimento - provavelmente o mundo da infância - e o anúncio de sua presença, como corpos onde alguns traços desaparecem e outros começam a

---

<sup>2</sup> Na internet no site: [www.mauriceblanchot.net](http://www.mauriceblanchot.net) acesso em 1.02.2009

<sup>3</sup> Na internet no site: [www.holocausto-shoah.blogs.sapo.pt/](http://www.holocausto-shoah.blogs.sapo.pt/)

surgir.

O mundo ao qual nos referimos é o mundo escolar que se pretende unificador e homogeneizante. Nele o tempo é tratado de forma linear: o tempo disciplinado e compartimentado pelas aulas, os intervalos, os horários de entrada e de saída do Colégio. Na fragmentação das inscrições sobre as mesas, nada é fixo, como em um fluxo onde predominariam as palavras, as imagens e as garatujas, fazendo letra morta das regras impostas pelo colégio. São interrupções, quebras, restos de sentimentos e de idéias que se vertem silenciosamente durante os intervalos, ou durante os discursos muitas vezes disciplinares dos professores, cuja lógica é contestada e anulada pelas garatujas sobre as mesas.

A escrita fragmentária revela também um tempo no qual se está fatigado, esgotado, que anuncia um retorno sobre si mesmo e uma outra linguagem.

Clarice Lispector é uma escritora cuja obra se realizava também na fragmentação. Em algumas entrevistas ela firma que não sabia, previamente, o que iria escrever. Tomava conhecimento de suas idéias no ato de escrever, o que permitia o desenvolvimento das frases, das variações e sequências de escritos. Vejamos o que Clarice dizia a respeito do que era o escrever para ela: "Que pena que só sei escrever quando espontaneamente a "coisa" vem. Fico assim à mercê do tempo. E, entre um verdadeiro escrever e outro, podem se passar anos (1999, pg. 134)".

O fragmento ou a "coisa" compõe sua narrativa que, de seu lado, não cessa de se desenrolar em jorros sucessivos, caracterizando o processo propriamente dito de sua escrita. É curioso que, no momento em que terminava um livro, ela se dele desinteressava completamente. Clarice tinha o hábito de realizar mais de um projeto ao mesmo tempo, o que sugere a idéia de um trabalho dispersivo e descentrado e nos faz imaginar o valor que ela dava à intuição e à experiência. De uma parte, sua obra manifesta a intensidade da vida em seus detalhes, frequentemente um percurso em desagregação, mas de outra parte, uma vez terminada, a obra é vista por sua autora como estranha e desinteressante. Clarice não a lia, nem a revia, era daí em diante uma coisa morta.

Podemos pensar que, a despeito de uma diferença qualitativa, este espírito "fragmentário" também se encontra presente no comentário de um aluno que dizia:

"depois da limpeza das mesas, tudo está vazio e dá vontade de recomeçar tudo". O apagamento feito pelo Colégio concretiza a coisa morta, extingue o que já não tem valor, deixa um espaço aberto à novidade e ao que jorrar no instante. Uma vez limpa, a mesa se torna um convite a novas criações, à renovação, abrindo perspectivas para o que se poderá vir a fazer: o futuro.

Nunes<sup>4</sup> assinala a importância " ... do fragmento como vestígio do instantâneo, como traço indelével (...), a fixação do instante, do momento da intuição (...), da escrita impulsiva e errática ..." (pg. XXXV) de certas obras de Clarice. Com esta escrita errática, encontramos em sua narrativa a presença do detalhe, as descrições vivas e muito atentas aos sentimentos, frequentemente em estado de desordem e de descentramento do psiquismo. Ela nos coloca diante de nossos próprios fragmentos quando retira a alma da racionalidade que a reveste de maneira precária.

Seriam então os fragmentos pedaços de algo que se quebrou? Talvez eles nos apareçam assim justamente porque são "estilhaços", isto é, impulsos expressivos que não mostram uma coesão entre eles. Mas por que deveria haver, necessariamente, esta coesão? Por que não poderíamos pensar positivamente a fragmentação, ao invés de derivá-la de uma unidade prévia? Pensamos, ao contrário, que as garatujas sobre as mesas podem ser percebidas como fragmentos que nos mostram a dispersão do sujeito, o pensamento errático e sua potência de criação. Entendemos que estas condições apontam, sobretudo, para uma memória do presente, indicando marcas que se imprimem de maneira dispersa e descontínua, mas que, nem por isso, deixam de ser fortes em sua capacidade expressiva.

## 4.2 O efêmero

Efêmero, do grego *ephemèros*, o que dura um dia (*heméra*). Efemérides: do grego *ephemeris*, a história que se faz dia após dia, o que é bom para cada dia (*efi* ou *eu* = bom).

O efêmero pode ser entendido como insignificante; concentrar a atenção sobre ele, como diz Laplantine (2003), " ... é reentregar toda a sua dignidade às sensações

---

<sup>4</sup> Sobre Clarice Lispector: [http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/archivos/details\\_pt.asp?n=13-10k](http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/archivos/details_pt.asp?n=13-10k) Acesso em 13/05/2006.

que são deliciosas no paganismo, pecados no cristianismo e sem importância no racionalismo" (pg. 59). O que é efêmero, insignificante, pequeno constitui uma forma de resistência ao todo e ao "um", ou seja, ao grande. O pequeno que encontramos não está em oposição ao grande, e sim dentro do grande, fazendo parte dele, como uma dobra.

Quando pensamos no efêmero, podemos fazer a imagem da lagarta que se transforma em borboleta, esta primeira forma (a lagarta) vivendo pouco tempo, antes de sua mudança radical. Uma vida dá forma a outra completamente nova. A lagarta come as folhas das plantas, se desloca lentamente, tem frequentemente pelos, patas em grande número e um comprimento significativo. A borboleta voa, é bela, transporta o pólen das plantas, suas cores são encantadoras. Uma tal modificação nos faz sonhar.

Entendemos que o efêmero, o que dura pouco, mas que se encontra na temporalidade, está presente na constituição dos contornos e das tonalidades do que se produz nas mesas, apesar da homogeneização e do semelhante que se repete no cotidiano. Sendo assim, podemos dizer que o surgimento do efêmero nas mesas constitui-se num movimento que afirma uma outra força presente no colégio. A princípio considera-se o efêmero em sua fragilidade, já que tem vida curta. No entanto, esta fragilidade se apresenta como uma afirmação que pode ser vista também como resistência à ideologia institucional da unidade, do progresso e linearidade dos acontecimentos educacionais. Com o efêmero, os alunos propõem uma outra maneira de viver e de conceber, tanto a experiência escolar como a sua própria. Supomos que esta outra maneira afirma o valor do heterogêneo, da multiplicidade e da perenidade de muitos processos presentes nas práticas pedagógicas, mas que permanecem ignorados pela instituição. Sendo assim, consideramos que a presença afirmada do efêmero no âmbito escolar fala de processos que entremeiam e modulam os afetos e as relações entre estudantes, assim como verdades que vão se construindo e se desfazendo. Entendemos que a impermanência da atividade gráfica sobre as mesas tem a participação ativa do colégio. A ação de apagar as mesas lhe é devida. Os escritos e desenhos retornam pelas mãos dos alunos. É neste sentido que dizemos que a atividade é afirmativa, sendo gerada por adolescentes que demonstram não estar se assujeitando ao apagamento produzido pelo colégio ou às possíveis punições resultantes da escrita

sobre as mesas. Ao não se assujeitarem às regras escolares, os alunos falam de sua disposição para resistir ao desaparecimento de suas manifestações gráficas, expressões vivas de seus modos de subjetivação. Pode-se dizer que esta resistência é permanente. Haveria, portanto, uma permanência na impermanência. O que nos interessa principalmente aqui são os diferentes modos e a riqueza pelos quais estas práticas vão se transformando.

A partir destes elementos de discussão, desejamos nos situar de maneira crítica em relação às formas de pensamento que afirmam a unidade, a estabilidade e a permanência do viver. Porém esta não pode ser considerada apenas como permanência, no sentido da estabilidade, de linearidade, de progressão sucessiva dos fatos tendo em vista uma finalidade "pre-vista". O efêmero compõe a temporalidade, recortando-a e fazendo-a ser vivida em seu fluxo. A vida se compõe, certamente, de continuidade, pois ela está em processo de acontecer. Porém, quando ela é, também, entrecortada por "explosões" ou por irrupções, estes curtos instantes se dissipam e deixam de passagem poeiras ou resíduos, às vezes microscópicos e, muitas vezes importantes.

Os estudantes cujas produções observamos tinham de 12 a 15 anos aproximadamente e eram, portanto, adolescentes, em fase de metamorfose, lagartas e borboletas, alguns ainda lagartas, outros já borboletas. Tal condição os coloca em contato com suas próprias mudanças e supomos que suas inscrições e desenhos (as pichações, como eles os designam) exprimem suas maneiras de pensar, sua imaginação, seus desejos, suas maneiras de ver o que os cerca. Tudo isso está em "estado de gestação", porque o que observamos se encontra, em geral, incompleto, esboçado, rascunhado. Eles estão se construindo, se esboçando, em curso de elaboração, como na foto abaixo (foto 2), na qual vemos rostos e um corpo incompletos ou apenas esboçados.



**Foto 2**

Suas inscrições e desenhos são efêmeros, pois eles não permanecem sobre as mesas mais do que uma ou duas semanas. No entanto, existe uma intensa e incessante troca entre eles, que escapa ao olhar disciplinar da instituição e que coloca em evidência seus modos de subjetivação e de atravessamento, criando derivas na instituição escolar.

Hoje sabemos que a aprendizagem da escrita, chamada *letramento*, começa antes do período escolar. É na escola que se estabelecem as relações pedagógicas que, organizadas em função de objetivos social e historicamente determinados, conduzem a criança e o adolescente a experimentar, sistematicamente, uma intimidade com a leitura e com a escrita. A escola trata ainda tal processo de forma analítica, classificatória e organizadora, seja considerando o produto (produção e interpretação de textos), seja levando em conta os aspectos cognitivos, visto que ela encontra ainda dificuldades na avaliação dos resultados, no que diz respeito, por exemplo, aos exames nacionais e ao vestibular (SOARES, 2003).

O encontro do aluno com a instituição escolar produz sempre algo novo. As garatujas, por exemplo, são uma produção espontânea dos adolescentes. Ao garatujar e escrever os alunos mostram o que pensam. Em contato com a instituição, eles se modificam e a modificam, constituindo-se como sujeitos mais ou

menos críticos, vivendo a adolescência. A construção do sujeito no campo de ação escolar é então atravessada por movimentos que procuram especializar os saberes, para transformá-los em um "edifício", no sentido que a engenharia dá ao termo. Mas para além dessa engenharia, há outro movimento que se manifesta de maneira muito menos técnica ou sistemática e que nos faz pensar num tecido que se faz, se desfaz e se refaz constantemente, como Penélope, que tecia seu tapete e o desfazia à noite esperando por Ulisses. O trabalho de Penélope levava um dia (era, portanto, literalmente efêmero) mas era a resistência de uma mulher que não possuía outra arma para lutar. O tear de Penélope era produzido por dois elementos imateriais: seu amor por Ulisses e a memória de seu marido, o que permitia que ela pudesse resistir ao assédio dos homens que queriam desposá-la.

As garatujas, sinais imagéticos e textuais dos alunos, aparecem a nossos olhos como rascunhos, notas, esboços realizados a partir das matérias de sua experiência e de seus estilos de vida. Assim, os alunos vivem na escola, percorrendo conhecimentos, incorporando-os, apropriando-se deles e os apagando, tecendo ativamente seu próprio viver no colégio.

Aprender a viver no colégio envolve também a presença do efêmero, que adquire então outro significado, diferente daquele que a escola deseja produzir. O efêmero produzido pelos alunos tem seu sentido literal, o da etimologia da palavra: bom para um dia. Neste processo, outros movimentos se manifestam quase invisíveis, como quando se desenha em um "quadro mágico", onde se pode escrever e apagar; o encantamento está, exatamente, nesse duplo movimento, escrever e apagar. Disso restam apenas traços, manchas, vestígios que não são sólidos como a estrutura física do colégio, mas que trazem consigo uma magia.

O encantamento lembra nossos sentimentos quando ouvimos contos e narrativas, produções que se ligam às idéias de transformação, magia, desaparecimento. Estes momentos efêmeros são mágicos e transformadores e, mais ainda, são eventos que desaparecem deixando apenas traços, riscos, alguns sinais, sempre fragmentados e deixando sementes para o novo, ainda impensado. Nisto, o efêmero que nos assalta pode transfigurar o agora, abrindo perspectivas para o sensível, tal como nos sentimos quando estamos encantados.

Supomos então que a "construção" dos sujeitos no contexto escolar e no

processo da escrita seja composta de uma multiplicidade de elementos que avançam em diferentes direções e que, eventualmente, se reencontram, acham-se estranhos, se reconhecem, se constroem e, também, desaparecem. Neste sentido, não há apenas construção, mas também dissolução, apagamento, esquecimento, nos processos de subjetivação. Esta é uma das proposições à qual a leitura das mesas nos conduziu.

### **4.3 Entre-dois**

Entre dois mundos, entre dois corpos, o que desaparece e o que começa a surgir, entre o público e o privado, entre o dizer e o fazer, entre a fixação e a dispersão: desenha-se o percurso intersticial, intervalar, de mãos e de pensamentos dos alunos.

A adolescência é, em si mesma, mutante, híbrida, feita de corpos estranhos ou estrangeiros que aparecem através de pequenos avisos, pequenas mudanças ou novos sinais. Os adolescentes deverão habitar corpos que estão ainda em processo de elaboração (como serão eles ?) e de um espaço que estão em processo de conhecer, o colégio. Eles não são crianças, nem adultos. Eles chegam ao colégio sem saber disso. Eles deverão encontrar caminhos, como a pesquisadora diante de seu objeto de estudo, por meio de tentativas ou ensaios. Eles têm os pés aqui e lá, como estrangeiros que chegam a um novo país, que saíram de suas casas e de seus países e se encontram em um "cruzamento indecível de caminhos", nem aqui nem lá: no entre-dois.

O entre-dois é, então, um estado intermediário que sugere (o que indica que não há nem afirmação nem negação) um nascer ou um pôr de sol, um claro-escuro com nuances e meandros. O entre-dois joga um jogo de presença-ausência que, como observa Laplantine (2003), existe em determinados ritmos como o da bossa nova, que oscila entre o jazz e o samba e não se reduz nem a um nem a outro.

No entre-dois, uma tensão se esboça entre as tendências e novas possibilidades aparecem, o que é bem diverso do pensamento binário (ou isto, ou aquilo), que tenta torná-las impossíveis de serem vividas.

As inscrições sobre as mesas se encontram no entre-dois porque elas não podem ser enquadradas em uma categoria analítica ou classificável pela instituição escolar. Enquanto esta busca estabilizar, as inscrições são instáveis, não podendo



ser consideradas como conhecimentos institucionalizados, com nomes que as classifiquem em um corpo de conhecimentos legitimado. Assim sendo, a condição na qual elas se encontram lhes tira a legitimidade em relação ao colégio, apesar de legitimadas pelos próprios alunos, na medida em que elas são uma prática reconhecida como *pichação* e assim denominada por eles mesmos. Tais práticas se encontram então em um território movediço que, de seu lado, indica arranjos que não operam conforme as regras ou as normas institucionais.

É dentro desse interstício delimitado pelo colégio, que espera de seus alunos e ex-alunos fidelidade e paixão, que os estudantes praticam pequenas, ou ínfimas, traições contrárias a uma tão grande expectativa. Falamos de fidelidade porque numa entrevista com um professor, ele se referia a antigos alunos que já adultos e com vida política, "...nunca ajudaram o colégio...". O discurso da "paixão pelo colégio" é constante nas falas de muitos de seus professores e funcionários, o que nos fez supor que seus alunos deveriam sentir essa paixão.

No entre-dois, uma outra lógica se produzirá que não a dos exames, das notas, da boa resposta e do erro, nem a da disciplina institucional que estende seus poderes através de uma forma totêmica de pensamento, ou seja, uma lógica de sacrifício e de adoração. Esta lógica totêmica nos envia ao pensamento de Foucault (2006a), mais especialmente em sua discussão mais recente sobre o poder, que ele concebe como não sendo uma substância ou um atributo. Segundo Foucault (idem, pg 384): "O poder não é senão um tipo particular de relações entre indivíduos", nas quais "... alguns homens podem mais ou menos determinar inteiramente a conduta de outros homens - mas nunca de maneira exaustiva ou coercitiva". A existência do poder produz, de acordo com este autor, recusas ou revoltas. Diante da racionalidade educativa vemos sobre as mesas das salas de aula as estratégias de resistência que desafiam um poder fortemente disciplinador que pretende governar até mesmo os sentimentos de seus alunos. Uma destas estratégias aparece nesta forma imaterial de se manifestar: o entre dois. O interstício, o espaço em branco, a fenda que existe dentro do espaço de poder que é o colégio, é então fecundado pelos desenhos e escritos nas mesas e deles nasce um novo processo e uma nova força, surgindo como uma deriva das forças homogeneizantes e disciplinadoras que vem da autoridade instituída - muitas vezes exercida sob a forma de uma "verdade" sedutora, através do discurso sobre a paixão pelo colégio. Nesta medida, o entre

dois é uma via criada pelos alunos que configura uma luta quase invisível, quase silenciosa. O campo desta luta se desenrola sobre as mesas. Ali, os alunos vão criando polifonicamente formas, imagens e textos, fazendo com que as mesas adquiram novos elementos diferentes dos cadernos e lápis já esperados, produzindo o diverso, o múltiplo, desterritorializando-se e reterritorializando-se, num processo cotidiano, através dos espaços recortados e fragmentados que são as mesas das salas de aula.

#### **4.4 Rascunho**

Depois dos meses de observação, era preciso começar a desenvolver um ponto de vista mais analítico do universo das garatujas, dos desenhos abstratos, das mensagens, dos pequenos rostos ou, ainda, das caricaturas, dos monstros e dos heróis de histórias em quadrinhos. Cada contato com os estudantes nos ofereceu mais esclarecimentos, pois eles estavam sempre prontos a falar de seus desejos ou de seus meios de se fazer ouvir, ou conhecer. São principalmente rapazes que, no começo, pareciam desconfiar de nossa presença: esta pesquisadora era uma mulher de mais idade, com roupas que indicavam ser ela mais próxima das autoridades do colégio. No entanto, quando tivemos a oportunidade de explicar-lhes nossa posição (a de pesquisadora interessada em sua produção sobre as mesas), eles nos levaram aos pequenos cantos da sala e nos explicaram o significado de títulos tais como "Força Jovem Kamikaze", uma equipe de futebol do Colégio que disputa um torneio com diversos grupos e séries. Pudemos então entender o que seria o sentimento de pertencimento a um grupo, além da intenção de mostrar-se. O "Força Jovem Kamikase" poderia estar indicando o que queriam colocar em evidência: fortes, jovens e capazes de tudo para vencer. Mas a força, a juventude e a vitória não descrevem os diversos caminhos onde eles experimentam as dúvidas, as raivas, os amores. Elas compõem apenas uma parte de sua história no colégio.

Precisávamos compreender melhor este fenômeno tão controverso, tão excitante para muitos deles: por que eles escreviam sobre as mesas? O que representa a escrita numa instituição na qual as regras disciplinares são bastante claras? A estas perguntas, procuramos responder pouco a pouco. Seria preciso também ouvirmos os professores. Depois da passagem pelas salas de aula, fomos

então à sala dos professores, um espaço de certa forma escondido e envolvido por uma barreira silenciosa e respeitada pelos estudantes; ninguém salvo os adultos ali entrava. Estavam presentes os professores de português e de matemática, que faziam parte das pessoas com as quais julgávamos importante conversar. Pensávamos ser importante conversar com o professor de matemática das turmas pesquisadas porque havia uma grande quantidade de números, contas ou fórmulas anotadas sobre as mesas. Seria importante também conversar com a professora de português, pois víamos muitos bilhetes e poemas.

O professor de matemática aceitou nosso convite para falar da sexta série, já que conhecia bem as três classes desde o início do ano escolar, em março. Ele dizia ter quinze anos de experiência com adolescentes. Pedimos que fizesse comentários sobre seus alunos. Ele falou das semelhanças e das diferenças entre os grupos e também das dificuldades encontradas com uma classe de oitava série. Fez observações em torno de suas características, como mais ou menos responsáveis, mais ou menos disciplinados. Dissemos após sua descrição dos grupos que, durante a semana dos exames, havia sobre as mesas a presença quase exclusiva de números, de cálculos, de símbolos matemáticos. Ele nos indicou uma pista para uma possível resposta à nossa pergunta: "mas porque eles escreviam sobre as mesas?" "Eles fazem rascunho na mesa".

É conveniente apresentar um comentário, antes de seguirmos com nossa reflexão. Segundo o dicionário (NASCENTES, 1955), a etimologia da palavra "rascunho" vem de "rascar", o que se pode fazer com as unhas, para soltar alguma película ou para retirar alguma sujeira. A partir deste comentário, podemos pensar a mesa da sala de aula como um rascunho.

A escola não aceita esta prática. Há regras claras prevendo punição para os que forem surpreendidos. As mesas são cobertas de um material de fácil limpeza, a fórmica, que convida os adolescentes a sobre ela "deixarem suas marcas" ou a nela escreverem, quando "as aulas estão muito chatas", segundo dizem eles. Porém, por que eles não o fazem em seus cadernos ou sobre folhas que serviriam para rascunho? O rascunho é um espaço que evoca tudo o que é possível. Ali eles podem inventar, ensaiar, cometer erros. É um espaço onde é possível procurar respostas, mesmo aquelas não aceitas pelos caminhos instituídos da razão. Nele, os alunos podem enviar suas mensagens, comunicar, refletir, insultar, pensar, sem

estar sob as vistas do controle. Nele, há também a possibilidade da evasão do ambiente escolar.

É sobre o rascunho que eles podem seguir caminhos que não levam a lugar algum. A mesa torna-se mais o espaço de um processo que o de um resultado, como o das provas. O rascunho sobre a mesa indica que eles são proprietários, alteridades que procuram a possibilidade de serem conhecidos atrás do uniforme, de não serem iguais a outros, enquanto fazem cópias - especialmente de personagens de histórias em quadrinhos -, que não são simples imitações, porém esboços, tentativas.

É sobre o rascunho que colocamos as primeiras idéias do que está em nascimento, ou do que não pode ficar apenas em nossas mentes - como algo que tem vida própria - o que nos incomoda, o que deve ser raspado para fazer aparecer o que deve aparecer, e que ainda está escondido, mascarado.

Sobre o rascunho não há uma única direção a ser tomada, nem há regras a seguir. Dialoga-se consigo mesmo, o que consiste em experimentar palavras, esboçar uma estética, colocar-se diante dos primeiros ensaios daquilo que se quer ver tomar forma. Encontram-se as idéias que começam a nascer para poder contemplá-las, aceitá-las ou não, relê-las para melhor conhecê-las, apagá-las ou jogá-las no lixo, se elas não nos agradarem.

A escrita no rascunho faz pensar nos jogos sobre a areia, na beira do mar, onde se desenha ou escreve e, depois, a água chega fazendo tudo desaparecer. Porém não se trata sempre de uma ação fugitiva e instantânea. Os jogos sobre a areia são também momentos de poesia e de beleza: os pés descalços, a pele que recebe o vento, a água, o sol. Ali, somos todos crianças. A praia é um lugar de devaneio, de convivialidade, de contato com a natureza, de pequenas descobertas de conchas ou de animais. A praia é aberta a todos. É sobre a praia que nascem castelos de areia, buracos, túneis, todos efêmeros. Se as construções de areia desaparecem sob as ondas, começa-se de novo, rindo porque lá não é proibido fazer e refazer, com paciência, o que desejamos. Neste sentido o efêmero e o rascunho se cruzam.

Num documentário chamado Xingu, produzido pela antiga TV Manchete, procurou-se registrar a vida dos índios que habitavam esta região. Numa passagem

via-se uma mãe que fazia brinquedos de barro. Seu filho os quebrava e ela recomeçava, sempre, a fazer as pequenas esculturas. Depois de algum tempo o documentarista, impaciente, perguntava à mãe: "Mas porque você permite que ele quebre os brinquedos?" E a mãe respondia tranquila: "Eu os faço para que ele possa quebrá-los. Um dia, ele vai parar."

A palavra *rascunho*, em francês, se traduz por *brouillon*, que vem de *brouiller*, verbo de origem desconhecida que significa "misturar de forma a causar problemas" ou "tornar confuso", ou "complicar, obscurecer voluntariamente um tema". Podemos pensar que o espaço sobre as mesas não é somente o da criação e do devaneio. É um espaço onde a vontade dos adolescentes deixa a marca da confusão, para que os traços não possam ser reconhecidos. Porém há, mesmo assim, pistas, indicações, às vezes precárias, outras vezes evidentes, que podem nos ajudar a saber como é a pessoa que se sentou naquele lugar.

Há um duplo movimento da parte dos estudantes: o de se fazerem presentes e o de se fazerem desaparecer aos olhos dos adultos. O rascunho é, então, um espaço revelador de sua presença e de seu pertencimento a um grupo, mas também da vontade de estar ausentes do cotidiano escolar. Uma tal ausência não é uma saída física, pois eles lutam por se fazer reconhecer, pelo pertencimento ao mundo do colégio, que é também sedutor. No entanto a rotina e as práticas pedagógicas são, às vezes, bem distantes da ebulição da vida adolescente. A ausência aparece por uma fuga do pensamento. As idéias começam a voar de tal maneira que o espaço da sala de aula parece desaparecer e é nesse momento que seus fantasmas, seus desejos, suas imaginações transbordam e ultrapassam os cadernos, escorrendo sobre as superfícies brancas e vazias das mesas. O rascunho nasce do transbordamento, de uma ausência discreta, de uma entrada furtiva e imperativa no mundo que não está presente nos conteúdos das aulas. Este movimento se mostra também como resistência ao poder pedagógico e escolar. No entanto, no rascunho não vemos tanto uma luta sendo travada, como nos referimos no tema "entre dois". A resistência é aí mais claramente afirmativa: entendemos que ao fazer um rascunho, os alunos estão experimentando suas próprias formas e também produzindo e afirmando seus saberes.

No próximo capítulo iremos desenvolver a análise dos temas que chamamos de "materiais", pois são os temas que aparecem concretamente sobre as mesas. Sendo

assim, este capítulo apresentará um maior número de ilustrações extraídas das fotografias que tiramos ao longo da pesquisa de campo. Trataremos dos temas nos quais se destacam, principalmente, elementos que nos fizeram pensar em processos de resistência, de subjetivação e de produção de uma memória do presente.

## Capítulo 5

### Temas materiais: o silêncio

#### 5.1 Um pouco mais sobre o método: vicissitudes, pequenas ilusões, entrelaçamentos

Neste capítulo serão apresentados e analisados alguns dos temas que foram observados nas fotografias que obtivemos durante a pesquisa de campo. Decidimos nomeá-los como temas materiais porque trabalhamos com as manifestações gráficas propriamente ditas, tal como se apresentam nas fotografias. Enquanto os temas imateriais discutidos no capítulo anterior foram assim denominados por se mostrarem como manifestações insinuadas, estes temas foram escolhidos e denominados a partir de sua concretude nas imagens e textos recolhidos. Desta forma, pudemos identificá-los e nomeá-los de modo que eles pudessem dar conta da diversidade das inscrições presentes sobre as mesas. A noção que nos guiou durante o trabalho de seleção dos temas colocados em relevo neste capítulo foi a de memória do presente, memória efêmera, pois ressurgue constantemente sobre as mesas das salas de aula. A análise é apoiada, sobretudo, nas manifestações que exprimem o exercício de constituição de si e de criação de si mesmo, de modo ao mesmo tempo singular e coletivo. Apoiamo-nos também nas reflexões em torno das noções de uma poética do espaço e do devaneio.

A leitura destas imagens e pequenos textos nos fez observar suas intensidades e as sensações que as imagens recolhidas nos sugerem. Sem dúvida, não é possível apreendê-las em sua totalidade. Isto seria uma ilusão do pesquisador, porque as imagens captadas mostram apenas fragmentos instantâneos de ações já realizadas, com as quais não tivemos possibilidades de contato. Respeitamos seu caráter fragmentário, pois é assim que elas se mostram sobre as mesas, e consideramos para nossa discussão os temas que melhor expressam o processo de produção de uma memória por parte dos adolescentes no espaço escolar. Desta forma, escolhemos treze temas dentre os mais significativos, e falaremos deles mais adiante. Os temas escolhidos são assim chamados: abstrações, apagamentos, assinaturas, o colégio, corpos que habitam as mesas, letras, marcas, mensagens, um mundo liliputiano, rabiscos e palimpsestos.

A atividade de escrever sobre as mesas foi observada diretamente, apenas quando os alunos queriam mostrar o que faziam e sua habilidade em fazê-lo. Levamos ainda em consideração suas respostas à pergunta que lhes tínhamos feito: Porque eles escreviam sobre as mesas ? Ouvimos regularmente três respostas: "para deixar nossa marca", "quando a aula está muito chata" e "quando o professor fala muito". Entendemos que não haveria qualquer atividade gráfica quando os alunos estivessem mais atentos à aula.

A observação indireta era uma de nossas limitações. Tivemos, então, que trabalhar com um fenômeno semelhante ao da refração, uma vez que as imagens recolhidas nas fotografias nos provocaram blocos de sensações instigados por outros blocos de sensações ali deixados pelos alunos que os registraram<sup>1</sup>. Consideramos várias imagens cujas modificações são componentes de nosso olhar e dos que exprimiram graficamente seus desejos e suas vontades sobre as mesas. Supomos, por consequência, que essas múltiplas "refrações" são componentes do que se cria - como faria um pintor cubista, que "deforma" e modifica, a seu gosto, a matéria-prima - e de nosso olhar e de nossas sensações, que vêem possibilidades relativas às imagens feitas pelos alunos, visto que ocupamos um lugar diferente do deles. Assim, construímos esta analogia para esclarecer como vimos os caminhos que se apresentaram no curso do encontro do pesquisador com as inscrições e as imagens existentes sobre as mesas das salas de aula.

O texto que se segue possui marcas que expressam um período de "digestão" e de ruminação, que se desenrolou após o contato com a escola, durante os dois anos de pesquisa de campo. Descrevemos então como tínhamos sido afetados e como nossa percepção atribuiu um significado às inscrições e aos desenhos fotografados. Uma delas foi considerar que há uma tradução (*traduttore - tradditore*) do que é o Colégio pelas mãos dos próprios adolescentes e, que aqui somos tradutores desta tradução. Por isso, consideramos que este texto pode ser tido como uma nova narrativa a respeito dos enunciados produzidos pelos adolescentes.

---

<sup>1</sup> Em Deleuze e Guattari encontramos uma discussão sobre o que é um *bloco de sensações* considerado por eles como: "O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um *bloco de sensações*, isto é, um composto de perceptos e afectos.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não mais são sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles." A esse respeito ver: Deleuze, Gilles e Guattari, Felix, *O que é a filosofia?*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.



Estaremos trabalhando tendo em mente a filosofia "noturna" de Bachelard, a da poética do sonho que privilegia a "polifonia dos sentidos". O conceito bakhtiniano de *polifonia* atende a nosso objetivo que é o de procurar dizer como as muitas vozes silenciosas, reveladas sobre as mesas, nos afetaram e tocaram nossa sensibilidade. Assim, Bachelard e Bakhtin nos servirão de guia quanto à forma de desenvolvermos nosso trabalho, ao mesmo tempo em que, juntamente com Foucault, também nos auxiliarão a pensar o que se coloca em jogo nos escritos sobre as mesas.

Estaremos por consequência falando de um lugar que não é absolutamente central ou privilegiado, mas abordaremos os temas - no sentido de lhes tocar as bordas - considerando o que se produziu na mente desta pesquisadora. Portanto consideramos que o produto de nossa compreensão e sensibilidade, como no texto que se segue, não é uma simples invenção individual, visto que se trata de um encontro de diversas perspectivas, com diferentes vozes que encontram ressonância entre elas mesmas, seja com a pesquisadora, seja com os conceitos com que trabalha. Tais conceitos servem de instrumentos que permitem escolher os caminhos a serem seguidos. Para tornar inteligível uma tal ressonância, foi preciso escrever com emoção e gosto, como preferia Bachelard (1999).

A fotografia foi o meio que nos permitiu guardar e classificar o material sobre o qual a pesquisa foi feita. À primeira vista, quando olhamos as mesas, encontramos-nos diante da evidência, o dado imediato mas, como em Barthes (1990), o *obtusos*<sup>2</sup> se insinuava, cada vez que olhávamos o que parecia claro ao se examinar cada imagem, uma a uma. Desenvolvemos assim, uma intimidade, um quase diálogo que já se insinuava no ato de fotografar. No entanto, ao rever as fotografias, encontrávamos formas e temas quase invisíveis, desenhos muito pequenos e traços já quase desaparecidos e misturados aos temas de maior evidência, que nos surpreenderam. O trabalho de encontro com as imagens nos mostrou detalhes imperceptíveis, ou aparentemente não pertinentes à primeira vista, como ocorre no processo de revelação de fotografias: os detalhes apareciam, e então o *obtusos* se revelava.

Ao reexaminar cada imagem pudemos viver momentos lúdicos: o "jogo" de

---

<sup>2</sup> Barthes (1990) ao discutir a fotografia refere-se ao *obtusos* como o imprevisível e o inesperado quando da leitura de uma imagem. O *obtusos* difere do *óbvio* que é a imagem tal como se apresenta em sua nudez. Para tanto ver: Barthes, Roland. *O óbvio e o obtusos*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

reproduzí-las no computador, estudá-las, ampliá-las e, a partir delas, escolher os temas aqui apresentados. Esta fase do trabalho tornou-se um reencontro, durante o qual rememorávamos as imagens, debruçando-nos sobre as fotos que se mostravam como *déjà vu* e, ao mesmo tempo, transformadas.

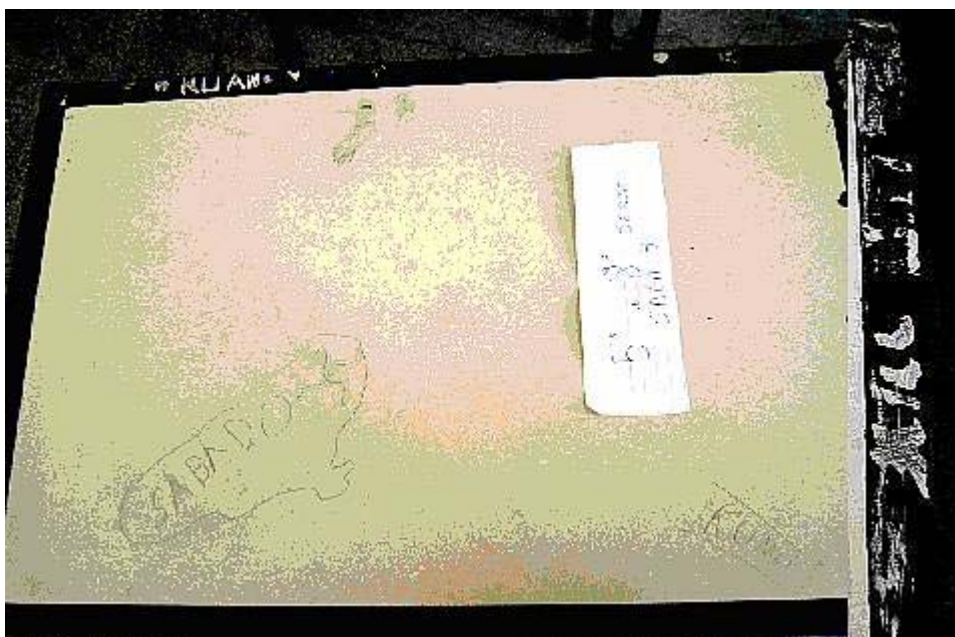
## 5.2 O que as mesas nos mostram: temas e ressonâncias

Alguns temas podem se desenvolver sobre as mesas como raízes que se ramificam na superfície da terra, por exemplo, o tema "colégio". A forma pela qual um tema se mostra, ou seja, através de inúmeras possibilidades, nos mostra porque um tema não pode ser tomado como uma unidade ou como tendo uma única maneira de se manifestar. Os temas considerados são rizomáticos<sup>3</sup>, no sentido que Deleuze e Guattari conferem a este termo (1995), ou seja, proliferam em múltiplas possibilidades não-arborescentes, ou não-hierarquizadas, que se encontram, bifurcam e se multiplicam, pois estão sempre em movimento.

Há diversas menções relativas à vida escolar que vão da representação da sigla do Colégio (CPII) ao exercício frequente de cálculos matemáticos e de anotações para uma prova (em outras palavras, cola) que se apresentam às vezes sob forma da conjugação de verbos em francês e em inglês. Em certos momentos, a imagem da escola é criticada, seja com irritação, seja com ironia. Frequentemente, esses sentimentos fazem referência ao descontentamento relativo a uma matéria ("a aula de música é uma merda"). Além disso, a palavra "sábado", colocada em relevo por uma linha (ver a Foto 1) deixa supor a satisfação pela proximidade do dia em que não se trabalha, dia de brincar, do sol, da praia, dos amigos, do jogo.

---

<sup>3</sup> O conceito de *rizoma*, para Deleuze e Guattari (1995), designa o que é primordial na experiência "real": uma multiplicidade não submetida ao uno ou aos conceitos da representação. "Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a  $n-1$ . Tal sistema poderia ser chamado de rizoma (pg. 15)." Esse conceito é proposto por Deleuze e Guattari como contraponto ao pensamento arborescente que, buscando raízes ou ancestrais, tenta ancorar o pensamento, para sempre, num solo de verdade. A árvore (ou pensamento arborescente) se volta para "... o culto da origem, do nascimento, do aparecer em geral." (Zourabichvili, 2004, pg. 97). O pensar rizomático trabalha com multiplicidades e não considera que haja o melhor caminho para o pensamento. O rizoma não hierarquiza as multiplicidades considerando-as como dimensões em movimento, ainda que possam se tornar estratificadas. No entanto, as diferentes dimensões e suas possíveis cristalizações podem sofrer rupturas, criando assim caminhos possíveis para o novo e a criação (linhas de fuga).



**Foto 1**

Há movimento nas imagens aparentemente estáticas das inscrições; elas estão em constante mudança e, também, em constante repetição. Alguns temas voltam, outros parecem breves irrupções de um vulcão que depois se acalma, mas que não está extinto.

Por isso consideramos importantes alguns temas que não são frequentes, mas que representam um papel neste processo de constituição e si e de uma memória que vai se esboçando. De fato, não consideramos apenas a quantidade como critério de escolha dos temas a discutir, mas seu valor como elemento novo que emerge no contexto escolar e que pode nos ajudar a compreender a complexidade subjetivante produzida nesse contexto. Assim, as disposições e as formas sob as quais as inscrições se apresentam são elementos que contribuem para a compreensão do que se produz no ato de desenhar sobre a mesa. Neste processo, há uma espécie de regurgitação de idéias e de sensações que vão e voltam na superfície das mesas, em um processo de digestão, mas que se aproximam também da idéia do corpo aberto, grotesco, onde passam e atravessam desejos, matérias, vontades, afetos. Queremos dizer que os desenhos e escritos aparecem como um processo em aberto, não são fechados em si mesmos, abrindo-se sempre àqueles que queiram acrescentar e modificar o que ali está posto.

Pode-se dizer que as inscrições que compõem nosso *corpus* nos incitam a pensar esta prática de escrever de forma nova, pois seu suporte, as mesas

revestidas de fórmica, permite o apagamento e a reescrita. Elas são bastante semelhantes às tabuinhas revestidas de cera, presentes em Cervantes e em Shakespeare<sup>4</sup>, que possuem a mesma propriedade das mesas em fórmica, pois sobre elas é possível escrever e garatujar e, depois, tudo apagar.

As mesas com superfície de madeira, quando marcadas pelos alunos, guardam vestígios e traços. Para apagá-los é preciso lixá-las, um trabalho que exige mais tempo e esforço. A marca que subsiste é mais incisiva. Por outro lado, as mesas de madeira apresentam menos variedade e uma repetição de temas que poderiam ser resumidos em nomes e números (uma data, um ano, um grupo ao qual o aluno pertence). Sua distribuição sobre a mesa seria, diríamos, mais igual, se espalhando sobre a superfície sem que houvesse uma maior ou menor concentração em um canto qualquer. As mesas de madeira guardam traços de presença não somente pelas marcas mas, ainda, pelo fato que às vezes, após terem sido reenvernizadas, a camada de verniz se racha em contato com os corpos. Isto transforma as imagens restantes em um estranho conjunto onde se misturam os desejos ali expressos e a passagem do tempo, o que indica outro tipo de apagamento, desta vez involuntário. Além disso, o instante da marca e a dissolução do material deposto nos oferece igualmente uma imagem instantânea das memórias que se criam e se misturam em um conjunto de marcas e de manchas, sob a mão e a temporalidade, a vontade e a matéria, uma e outra ali trabalhando com mútua interferência.

O apagamento das mesas em fórmica se deve à ação voluntária da autoridade do Colégio, pelas mãos do pessoal de limpeza, o que sugere que as inscrições sejam tratadas como lixo. As faxineiras limpam a poeira, varrem a sujeira do chão, lavam os banheiros e, com uma esponja e detergente, apagam o que ficou sobre as mesas, como se não importasse qual superfície está sendo limpa. Seu trabalho é jogar fora os excessos, a sujeira, o que perdeu o interesse, como os restos de comida e tudo o que tenha sido rejeitado ou se tornado inútil.

Esta prática banal nos faz pensar nas práticas de higiene. A idéia de "sujeira" é uma construção social que se produz com as práticas disciplinares. Porém, a escola perde cada vez mais seu valor como instituição capaz de permitir a inserção no mundo do trabalho e se torna um lugar de "encontro com os amigos" (Castro, 1996). Como disse um estudante, após fracassar nos exames: "Fracassei porque não me

---

<sup>4</sup> As tabuinhas em cera foram discutidas no Capítulo 2.

esforcei, mas o mais importante são os amigos".

O encontro entre amigos tem lugar, também, com a intermediação das mesas, esse território privilegiado, espaço intersticial de resistência ativa, reduto do sonho e de manifestações particulares dos alunos. Quando a escola limpa as mesas, mostra seu humor disciplinar e sanitário mas, sem o saber, ela reanima e oferece (apesar da proibição) as superfícies renovadas das mesas, tornando possível o "encontro com os amigos". O "lixo" sobre as mesas adquire então um papel múltiplo, seja para os alunos, seja para a escola: é institucionalmente depreciado, mas tem prestígio entre os alunos; é avaliado negativamente pela escola, que praticamente ignora sua dimensão cheia de significados, matando essas "bactérias" que se instalam no organismo escolar, criando condições para que novos micro-organismos se multipliquem. É através da noção de resistência que Foucault (2006a) nos auxilia a pensar esta questão. Como vimos, ele mostrou que o poder não está "localizado" em uma instituição ou pessoa. Segundo ele "... há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, ..." (pg. 231) É justamente neste enfrentamento que estão sendo produzidas resistências a um poder que "... tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência" (idem, pg. 232). Foucault pensa que onde há poder há resistência, e que a resistência é primeira nesses embates. No caso abordado nesta tese, temos que o poder cria novas estratégias - apagamento das mesas -, a partir de resistências com as quais se depara - a produção gráfica dos alunos. Mas a resistência termina por utilizar a própria força do poder para se fortalecer e se tornar mais rica, utilizando o apagamento como incentivo a novos escritos e desenhos, o que nos diz muito sobre a capacidade criativa dos adolescentes do colégio.

Mas voltemos ao tema do "lixo" sobre as mesas, depreciado pelo colégio, valorizado pelos alunos. Regurgitação, bactérias, organismos, eis algumas metáforas que indicam um tema importante e presente nesse universo: o corpo. Porém, de qual corpo falamos? Fazemos referência a corpos que se modificam a olhos vistos e têm características excessivas: os corpos dos adolescentes.

Na adolescência, verdadeiras rupturas se passam: sangue, esperma, ereções, seios que crescem dolorosamente, pelos que nascem sem pedir permissão. O corpo infantil morre, enquanto um novo corpo se faz, novas perguntas são feitas, desejos

fisicamente não experimentados se manifestam.

O corpo adolescente se vulcaniza, ferve, é intensidade pura. O cotidiano escolar, ao inverso, é fundamentalmente uma rotina que se interpõe como uma barreira que tenta freiar o magma, em sua furiosa urgência de espalhamento. Afinal, a escola consegue algum sucesso em sua atividade: controla, conserva, disciplina. Apesar desta estratégia de poder, é dos corpos adolescentes que nascem as forças que lutam e resistem ao assujeitamento. É no corpo, superfície de inscrição dos acontecimentos, que Foucault (1979) afirma brotar um outro poder; uma potência que pode, por intervalos de tempo, inverter a relação de forças.

Um passeio por seus corredores nos mostra os adolescentes, em grupos que passam falando baixo ou escutando música no interior das salas. A ruptura se mostra nos espaços livres, nas brechas, durante o recreio, quando um casal se beija apaixonadamente no fundo da sala, quando se ouve a música da estação dos alunos, quando se olham as raras inscrições sobre as portas dos banheiros, as mesas que são feitas, desfeitas e refeitas, quando se observam as estratégias que os alunos inventam para se esconder e para se mostrar. As moças enrolam as saias na cintura para que fiquem mais curtas, os distintivos são escondidos para não mostrar a série à qual pertencem, pela diversidade dos grandes brincos com bolas coloridas, as pastas e mochilas com marcas próprias que as fazem singulares. Na Foto 2 abaixo, podemos ver uma mochila decorada por elementos criados e reunidos por seu proprietário.



**Foto 2**

Sobre as mesas, convém observar que ocorrem "pequenas" rupturas. O que chamamos de ruptura são momentos que não se mostram, mas que se fazem adivinhar por marcas microscópicas: pequenos pontos, estrelas, elipses, ou assinaturas minúsculas. Consideramos que tais rupturas seriam pistas, cortes sobre o espaço em branco da mesa, linhas confusas, fazendo-nos supor um outro plano experimentado pelos alunos que não seria o da regularidade e da norma. Ao se submeterem à disciplina e às normas, os alunos obedecem às campainhas, ao tempo espacializado do relógio, dos quadrados brancos e perfeitos do revestimento das paredes da sala. Diante desta descrição, que nos mostra os adolescentes provocando pequenas rupturas com seus desenhos e, ao mesmo tempo, cumprindo as regras escolares, entendemos que diante do código moral disciplinador do tempo - o tempo espacializado do colégio - os jovens produzem diversas formas de resistência. A regulação do tempo é apropriada e transformada pelos alunos, que criam um novo espaço escolar e novas formas de se relacionar com seus companheiros. Estas transformações que envolvem o espaço escolar e as novas formas de se relacionar desenrolam-se processualmente (GUATTARI, 1992), na medida em que as expressões gráficas sobre as mesas aparecem múltipla e cotidianamente, produzindo uma estética característica destes adolescentes, que concebemos sob a forma de uma escrita de si (FOUCAULT, 2006b).

Nesta dimensão do pequeno, onde o microscópico se agiganta, nascem o devaneio e um pequeno mar de sensibilidades que são produzidos pelas mãos dos alunos, como um artista, que começa a criar seu trabalho antes que ele se inicie e se produza sua forma definitiva. Aí está, então, neste pequeno gesto, com mão e lápis, o movimento que cria: " ... o poeta da mão sonha, lápis entre os dedos, sobre a página virgem " (BACHELARD, 1986, pg. 53). O branco da mesa apela ao negro do lápis, provocando uma aproximação mágica, microscópica e delicada, o "reino dos sonhos da vontade", dramática dominação do mundo, um "cosmodrama", uma fonte de vitalidade. A mão e a matéria estão em intimidade na captura de uma memória sob forma de imagens, para o que não é possível ser narrado ou traduzido. Entendemos que os pequenos movimentos das mãos dos alunos, que pouco a pouco vão gerando pontos ou círculos, manifestam emoções, intensidades puras, e não há como nomeá-las. Tais intensidades têm força em si mesmas e transformam o espaço retilíneo e vazio da mesa da sala de aula.

A matéria lisa e inerte da mesa é vivificada a partir deste reencontro diário. O corpo do adolescente pode então ser criado, posto em movimento, transformado por ele mesmo. É neste processo que as singularidades destes adolescentes se produzem poeticamente. Este corpo criado no dia a dia é o que lhes pertence, porque brota de suas próprias mãos, moldado e modificado a partir de suas percepções e afetos, dizendo quais são suas dores e desejos. Este corpo anuncia o não assujeitamento: ele é grotesco, pernas abertas, sexo à mostra, fezes e esperma à mostra. Este corpo não se restringe ao corpo orgânico, biologizado e disciplinado. Ele aparece em sua multiplicidade: vivo, intenso, por vezes brutal, amoroso.

Esta produção se passa no prazer do detalhe, no ato de fazer, com o lápis na mão, traçando pequenas curvas, pontilhando as linhas da mesa, pouco a pouco, criando imagens, corpos, números, letras desenhadas de diferentes maneiras, formas indescritíveis (a presença do indizível), animais, faces, sexo, múltiplas formas que, no ato de escrever, traçam histórias, abrem as portas de uma outra memória, que não é memória oficial, e se materializam com sensibilidade no espaço branco.

Tivemos a ocasião de assistir a algumas reuniões com professores e alunos, para serem discutidas as primeiras "eleições livres e democráticas" para a escolha da direção. A primeira delas teve lugar na unidade São Cristóvão do colégio, a maior de todas elas. As assembleias eram organizadas por grupos de alunos e de professores, para que os candidatos pudessem apresentar suas propostas de ação. A assistência estava cheia de alunos, compondo naturalmente um grupo muito maior que o dos professores. Havia ali excitação, movimento, debate. O grande auditório era como um corpo vivo, com sangue nas veias. Entre o pátio e o auditório, as entradas e saídas eram constantes. Durante a assembleia se ouviam gritos e protestos, todos se manifestavam com muito barulho. Dionísio, sem dúvida, ali estava presente. A atmosfera justificava a inscrição colocada sobre a porta do diretório dos alunos, que faz referência à força dionisíaca do estudante do Pedro II.

No dia seguinte, ao comentarmos sobre esta reunião ouvimos de uma autoridade: "estava um caos, eles não sabem o que é democracia", o que nos pareceu refletir o lema positivista da bandeira, "Ordem e Progresso". Pareceu-nos, também, que a autoridade estaria esperando que o aprendizado de práticas democráticas seria "espontâneo". E perguntamo-nos se as práticas democráticas excluíam expressões mais intensas como vimos na assembleia em que estivemos.



### 5.3 Como as inscrições se distribuem

As inscrições sobre as mesas são feitas, em geral, a lápis. No entanto, entre as assinaturas (*tags*)<sup>5</sup>, muitas eram feitas a cores (azul, verde ou vermelho). Nas margens metálicas das mesas, vêem-se inscrições ou manchas feitas com *liquid paper*, um corretor de textos. Sobre as mesas, o *liquid paper* se torna um produto que, ao invés de apagar, muda de função, deixando uma marca, pois é preciso raspar a superfície para removê-lo. Algumas vezes observamos que alguém o tinha utilizado para apagar e que outra pessoa havia escrito sobre este apagamento. Temos então marcas que se superpõem, permitindo, às vezes, que uma e outra sejam expostas; em outras ocasiões, uma delas desaparece em favor, ou por causa da outra. As marcas são feitas com um produto destinado a fazer desaparecer um erro de escrita. Da forma como os alunos usam o *liquid paper*, constatamos que o produto foi reinventado em uma nova prática, pela qual os sucessos e os erros não têm o mesmo valor que o conferido pela escola.

Sobre as mesas, encontramos diferentes disposições. Há mesas "saturadas", sobre as quais é difícil distinguir o que está escrito. Estas mesas não são as mais frequentes, elas provocam naqueles que as olham um sentimento de surpresa, pela mistura de imagens. Prendemos a respiração e nos perguntamos "o que é isto?". Acreditamos que nenhuma tentativa de adjetivação seria exata. A estas mesas saturadas chamaremos de palimpsestos<sup>6</sup>. Eles nos fazem imaginar intensidades que se modulam e se concentram, como em um sonho ou como idéias que são misturadas antes que um texto seja produzido. Estas idéias lembram nebulosas informes que somente ganham nome e forma quando nos sentamos, para permitir que se mostrem. Os palimpsestos dos adolescentes têm dúzias de formas que se confundem e se tornam praticamente uma massa de temas, difícil de separar. Acreditamos, de fato, que eles não deveriam ser separados. Seriam fragmentos que adquiririam um caráter próprio e singular, lembrando as obras do pintor americano Jackson Pollock, conhecido por ter criado imagens partindo de uma gota de tinta

---

<sup>5</sup> *Tags* são grafitis que formam uma assinatura de intenção decorativa (em geral traçado num espaço público). Cf: *Le Robert dictionnaire de la langue française*, Paris: dictionnaires Le Robert, 1998, pg. 1296. Tradução feita por mim.

<sup>6</sup> Palimpsesto: manuscrito em pergaminho que, após ser raspado e polido, era novamente aproveitado para a escrita de outros textos (prática usual na Idade Média). (Modernamente, a técnica tem permitido restaurar os primitivos caracteres.) Cf: Koogan/Houaiss, *Enciclopédia e dicionário ilustrado*, Rio de Janeiro: Seifer, 1999, pg. 1194.

sobre a tela colocada sobre o solo. Pollock não usava pincéis para tocar a tela; ele deixava a tinta cair gota a gota, criando assim uma nova técnica que produzia imagens intensas e belas.

Na imagem abaixo (Foto 3), uma mesa "palimpsesto" que nos faz pensar, uma vez mais, em Bachelard (1999, pág. 69): "apenas sabe o suficiente, aquele que em primeiro lugar conheceu o excesso".



**Foto 3**

Algumas vezes, encontramos tais imagens embaraçadas em um canto da mesa, em geral no canto direito superior, o que faz supor que seus (ou suas) desenhistas se inclinavam sobre a mesa, ocupando com o corpo uma boa parte do espaço disponível, para atingir o local com a vista e a mão. Este lugar afastado os reúne, em sintonia com a respiração, o que sugere um voltar-se para si mesmo. Tudo indica que estes cantos de mesa se tornam os caros refúgios aos quais Bachelard (1972) se refere, quando fala dos espaços íntimos que fazem parte de nós mesmos na *Poética do espaço*.

Há mesas onde vemos formas mais impressionantes, como mensagens ou corpos que se expõem de face, como que colocados em uma posição de afrontamento e desafio. Há imagens que, literalmente, nos desafiam. Estas enviam mensagens, transmitem claramente suas vontades e suas opiniões. Elas falam de si

próprias àqueles que estejam lá e que por elas se interessasse. É uma escrita de si, onde vemos frases e breves comentários, mas sempre incisivos - furiosos, sarcásticos, amorosos - sobre o que pensam e sentem em relação a alguém ou a uma situação. Lembramos aqui que a escrita de si "... deve revelar, sem exceção, todos os movimentos da alma ." (...) "Enfim, a escrita dos movimentos interiores aparece também (...) como uma arma no combate espiritual (...) trazendo à luz os movimentos do pensamento, ela [a escrita de si] dissipa a sombra interior onde se reúnem as tramas do inimigo."(FOUCAULT, 2004, pg. 823)<sup>7</sup>

As assinaturas estão especialmente presentes sobre as mesas. Elas são organizadas, às vezes discretamente, quase apagadas. Para vê-las é preciso ampliar a imagem, observar com paciência. Elas podem ser microscópicas, feitas como um bordado, imbricadas como um nó. Outras se distribuem harmoniosamente sobre uma mesa, como uma tela feita com cuidado. As assinaturas parecem conseguir que sua presença se destaque nas mesas com inscrições embaraçadas, diríamos até caóticas. Estas impressões repetitivas, com marcas que mostram um exercício metódico de alguém que quer ser capaz de replicar ou de repetir o idêntico em diferentes dimensões e proporções. As assinaturas podem aparecer sob forma de nomes que se mostram, ou de *tags*, marcas pessoais elaboradas por alguém que se esconde e se mostra ao mesmo tempo. Estas marcas falam de alguém que quer se fazer presente ausente: alguém que deixa um traço ou uma identidade possível, mas sempre se oculta no anonimato. Após esta análise na qual já anunciamos nossa reflexão, vamos apresentar os temas materiais propriamente ditos.

Encontramos a princípio vinte e seis temas capazes de subsumir as principais manifestações dos alunos em escritos e desenhos. Estes temas seriam: abstrações, animais, assinaturas, apagamentos, caricaturas, códigos, colégio, corpos, flores, grade, grotesco, heróis, histórias em quadrinho, jogos, letras, marcas, mensagens, mundo liliputiano, música, objetos, paisagens, palimpsestos, perspectiva, planta baixa, garatuja e sexo. O critério que utilizamos para que recebessem estas denominações foi estabelecido na medida em que encontrávamos imagens semelhantes quando trabalhávamos revendo e ampliando cada foto. No entanto, entre esses vinte e seis temas decidimos privilegiar alguns que estivesse mais

---

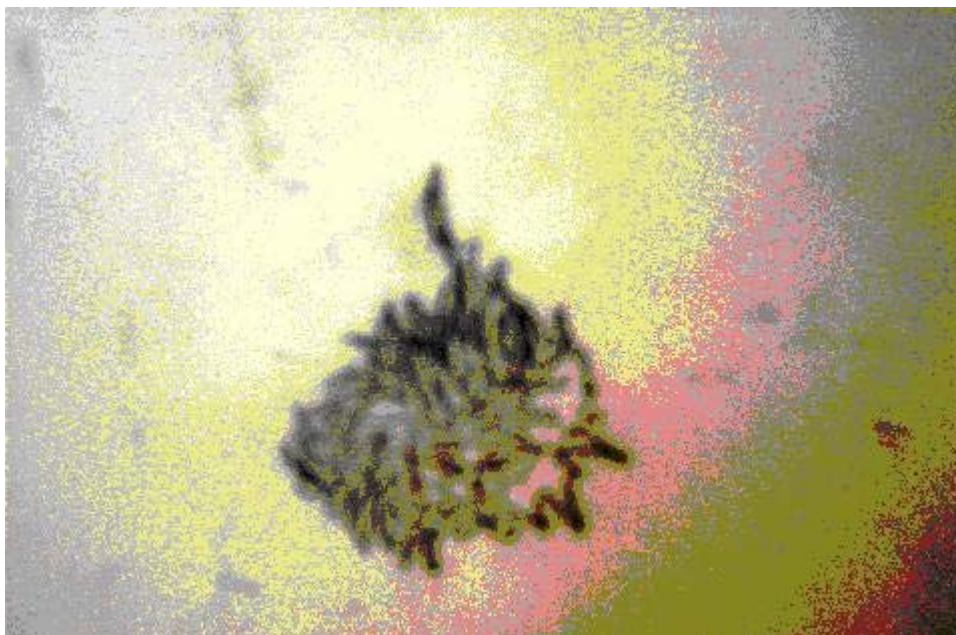
<sup>7</sup> Tradução feita por mim.

afinados com o problema a ser desenvolvido na tese. Em outros termos: quando estabelecemos os temas, percebemos que em treze deles nossa questão principal estaria se expressando com mais força ou mais clareza: a produção de uma memória do presente. Mas a rigor, pode-se dizer que todos os desenhos e escritos sobre as mesas seriam expressões desta memória, já que a entendemos como efêmera e refeita a cada dia.

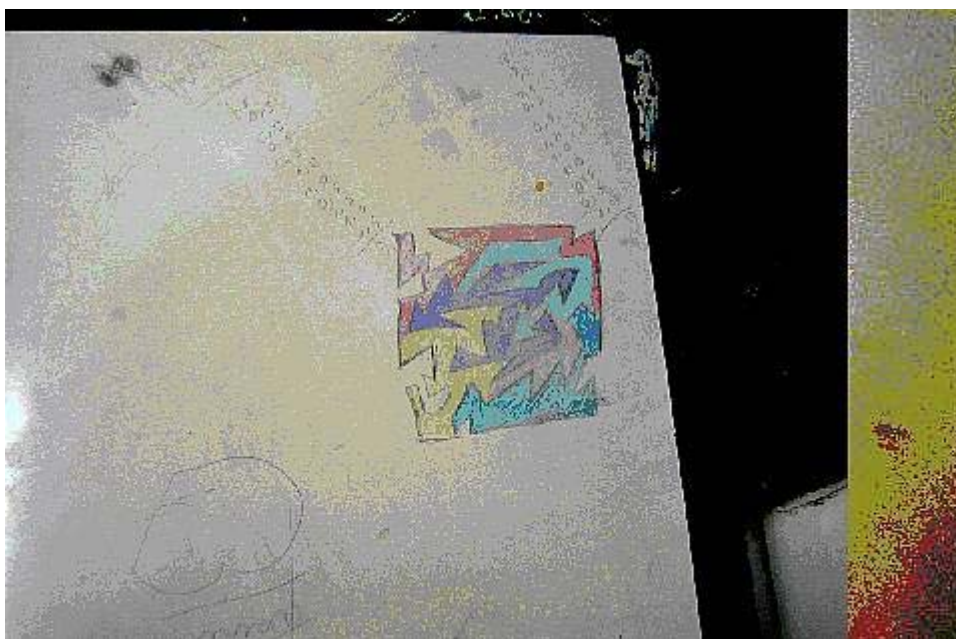
Iremos em seguida analisar os treze temas que consideramos como geradores de uma memória do presente. Há aqueles que consideramos fortes, porque aparecem em quantidades significativas, mas falaremos também daqueles que aparecem em menor quantidade, mas com qualidades especiais. Isto significa que estas qualidades são, principalmente, as que nos afetaram e nos tocaram ao revermos as imagens. Elas nem sempre são óbvias; não são impostas pela frequência de sua presença e não são estridentes como, por exemplo, as assinaturas. Mostram-se aparentemente sem veemência, mas sua presença rara ou menos habitual é como um copo de vinho cujos sabor e odor deixam nossa memória impregnada não apenas por imagens, mas também por aromas e texturas gustativas. Assim um sabor, uma simples imagem, um aroma, nos levam a percorrer um universo de imagens, de memórias ou de sonhos registrados nas mesas. As imagens ou palavras de pequena frequência que surgem em breves momentos da vida nos permitem experimentar sensações únicas, que não se repetem. Entendemos assim que fomos afetados por um "bloco de sensações" que se encontrava silencioso sobre as mesas.

#### **5.4 Abstrações**

Fragmentos que se encaixam como em um *puzzle*, ou ainda, espinhos que se mostram em formas sem nome, abstrações ...



**Foto 4**



**Foto 5**

No dicionário, abstrair é considerar isoladamente um ou mais elementos de um todo, separar, apartar. Considerar isoladamente - coisas que se acham unidas (Aurélio, 1986, pg. 17). No entanto, abstrair-se significa também abstrair a si próprio, abstrair-se e, neste sentido ser um visionário, ser estranho. Vamos então considerar que o movimento psíquico realizado pelos autores dos sinais gráficos abstratos

operaria no sentido de um afastamento da atmosfera da aula e, nesse movimento, surge uma forma abstrata; em outras palavras, algo de novo que se cria e que marca uma diferença, recortando ou imprimindo cores e texturas no espaço branco e liso.

Supomos assim que, desenhando, o estudante se isola, mergulha na solidão de quem cria e, assim, ele nos abre uma perspectiva ou nos oferece uma imagem que sugere surpresa ou encanto.

Observando a segunda imagem (Foto 5), percebe-se a presença de muitos cálculos e de números. É a presença da escola, da matemática. Ora, a abstração se refere ao mundo da matemática e ao da arte. É curioso que eles estejam juntos. Como se poderia pensar esta "fraternidade"? Tanto uma quanto a outra são atividades mentais que correspondem a uma busca de conhecimento do mundo e, ao mesmo tempo, a um afastamento do mundo real. Abstrair-se, neste caso, diz respeito a pensar e também sonhar.

O sonho anuncia a saída do estudante e a chegada do poeta que, sonhando, poetiza o espaço e cria a possibilidade de modular a escola, considerada como lugar de memória. Os teóricos dos lugares de memória evitam o presente, eles procuram indenizar um passado que teria sido dissolvido e não se dão conta do que é produzido no aqui e agora. Os lugares de memória espacializam a memória, já que pensam o passado no presente como um "lugar". Entendemos que a memória não pode ser entendida de forma dissociada da temporalidade. No caso dos alunos, abstrair-se, esquecer o que se passa, é no contexto do colégio, a convicção que nada mais se produz do ponto de vista da memória, havendo apenas traços de memória, onde apenas o passado é valorizado. Então, faz sentido o que alguns professores e inspetores dizem dos antigos alunos do Colégio: "os estudantes de hoje em dia já não são os mesmos de antigamente". Não é raro ouvirmos afirmações nostálgicas como essa. É possível que os "estudantes de antigamente" tivessem os mesmos sentimentos em relação a outros estudantes de uma época ainda mais antiga. Abstrair-se, nessas condições, representa um movimento de afastamento dessas afirmações. Sonhar, que consideramos como fazer poesia no sentido de Bachelard, produz um novo sentido e dá novos significados afetivos a este contexto marcado por fortes traços nostálgicos. Neste sentido é que entendemos que o ato de abstrair praticado pelos alunos é um ato propiciador e gerador de uma memória que resiste ao discurso oficial do colégio. Esta resistência cotidiana cria uma outra

memória que fala de um presente vivo cheio de movimento, porém frágil, já que desaparece com frequência das mesas. No entanto, tal fragilidade é também apenas temporária, pois os registros nas mesas reaparecem fortes, intensos e com toda a sua multiplicidade quando as mesas ficam brancas. Desta forma, temos uma memória que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, frágil e forte. Poderíamos dizer que esta memória se transmuta e se alimenta da sua própria fragilidade e impermanência. É esta a sua força, e é nessa dimensão que ela resiste, afirmando o presente em sua efemeridade. Assim, na esteira de Foucault (2006a), pensamos que esta memória, enquanto resistência cotidiana, pode ser vista como instrumento político de uma ontologia do presente.

### **5.5 Apagamentos**

Os apagamentos não são praticados apenas pelo Colégio. Os estudantes também o fazem. No entanto, quando a escola apaga as mesas, tem como intenção apenas "limpar" e fazer desaparecer as inscrições. Enquanto a escola "apaga" as inscrições, os alunos têm no apagar uma ação interativa que pode significar oposição ao que foi colocado sobre a mesa, tanto quanto criação de uma outra forma que se superpõe à anterior, experimentação de cores e de texturas, por exemplo.

Como se vê na imagem abaixo (Foto 6), os apagamentos são mostrados como nebulosas ou cruzes. Eles marcam o conjunto de tal forma que produzem uma imagem com tonalidades vagamente impressionistas, em um jogo de sombra e de luz, o que contrasta com as expressões matemáticas como representações do raciocínio exato. Supomos então que a presença dos apagamentos feitos pelos alunos, de aparência errática e desordenada, contrasta com as práticas escolares que valorizam a exatidão de resultados. No entanto, em contraponto, essas vozes representadas sobre a mesa não se excluem, não se deixam calar e se mostram, não obstante, como associadas, sem que percam a possibilidade de se manifestar. Neste sentido, a mesa é polifônica, já que ali encontramos enunciados polifônicos, manifestos em diferentes matizes e em diferentes modalidades, sejam elas formas abstratas, textos, traços e números. Vemos as diversas linguagens coabitarem, dialogarem ou em combate. Não podemos nos esquecer do que Bakhtin (2005) nos diz a respeito dos textos polifônicos: neles o autor perde sua importância em meio às

diferentes vozes que dialogam, incluindo aquelas que ainda estão em vias de se manifestar. Aqui iremos também levar em conta e entender que há vozes que estiveram em silêncio por algum tempo, apagadas que foram. Supomos que houve um combate em algumas formas de apagamento: uma idéia vence a anterior e a apaga. No entanto, o apagamento não é uma ação de banimento: ele deixa traços, o que ali estava permanece insinuado, assim como no esquecimento. Entendemos que o esquecimento é um desaparecimento virtual e não uma extinção de afetos, idéias ou experiências. Nas mesas, o que foi apagado deixou sua presença, como uma sombra. O apagamento que extingue o que está sobre as mesas é o que o colégio pratica. Esta polifonia de vozes registrada sobre as mesas adquire um caráter de resistência quando se utiliza o *liquid paper*, material que resiste às esponjas e ao detergente. O *liquid paper* permanece presente ao se apagar o que um colega escreveu na mesa, mas resiste à limpeza do colégio criando assim uma força que "vence" um combate silencioso das forças que produzem o desaparecimento literal dos escritos sobre as mesas. Esta resistência existe quando há um combate, como dissemos. Ela insiste, retorna, impõe sua presença, não aceita silenciar. Este tipo de resistência difere daquela que descobre frestas e nelas penetra. Ela reconhece que há apagamento, mas se afirma como uma força que não pode deixar de ser.

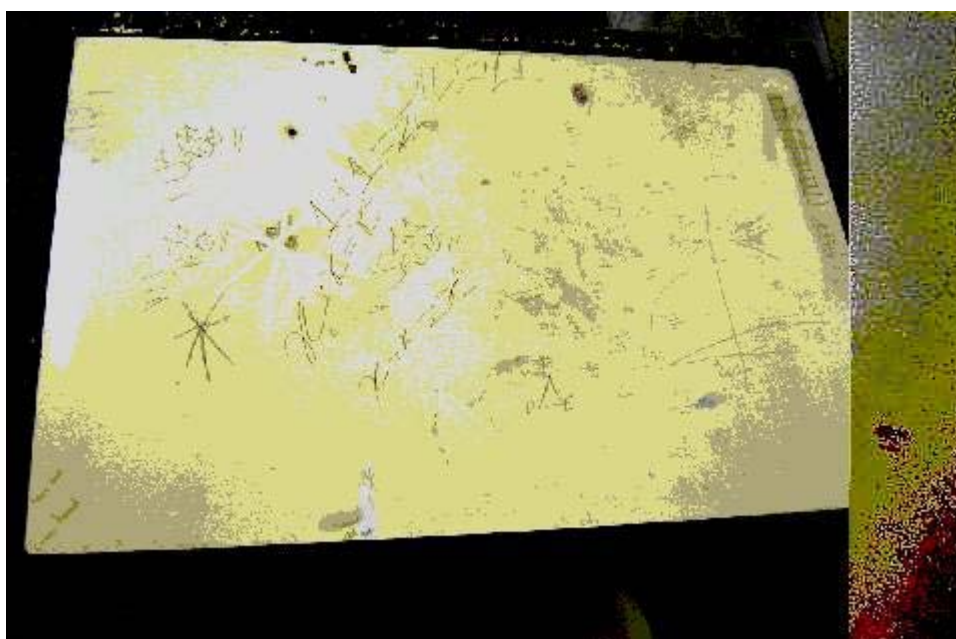


Foto 6





**Foto 7**

Na imagem acima (Foto 7) há um efeito de apagamento pelo qual se percebe uma imagem difusa. Há poucas imagens nítidas: um nome escrito no bordo da mesa, dois pontos feitos com caneta, figuras humanas, mas o que predomina é a imagem informe produzida por uma mão que, possivelmente, usou uma borracha ou mesmo a ponta do dedo para fazer desaparecer o que tinha sido desenhado.

O termo *apagamento* deixa supor algo que foi anulado, porém que pode ter deixado algo de sua essência, porque não morreu, nem desapareceu por completo.

Talvez seja possível dizer que os apagamentos feitos pelos alunos, que não destroem definitivamente as imagens deixadas sobre as mesas, queiram manifestar um sentimento relativo a seus colegas: "entre nós, não há vozes que tenham se calado, nem desaparecimentos voluntários; nós deixamos um resíduo, mantemos uma presença, mesmo nebulosa ou em dissolução". Além disso, o apagamento praticado pelos alunos é, também, um movimento que abre espaço para novas inscrições, novas vozes e imagens.

Pode-se também pensar que a ação do Colégio de limpar as mesas, se apresenta como única e incontestável, uma voz que, quase literalmente, faz calar todas as outras, apaga suas modulações, suas discussões, suas nuances e faz

desaparecer as nebulosas que planam. Aqui, o apagamento é uma ordem, uma determinação para o esquecimento, distinta das práticas dos adolescentes. Na ação de apagamento do Colégio, há uma interdição e uma ordem explícitas, sem possibilidade de diálogo.

Assim, podemos dizer que as inscrições sobre as mesas são polifônicas, no mesmo sentido ao qual se refere Bakhtin (2005). Em outras palavras, elas não se isentam de se mostrar em seus combates ou diálogos, às vezes incompletos, porém sempre cheios de afetos. Há vozes tímidas que se ouvem pouco neste infinito particular. Há algumas que se iniciam, outras que foram dissolvidas. Porém sua presença permanece, enquanto seus traços não forem apagados pelas esponjas e pelos detergentes.

Há apagamentos que se mostram de forma incisiva, ou seja, que marcam fortemente a mesa com o negro do lápis. Temos então, ao invés de uma nebulosa difusa, uma impressão forte, uma presença incontestável, talvez ditada com raiva ou êxtase, não o sabemos (Foto 8).

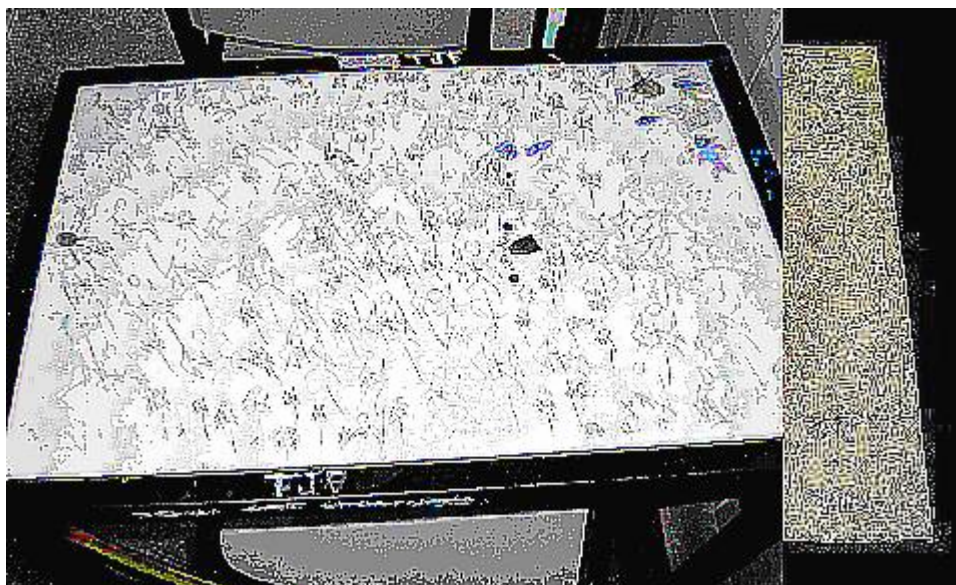


**Foto 8**

Na foto 8 temos a impressão que alguém quis recortar e arrancar outra presença, talvez desagradável, talvez desafiadora. As marcas negras são um contraponto em relação à cor branca do *liquid paper* que se espalha docemente sobre o branco da mesa, enquanto o negro é posto fortemente em evidência. O

pincel que passa o *liquid paper* tem movimentos delicados, o lápis que escurece a superfície repete estes movimentos até engolir o que lá estava, como em um buraco negro, com um movimento de digestão ou de destruição. O negro do lápis nos sugere um combate dionisíaco, pois supomos um prazer sensual na ação de garatujar a mesa até seu esgotamento. No entanto, este combate que talvez se desenrole fora da mesa é invisível, sendo ali registrado para que os olhos possam pensar nele através de sensações<sup>8</sup> que nos são provocadas. Assim supomos que os combates que se desenrolam sobre as mesas entre colegas mostram o que pretendiam aqueles que ali deixaram suas marcas: ali havia um combate cuja presença deixou rastros e que consiste em uma memória esboçada, uma memória que se produz em um intervalo das práticas pedagógicas, memória de um momento outro, diverso de um modo de viver regrado pela instituição. Por outro lado, o apagamento realizado pelo colégio busca o silenciamento daquelas vozes.

## 5.6 As assinaturas



**Foto 9**

Ao observar a foto 9 temos a impressão que os escritos formam um mar. Quando as assinaturas invadem as mesas acreditamos ver um piso coberto de folhas caídas ou, como na imagem acima, possíveis espermatozóides que invadem o espaço feminino da mesa para fecundá-lo. Vemos uma repetição contínua, quase

---

<sup>8</sup> “Nós pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, pg. 216).

obsessiva: repetir e repetir. A cada vez produz-se o mesmo e o novo e este conjunto de micro auto imitações estetizam e transformam a mesa branca e fria. Acreditamos que a realização deste quadro nos mostra o processo de criação no qual seu autor usou um recurso bastante conhecido e visto hoje em dia nas cidades: o *tag*. O que vemos de forma banal nos muros das cidades, passa a compor nas mesas um espaço subjetivado e singularizado, mas sobretudo, finamente estetizado.

Neste sentido, constatamos que as assinaturas são um sinal que marca a presença da memória, de uma memória social, porém uma memória social outra, que está ausente dos textos e do discurso oficial do colégio. Ela se desenrola no cotidiano como correntes de imitação emergindo no colégio por meio das pontas de lápis mas, também, de pincéis hidrográficos coloridos, vermelhos como o sangue, azuis como olhos abertos a nos observar em silêncio.



**Foto 10**

Na imagem acima, vemos que a mesa era completamente branca pouco antes de receber as assinaturas, tal como uma folha de papel de um caderno que se abre pela primeira vez. A mesa se oferecia amorosa à mão que, com cuidado, traçara sua marca sobre ela e sobre a cadeira. À direita e à esquerda, pontos tradicionalmente considerados como os da razão e do coração, a racionalidade e do afeto estão quase em equilíbrio.

Tradicionalmente, o mundo cristão concebe a direita como um sentido voltado para a ação e de valor benfazejo, enquanto o lado esquerdo é passivo e perverso.

No entanto, no Cântico dos Cânticos, o lado direito é considerado como o que exerce esforços e o esquerdo se refere à vida contemplativa e ao repouso na paz e no silêncio (CHEVALIER e GHEERBRANDT, 1988). Podemos observar que os desenhos feitos do lado esquerdo se encontram na cadeira, móvel que permite o repouso. É interessante observar que repouso não é sinônimo de ausência de ação, de nada fazer. O repouso de Deus após a Criação é, também, " ... uma pausa criativa que inaugura um novo aspecto" (pág. 410). Pensamos, então, que o repouso instituído pela escola é o dos intervalos das aulas. É no intervalo que os alunos se encontram, lêem as mesas, trocam comentários sobre provas, aulas, colegas. O intervalo das aulas é também uma pausa para retornar às aulas e também para a atividade gráfica sobre as mesas. Entendemos que nestes momentos os adolescentes se "reabastecem" encontrando seus colegas e amigos, fonte que alimenta seus saberes, assim como suas manifestações sobre as mesas. Neste sentido, o intervalo das aulas e o que se desenrola neste momento não se restringe a um nada fazer, mas transforma-se numa via de produção da memória do presente. Ação e repouso, conversações e silêncio são componentes desta memória que nasce de encontros e que combativa (ativa) e introspectiva (repouso) vai se esparramando pelas mesas, produzindo novos intervalos dentro da sala de aula nos quais se desenrola uma luta de caráter micropolítico. Esta luta permanente diz respeito não apenas à uma resistência que cria novas e múltiplas maneiras de se posicionar em relação ao poder institucional, mas também, produz uma memória não assujeitada no espaço escolar.



Foto 11

Novos nomes são inventados. Eles não serão encontrados nas listas de chamada ou nas cadernetas de estudante. Eles se multiplicam e nos convidam a seguir um novo traçado que não é feito a compasso, nem régua. São linhas e letras que sugerem fumaça na atmosfera ("smok", que deixa imaginar "fumaça"), uma aranha ("spider") ou símbolos triangulares que se estiram em forma de cauda de dragão ou de diabo, figuras míticas ou relacionadas a forças telúricas, ao fogo, que detém poder.

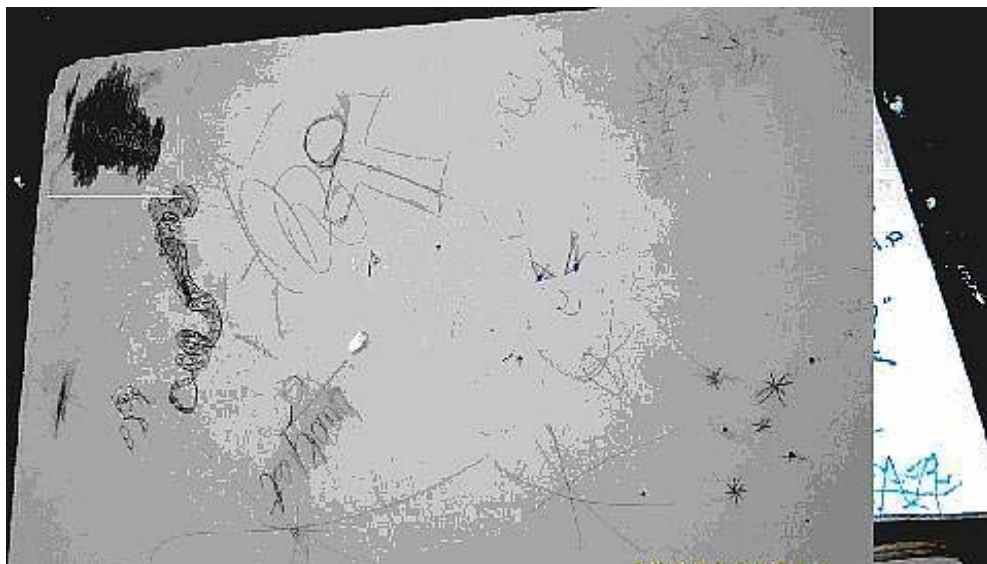
Os dragões são atualmente muito populares em jogos ou nas histórias em quadrinho e se tornaram símbolos, frequentemente tatuados sobre os corpos ou impressos em camisetas. Os jovens contemporâneos se apropriaram da figura mítica perversa ou a do guardião severo, símbolo do poder, de vida e de energia, para levá-los para perto deles, sobre a pele ou sobre as roupas de uso diário. Podemos entender que a apropriação de um ser de força e poder significa que estas qualidades tornaram-se elementos do universo dos alunos, porque talvez se sentissem frágeis. Porém, este poder e força tem como fonte a vida, sendo eles mesmos capazes de gerar sua própria energia.

A presença de uma cauda associada à assinatura insinua a presença do dragão. Também no I-Ching (1971), o livro chinês dos oráculos, há seis etapas onde o dragão se manifesta, no meio das quais ele pode estar escondido, num estado potencial ainda não ativo. Neste sentido, o dragão não apenas indica vida e energia, mas as forças que em estado nascente anunciam o futuro. O dragão torna-se aqui uma voz ainda em silêncio, mas prestes a enunciar o que não há ainda como ser dito. O dragão é uma força em emergência, em estado nascente. Nele podemos ver passado e futuro sendo estetizados no presente. Desta forma, tanto o dragão, como a fumaça (Smok) ou a aranha (Spider) são forças da natureza, cósmicas que apontam uma memória não apenas do presente mas uma memória do mundo, que leva em conta suas incontáveis potências e não exclui o misterioso e o insólito.

Além disso, podemos pensar que a prática de criar e de se exercitar nas assinaturas até o ponto em que elas se tornem idênticas umas às outras, seria uma prática lúdica, como um jogo no curso do qual se aperfeiçoa o traçado com minúcia, no detalhe, o que demanda cuidado e delicadeza. É talvez um exercício em vista de uma maior intimidade com a sensibilidade estética. Esta sensibilidade exige de seu executor as qualidades hápticas do detalhe e da minúcia. Consideramos as mesas

ocupadas e desenhadas pelos alunos como espaços lisos (Deleuze e Guattari, 1997), ou melhor, vemos aí uma transformação do espaço estriado das mesas - com limites e fronteiras - em espaço liso - aberto ao infinito. É no espaço liso, criado pelo alunos nas mesas brancas, que as qualidades hápticas são requeridas. Ao desenhar um *tag* é necessário cuidado e agilidade, pois ele deverá ser o mesmo em todas as vezes em que é feito.<sup>9</sup> Podemos também supor que as assinaturas (os *tags*) são imagens que não se submetem ao enquadramento das mesas. Elas entram pelas portas do colégio e, da mesma forma, vêmo-las em todos os cantos da cidade, subindo paredes de prédios, escorrendo pelos cantos, desafiando-se mutuamente em lugares altos, em torno das janelas e quase se perdendo pelo espaço.

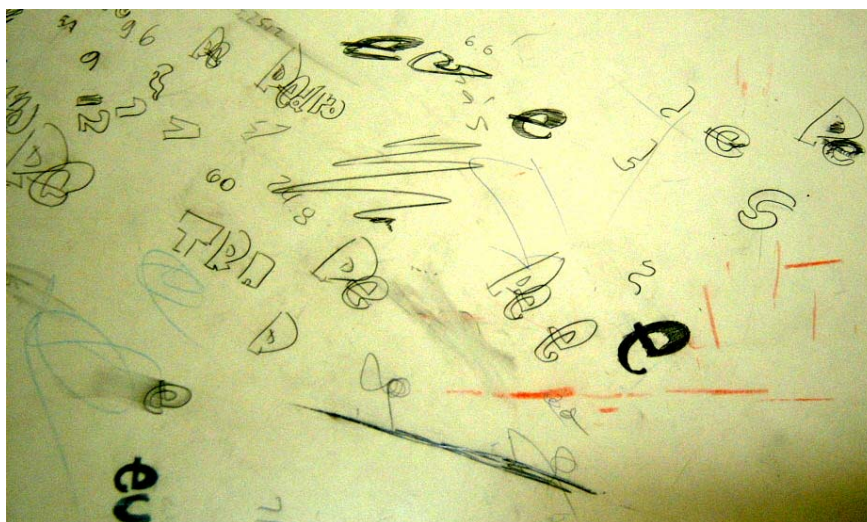
Sobre as mesas, há também os que se mostram, escrevendo seus nomes de forma bem clara. Isto acontece sobretudo em declarações que podem ser de amor, em mensagens deixadas para os amigos, em comentários. No entanto, é interessante observar como, às vezes, há nomes que planam, estão apenas ali, ou ainda nomes escritos com letras que indicam uma preocupação estética. Na imagem abaixo (Foto 12), podemos sentir a aura de prazer deixada por Danilo (em cima, à esquerda), ao escrever seu nome em branco sobre a mancha negra:



**Foto 12**

Ou então, como vemos na imagem abaixo (Foto 13), Pedro tentou várias vezes escrever seu nome com letras arredondadas, apoiadas umas sobre as outras, sustentando-se com conforto, apesar de apertadas:

<sup>9</sup> Discutimos o espaço liso e as qualidades hápticas no capítulo 2.



**Foto 13**

Compreendemos então que o aluno que assina seu nome não se limita a deixar uma identidade, pois o nome é também utilizado como um exercício a partir do qual ele ensaia possibilidades de criar diferentes formas. Ao observarmos as tentativas de Pedro, pode-se sentir a satisfação que experimentou ao tentar, ao recomeçar e ver seu nome escrito de forma singular. Assim, como nos aplicamos para desenvolver uma assinatura própria, estes adolescentes usam o espaço da mesa como um rascunho, ensaiando sua escrita e seus nomes e, neste sentido, os enxergamos em um momento de seus processos de subjetivação. Podemos dizer também que vemos na escrita do nome um aspecto da *escrita de si*. Ao se escrever o próprio nome reflete-se sobre si, lembramo-nos e pensamos em nós mesmos, criando um processo em que o nome daquele que escreve deixa de ser mais um dentre muitos para se tornar singular. Esta pode ser considerada mais uma resistência à forma pela qual o colégio menciona nomes: nas listas de chamada ou nas cadernetas entregues à hora de chegada e saída do colégio, forma disciplinar de verificar a presença de alguém. Mais uma vez, nesse caso, não se trata de uma resistência por oposição: os alunos usam o mesmo instrumento pelo qual o colégio tenta discipliná-los - os nomes - que, libertados das listas de chamada, se tornam meios de singularização

### **5.7 O Colégio**

A Foto 14 mostra uma vista do pátio principal do colégio na hora do recreio, com sua bela mangueira e os corredores da parte interna..





**Foto 14**

Ao falarmos do colégio, temos a intenção de apresentar um quadro pelo qual a visão do mesmo nos foi transmitida, à medida em que percorríamos as salas de aula e as mesas dos alunos. Pudemos observar que esta visão adquire múltiplas formas, ao se fazerem referências diretas às aulas, ou pelas práticas do cotidiano pedagógico. A matemática foi especialmente levada em conta, pois verificamos com frequência a presença de cálculos e de números sobre as mesas.

A variedade de formas pelas quais o colégio é representado sugere uma suposta unidade da instituição que não passa despercebida pelos alunos. Na verdade, em cada Unidade do colégio encontramos diferentes culturas escolares, diferentes representações e, com elas, afetos e práticas diversas.

Tivemos a ocasião de visitar a Unidade Humaitá (zona sul do Rio) e, desde o primeiro momento em que lá entramos, pudemos compreender o que significavam tais diferenças. Elas aparecem logo na arquitetura dos prédios, com a presença de grades (não tão evidentes na Unidade Centro), passando pela presença de um grande quadro feito pelos alunos, pela maneira como fomos recebidas, pela interpretação dada a nosso projeto de pesquisa, ao ser mostrado à direção, até a facilidade que tivemos para chegar às salas de aula. Ao lado da sala da direção, encontramos diversos objetos feitos pelos alunos nas aulas de arte, que lá ficavam em exposição. A sala do diretor tem, em uma parede, uma bela imagem feita pelos

alunos (na Unidade Centro, a sala do diretor é mobiliada com belos móveis de madeira maciça, mas lá a presença dos alunos não se verifica). Na Unidade Humaitá, os corredores das salas de aula são protegidos por grades e, em cada andar e em cada entrada, há um vigilante. Na Unidade Centro não há grades separando a escola da rua, visto que o prédio dá diretamente sobre ela. Além disso, sua disposição interior é panóptica, as grades que existem servem para controlar a entrada e a saída dos alunos e de outras pessoas que lá chegam. Já na Unidade Humaitá, antes da instalação das grades, havia guardas cuja função era controlar quem chegasse ou saísse, além de orientar e informar aqueles que necessitassem.

O diretor da Unidade Humaitá nos recebeu com amabilidade e, imediatamente, autorizou uma visita a algumas salas. Esta atitude nos surpreendeu, pois não tínhamos conosco a máquina fotográfica, o que nos impossibilitou registrarmos a visita. Os alunos que chegavam e desejassem falar ao diretor tratavam-no afetuosamente pelo nome no diminutivo. O ambiente desta Unidade pode ser sentido, portanto, como muito menos formal e solene, no que concerne ao contato com as autoridades.

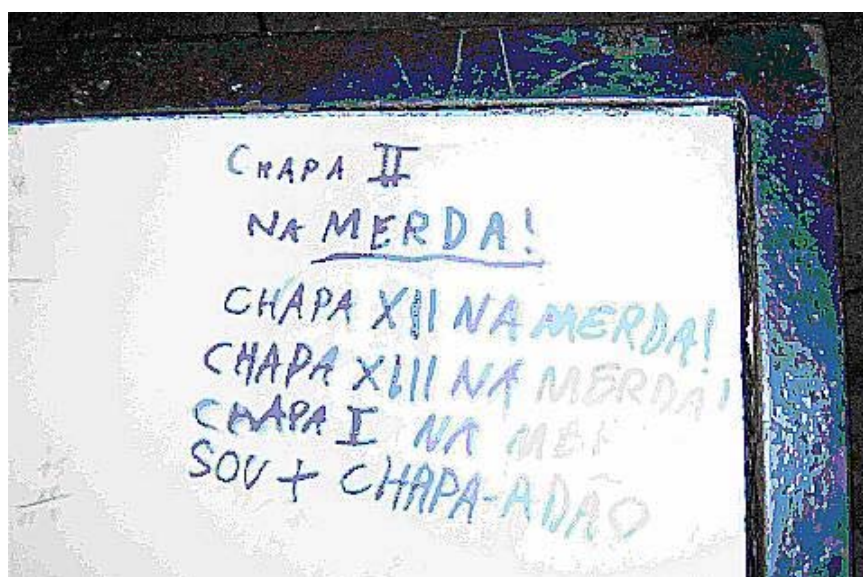
Esta visita ao colégio que leva o mesmo nome, possui a mesma organização e está submetido à mesma política, mostrou claramente como a dinâmica de seu cotidiano se faz e se transforma em um contexto determinado, constituindo-se assim em um universo com traços próprios, produzindo e sendo produzido pelos que lá estão.

Na unidade Centro pudemos observar que os desenhos sobre as mesas são enunciados que expressam as formas pelas quais os alunos são mobilizados pela escola. Como estes aspectos aparecem sobre as mesas ?

- Fazendo "política": a eleição para o diretório dos estudantes parece ser realizada com um humor sutil. O que se escrevia nas mesas sobre as eleições continha um tom de brincadeira. Um grupo escolheu um nome para a chapa, que envolve um trocadilho, "Chapa Adão", de um lado falando de alguém que habitava o Paraíso e lá não se encontrava mais, o que nos sugere uma proposta de ruptura, de abertura para um novo campo de possibilidades na prática política realizada no colégio. Por outro lado, "chapadão", como sabemos, significa alguém que está sob o efeito de drogas.

O que há de excesso no "chapadão" é enunciado como uma experiência desejada e vivida e, ao mesmo tempo, o nome adotado pela chapa revela, por si mesmo, o pensamento do grupo: a importância atribuída a um jogo que se volta contra as normas instituídas, anunciando a presença do *grotesco*, tal como foi sugerido por Bakhtin (1999).

Uma mesa registrou a propaganda: "Chapa Adão é a solução". Sobre a Foto 15 abaixo, vemos um jogo onde a ortografia é, também, objeto de humor:



**Foto 15**

Pode-se supor, também, que as regras praticadas nas eleições estejam sendo apropriadas pelos alunos e o jogo eleitoral se torna uma ocasião para que o grupo brinque e, à sua maneira, perturbe a ordem que a instituição espera ver estritamente respeitada.

Ao mesmo tempo há uma crítica evidente aos outros grupos de candidatos, quando a "Chapa-Adão" dá sua mensagem singular e inventiva. Além disso, a ideia que a palavra "*chapadão*" também transmite é a de cansaço, o que nos reenvia ao repouso e ao retorno sobre si mesmo. Sendo assim, compreende-se que a prática política adotada pelo grupo possa fazer referência a um cansaço em relação ao que não muda, às tendências conservadoras e que se reproduzem presentes no cotidiano e também a uma tentativa de se valorizar através do trocadilho. A "chapa Adão" nos faz pensar naquilo que está sendo inaugurado, como Adão, o primeiro homem criado

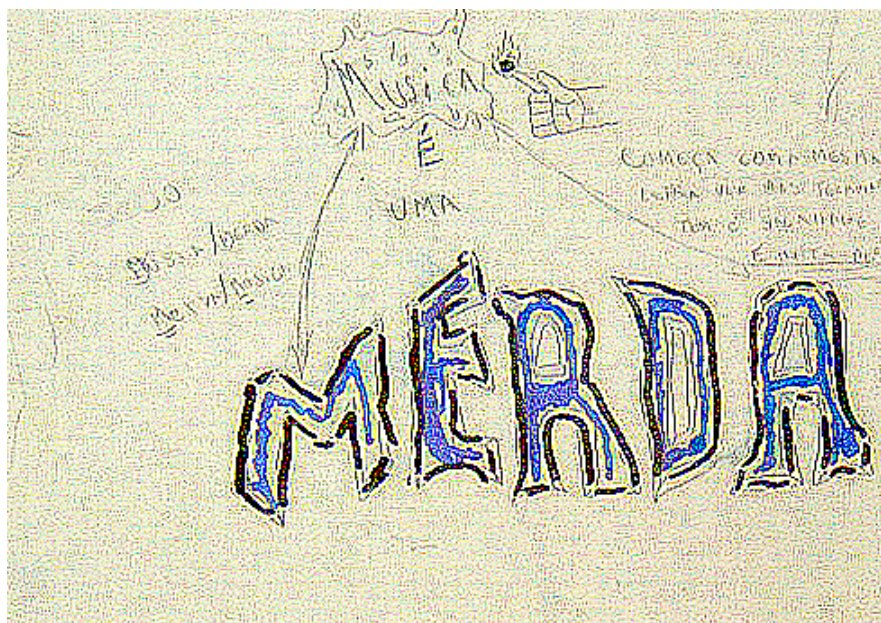
que, expulso do paraíso e tendo perdido a proteção divina, deve lutar com seu próprio suor para viver. Assim, a "chapa Adão" se mostra em sua posição singular diante das outras chapas que estão "na merda", ou seja, numa posição que não cria nada com relação à homogeneização vigente.

- Os alunos manifestam sua crítica e seu descontentamento quando escrevem: "aula chata", como vemos na imagem abaixo (Foto 16). As críticas à escola aparecem sob forma de descontentamento em relação a uma aula, ou tratando de uma autoridade, em particular uma inspetora de disciplina.



**Foto 16**

Na imagem que se segue (Foto 17), o evidente descontentamento do aluno é com a aula de música. "A aula de música é uma merda". Vê-se uma mão com um fósforo aceso, indicando claramente o desejo de queimar a música. Em menor escala, vêem-se comentários sobre o método utilizado na aula, que começa sempre com as mesmas frases musicais, o que é considerado pelo aluno como sendo incômodo e cansativo. Entendemos que a resistência, neste caso, se dá por oposição. Esta é uma das formas que podemos encontrar nas produções gráficas sobre as mesas: nelas estariam se expressando modos diversos da resistência, sob lógicas por vezes diferentes entre si, mas no entanto em convívio.



**Foto 17**

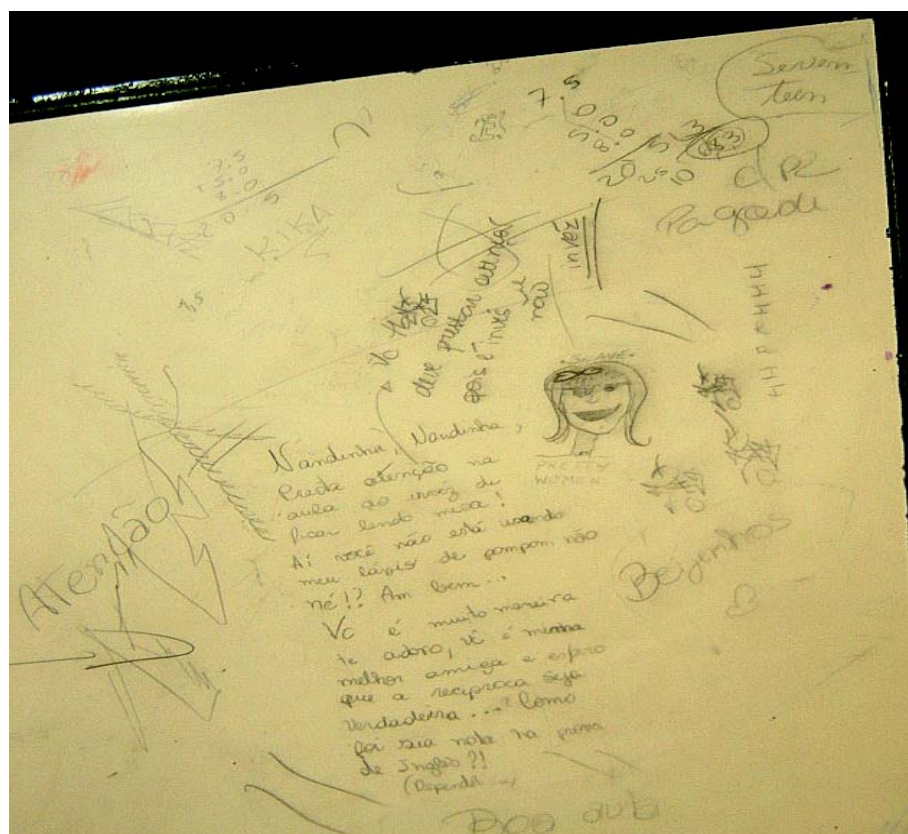
Sabemos que a música brasileira é rica em variedade de temas, uso de instrumentos e letras. Frequentemente, o colégio é inundado por música de gosto dos alunos, através de sua rádio. Até onde esta rádio não seria útil como um bom meio para transmitir as inumeráveis possibilidades de sons e de ritmos que circulam nos diferentes meios musicais que temos hoje ?

Acreditamos que a música e sua aprendizagem exigem disciplina e persistência, mas sabemos também que, na sua maior parte, os músicos populares desenvolveram sua aprendizagem nas escolas de samba ou grupos de rock, informalmente em bares ou com outros músicos, nos encontros de jovens reunidos pelo desejo de tocar e de cantar juntos. Pareceu-nos muito estranho que um adolescente que, de modo geral, se interessa por música, possa sentir-se tão irritado por fazer um curso de música. Vemos nesta irritação uma forma de não assujeitamento ao colégio e a seus métodos, que supomos não considerar os alunos e suas experiências.

- O colégio é lugar de encontros e de trocas afetivas: estar com os amigos, falar deles, jogar graficamente com eles, mostrar suas preferências, falar dos melhores amigos, organizar encontros, expressar sentimentos em relação àqueles que se ama, fazer recomendações. Neste sentido o colégio é virado do avesso, porque ele cessa de ser um lugar de transmissão de conhecimentos ordenados ou classificados, para tornar-se um lugar vivido

como um mundo de mudanças e de palavras que exprimem diretamente os afetos dos adolescentes. As mesas, então, se transformam em poesia e se tornam um espaço do sensível e para o sensível, pois ali encontramos o que lhes é próprio, sob forma de anotação ou esboço, fragmentos que apontam o que sentem e experimentam. Este universo particular nos informa a respeito de uma dimensão não cristalizada. A dimensão que ali vemos nos mostra uma ética construída através de um movimento dialógico, no qual são expostas aos colegas o que pensam e esperam de seus amigos. Vemos abaixo um exemplo.

Na imagem abaixo (Foto 18) pode-se ler uma mensagem enviada por uma amiga a outra. Nela, Nandinha recebe o conselho de ser mais atenta em aula e de não perder seu tempo decifrando as mesas. Sua amiga lhe diz que gosta dela e pergunta que nota teve na prova de inglês.



**Foto 18**

Nesta agradável mensagem, a aprendizagem está visceralmente ligada ao afeto pela amiga, o que nos permite observar que as relações entre os adolescentes são temperadas por seus afetos, quer sejam eles positivos ou negativos. É bastante

interessante chamar a atenção para o fato de aparecer com clareza o que as mesas provocam nos adolescentes. Aqui fica claro que a leitura da mesa tem importância.

É interessante observar que não se faz menção a nomes de professores, somente os dos conteúdos das matérias ensinadas, colas (conjugações de verbos em línguas estrangeiras, ou tipos de florestas, por exemplo) ou o nome da matéria, como o da geografia. Isto sugere uma relação que se estabelece indiretamente, mediatizada pela matéria, ou seja, que se situa entre a relação do professor, um adulto, com o aluno, um adolescente. A figura do professor parece fazer parte do universo relacional dos adolescentes como um conteúdo, um nome de um campo de conhecimento e, principalmente, pelos números.

Há uma grande quantidade de cálculos matemáticos sobre as mesas. Até onde se pode dizer que existe um mecanismo matemático simplificado que regeria as relações pedagógicas? Queremos dizer com isso que o cálculo matemático pode adquirir um sentido de quantificação da experiência escolar, na qual o que teria valor seriam os números, que se manifestam nas notas das provas, nas aulas, nos grupos frequentados, no número da série que os alunos frequentam, nos números impressos nos bolsos do uniforme. O boletim escolar nos mostra, exatamente, o resultado quantificado do processo.

Durante o tempo em que estivemos realizando o trabalho no colégio, observamos que o período das provas escritas levava às mesas inscrições apenas relacionadas com elas. Todos os outros textos e desenhos desapareciam. Se considerarmos que a multiplicidade de inscrições e de desenhos seja um registro do que pensam, criam e querem os alunos, o período de exames varre inteiramente o universo das imagens desenhadas sobre as mesas, assinalando a hegemonia da avaliação quantitativa. Entendemos que os alunos concentram suas preocupações, apenas, nas notas e nas boas respostas que devem obter nas provas, o erro se tornando então uma grande ameaça. A variedade das inscrições se torna mais pobre, sugerindo que os processos de memorização mecânica ocupam o espaço dos processos criativos, deixando apenas curtas expressões verbais, alguns conceitos, cálculos e mais cálculos.

As notas do boletim (Foto 19) são o atestado de quem "sabe" ou "não sabe", de quem investiu mais (ou fez mais exercícios).

Colégio Pedro II  
Distrito Central

**Boletim de Notas**

Ano Letivo : 2004  
Unidade Escolar : CENTRO  
Grau : Ensino Fundamental  
Matriculado : 11501002

Série : 7 Turma : 703 Torno : Manhã Nº Cham. : 5  
Nome : ANSELMO BARBOZA EDUARDO JUNIOR

Disciplinas	Rendimento Escolar												Aval. Par.	Aval. Tot.					
	1ª Certificação						Assiduidade												
	Provas Acim.	Pontos	Aprov.	Notas	At.	Ass.	Mar.	Apr.	Ma.	Jun.	Jul.	Ag.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	200	200	
LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUAGEM	-	7,2	7,2	25,0	4												48	74	1,00
INGLÊS	-	6,5	6,5	20,0													40	4	0,17
FRENCH	-	6,5	6,5	20,0													40	4	0,17
ARTES VISUAIS	-	7,4	7,4	23,3													28	2	0,07
EDUCAÇÃO MUSICAL	-	6,5	6,5	20,0													40	4	0,17
EDUCAÇÃO FÍSICA E FOLCLORE	-	7,8	7,8	24,4													36	6	0,25
GEOGRAFIA	-	7,3	7,3	21,9													36	6	0,25
HISTÓRIA	-	7,4	7,4	22,2													36	6	0,25
CÍCIAS	-	7,8	7,8	24,4	1												36	6	0,25
MATEMÁTICA	-	7,8	7,8	24,4	1												36	6	0,25
DESENHO	-	6,5	6,5	20,0													40	4	0,17

Foto 19

Assim o colégio encoraja um circuito que retroalimenta a exclusão e a disciplina, como indica Foucault (1971), onde o conhecimento é o que conta e onde os saberes trazidos pelos alunos são esvaziados ou banidos. Estes saberes não atingem os ouvidos dos avaliadores, que os filtram ou permanecem surdos em relação a eles. O que vale para o Colégio é a acumulação de conhecimentos, o que poderia garantir "um lugar ao sol" ou, em outras palavras, a promessa de entrar para a universidade.

Acreditamos que a corrente das forças afetivas e criativas seja interrompida neste período de provas, ou mesmo bloqueada, em favor de outro processo, onde a aprendizagem se faz de forma dissociada, separando e cristalizando o que poderia vir sob uma forma dialógica, como propõe Bakhtin, produzindo *atitudes responsivas ativas*<sup>10</sup> e modificando as práticas disciplinares e assujeitadoras.

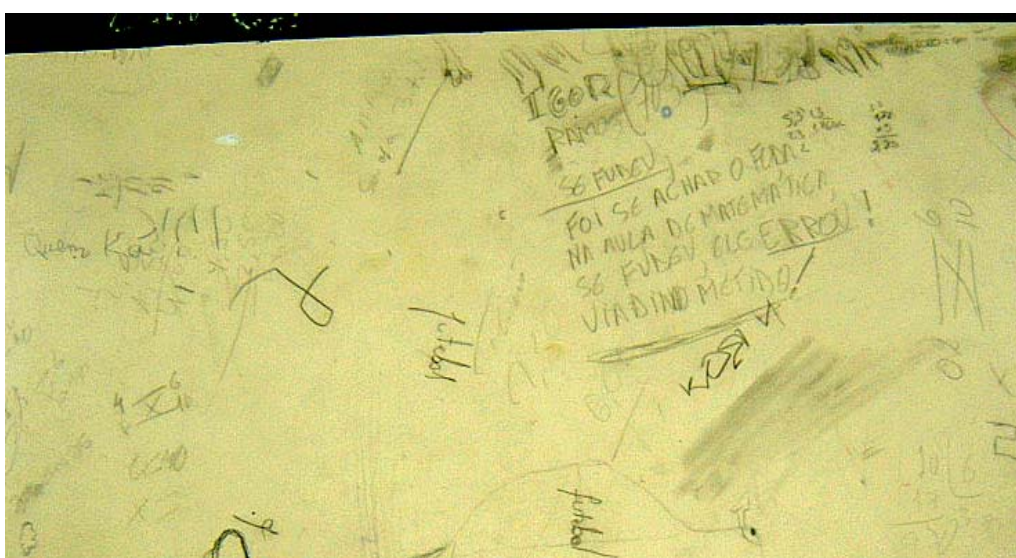
Tudo isso se tornou bem claro quando acompanhamos uma aula. Quando o professor entra em sala, diz imediatamente: "quem falar vai para fora". Falar, então, bane o aluno do espaço da sala aula. Naturalmente, concordamos que um tagarela impediria o professor de transmitir seu "conteúdo". Porém o que vimos ao longo da aula foi que alguns alunos atentos esclareciam suas dúvidas, faziam perguntas, enquanto outros se mostravam distraídos e desinteressados. A proibição de falar,

<sup>10</sup> Cf. capítulo 2.



pura e simplesmente, não produzia os supostos efeitos desejados pelo professor (a participação ativa de todos) e vimos que perguntas eram feitas e respostas eram dadas, mas apenas pelos que se prestavam a essa atividade. Os que ficavam silenciosos ou ausentes não eram levados em consideração. Desta forma, a responsabilidade ativa foi excluída do processo, marcada pela proibição *a priori*.

Além disso, os alunos que se orgulhavam de "saber muitas coisas" se expunham aos olhares e aos comentários críticos dos colegas, como na imagem abaixo (Foto 20): "Foi se achar o foda na aula de matemática, se fudeu, ele errou ! Viadinho metido !".



**Foto 20**

O colégio é, assim, marcado por uma cisão: de um lado o conhecimento, do outro os sentimentos e os saberes percorrem os corredores, sempre vigiados pelos inspetores. Quando um aluno demonstra ser um "bom aluno" ele é tido como arrogante e vaidoso e o erro deste aluno parece ser uma pequena vitória dos colegas. Supomos, então, que errar colocaria o aluno em condições semelhantes aos colegas, ou seja, errar seria elemento necessário para que se partilhe de um universo peculiar ao dos alunos e que se mostra diferenciado da moral do colégio. Entendemos que a moral instituída espera o bom desempenho, as notas altas e a eliminação do erro. O bom aluno é aquele que erra o menos possível. Quando os alunos consideram o erro como fato, ao invés de um valor, supomos que ao fazê-lo, estão produzindo, à sua maneira, uma ética que diz respeito às suas próprias vidas. Neste sentido, referimo-nos à discussão proposta por Foucault (2006b) na qual

diferencia moral de ética: se a moral diz respeito a um código universal e a seu cumprimento ou descumprimento, a ética se produz nas derivas que cada sujeito faz deste código, criando um modo próprio de constituir-se enquanto sujeito moral. Nesse sentido, a ética pode ser vista como prática da liberdade, pois "A liberdade é condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade." (pg. 267)

### 5.8 Os corpos que habitam as mesas

Sua presença ocupa as mesas quase todo o tempo. Eles desaparecem no período dos exames, para ressuscitarem fortes, luxuriantes, microscópicos, híbridos, agressivos, sexuais ou em pedaços (cabeças, braços, mãos, dedos). Corpos disfarçados que exibem suas partes genitais sem vergonha. Corpos que riem ou que se inclinam na direção de algo. Corpos que contam histórias e que dão vida às mesas. Eles chegam e se vão, feitos e refeitos, transmutam-se e reconfiguram o espaço da sala de aula. Eles podem ser silhuetas que planam, com seios e ventres fantasmáticos, femininos como nas imagens abaixo (Fotos 21 e 22):

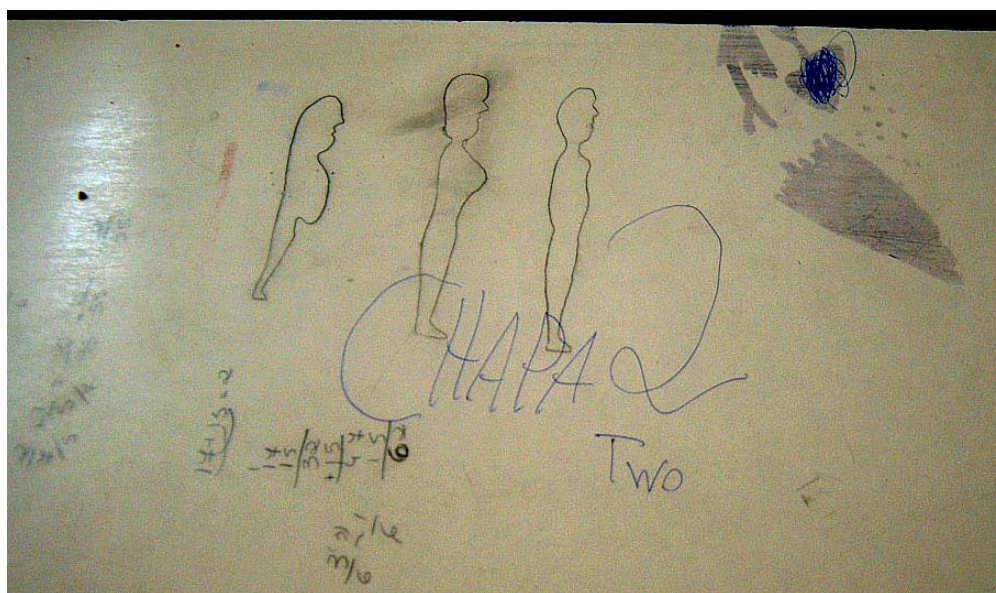
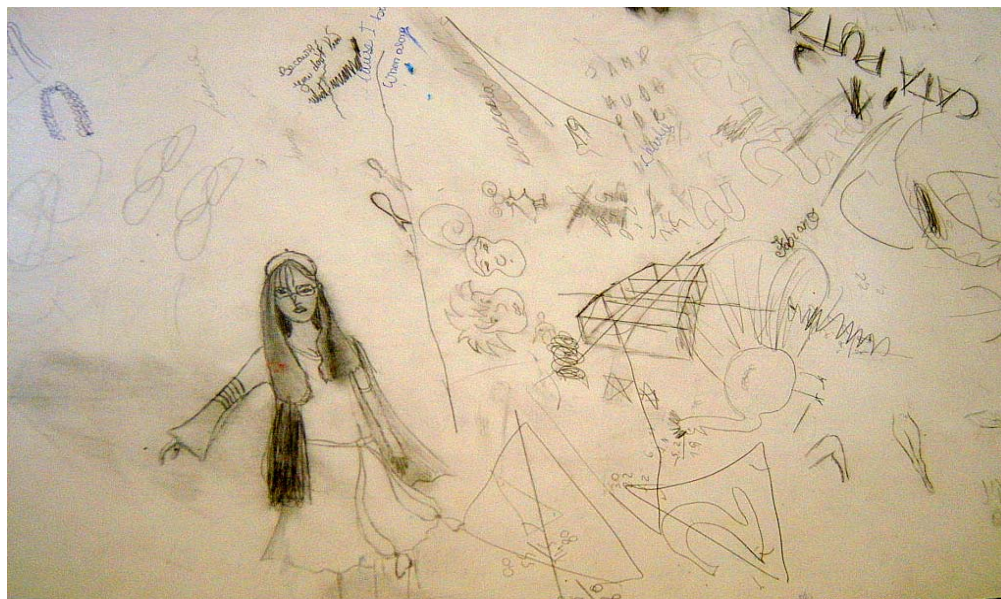


Foto 21



**Foto 22**

O feminino que nos olha de frente, braços abertos ao vento, etérea figura humana.



**Foto 23**

Faces que se mostram risonhas, invertidas.

Alguém se sentou à mesa, virou-a ao inverso e deixou escoar de seu lápis uma face sem contorno, uma expressão apenas esboçada, que não se consegue saber se é masculina ou feminina. Há outra face, feminina, que olha. Ao lado, uma caixa aberta caixa de Pandora ? Entre outros objetos, o que parece ser uma fechadura,

sem uma chave que pudesse abri-la ou fechá-la. Onde estaria ela ? Faces invertidas e buracos de fechadura (pode-se ver neles uma vagina?), nos remetem ao *grotesco* analisado por Bakhtin (1999), que entende os corpos descritos na obra de Rabelais como abertos. O sorriso irônico faz-nos supor a presença do humor característico do *grotesco*.



**Foto 24**

Um olho que procura algo, bem aberto. Estaria ele olhando quem o olha ? Ou o olho estaria interessado nas imagens à volta ? O olhar sem face propõe ausências: de uma boca que não fala, de orelhas que não escutam, de um corpo que ainda não existe. Mas um olho, esse fragmento de corpo, fala, pensa, procura, recebe, ouve. Percebe-se aí uma presença-ausência, seja de quem se afastou, seja dessa parte presente aberta, atenta, enigmática, obscura.

Um olho aberto pode ser o de um visionário, de um sonhador de sonhos impossíveis, de alguém que conhece o futuro ou o ignora; um olho aberto pode falar do medo da cegueira, da necessidade de tudo controlar; um olho aberto é o silêncio de um olho fechado, sinal daquilo com o qual não se quer ver confrontado, do horrível ou do insuportável. "Janela da alma, espelho do mundo", dizia Leonardo da Vinci, maravilhado diante da possibilidade de fruir da beleza do mundo através do olho.

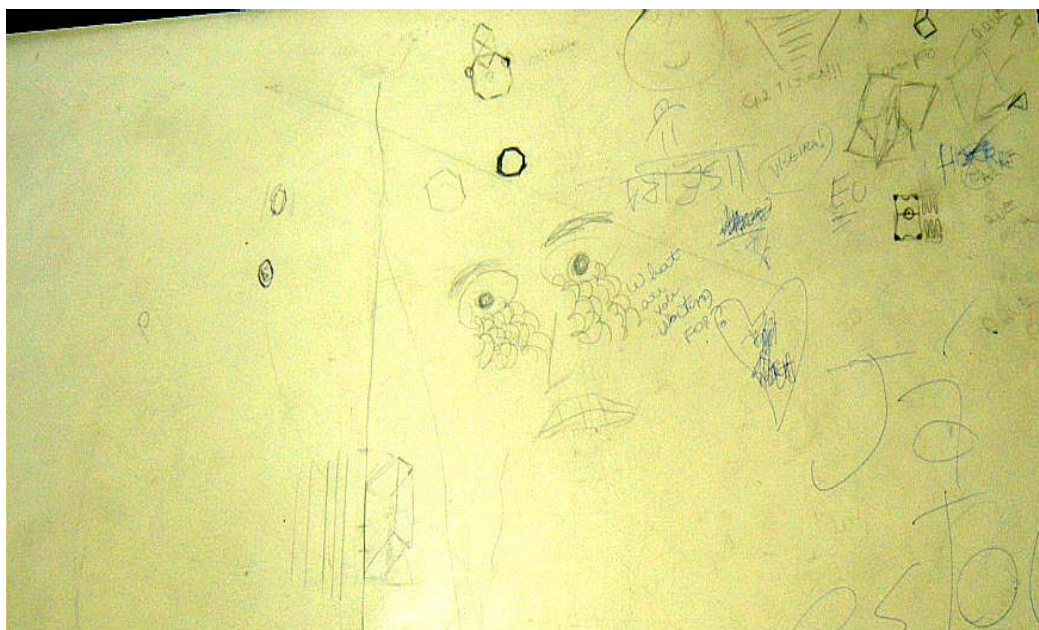
Um olho devora, mata, despe, rejeita. Ele é mais possante do que mil palavras.

Um olho aberto nos fala, então, do que vê, mas também do que o penetra, vindo do mundo (CHAUÍ, 1988). Aliás, este olhar não está oculto, ele se mostra. No entanto, o olho isolado pode denunciar aquele que se esconde e que vigia.



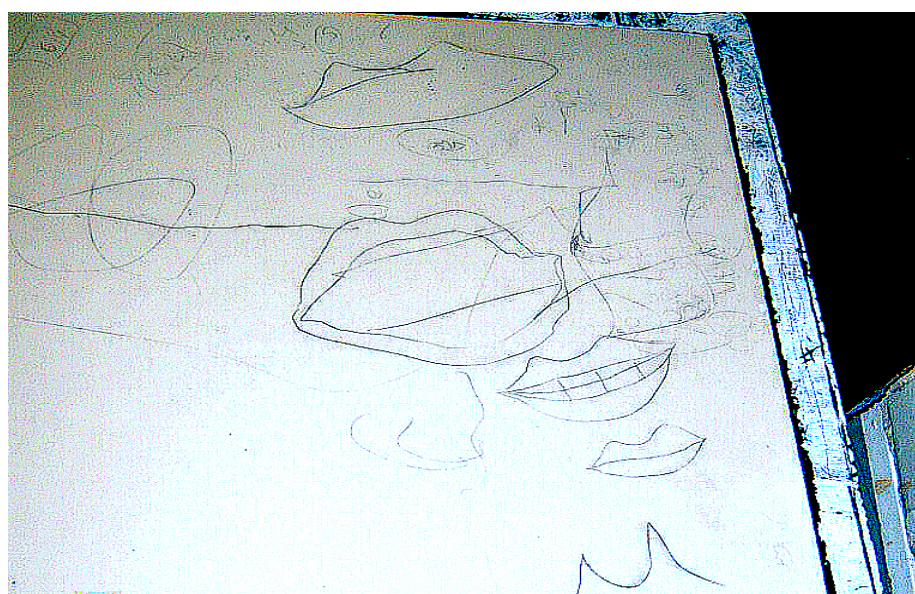
**Foto 25**

Na foto acima (Foto 25) vemos um ser grotesco, meio humano, meio animal, braços desproporcionados, mãos agressivas, olhos marcados talvez cegos. Um nariz como um bico de pássaro, um grande ventre, pés pontudos. Parece querer capturar o ser alado. Um dragão? Convém lembrar que o dragão, ser lendário e mítico, nos fala das forças telúricas e do poder. Tivemos a ocasião de discutir o tema neste capítulo. Lembramos também a noção de *grotesco* proposta por Bakhtin (1999) e que foi apresentada no capítulo 2 desta tese. Esta noção de grotesco fala de corpos abertos ao cósmico, corpos híbridos, não disciplinados e esburacados. A terra os alimenta e devora e dele saem os líquidos corporais que os tornam cruamente vivos, tais como os corpos que são desenhados nas mesas.



**Foto 26**

Olhos esbugalhados que choram, lágrimas em profusão: dor, e o que mais ? Não há como dizê-lo, podemos apenas fazer suposições. Porque se chora ? Uma perda, uma frustração, raiva, medo, porém sempre uma dor. Mas a pessoa que as desenhou mostra em silêncio, sem pudor, uma forte emoção. Os olhos que choram olham sua alma e seu ferimento, centrados que estão neles mesmos. Os olhos esbugalhados nos dão uma demonstração da fadiga daquele que exprime sua tristeza. Vemos aí, clara e nitidamente, sentimentos dos quais não gostamos de falar. Esta imagem é, então, o enunciado de um drama humano.



**Foto 27**

Aturdidas, breves sorrisos, boca silenciosa...

Ao lado dos olhos que choram ou que procuram, vemos bocas, as primeiras fontes de interação com o mundo, mais precisamente com a mãe. Desde o nascimento, as bocas tocam e são sensíveis ao prazer do seio materno. Elas se tornam o centro das sensações e, daí, dos sentimentos mais primitivos da vida. Elas são também fonte e meio das primeiras percepções para os bebês, são o meio da palavra e do silêncio; elas manifestam, dizem, negam, afirmam, contam, beijam, insultam. Mas as bocas sobre a foto são doces, delicadas e de preferência silenciosas, delas emana um poder misterioso.



**Foto 28**

Dois pequenos corpos, pequenos sobre a mesa, porém eles não se misturam aos outros elementos lá presentes. Eles apenas estão lá. Os corpos pequeninos nos levam a pensar nos anões, pessoas ou personagens que compõem o universo dos contos de fadas, da infância e de seus fantasmas. Dois homenzinhos destacados do conjunto estão possivelmente em solidão, sentimento forte, às vezes vivido como insuportável ou concebido como importante para o processo de singularização. Supomos que os pequenos corpos, aparentemente isolados sobre a mesa, olhem o que se passa, protegidos do ambiente por sua pequenez. Ser pequeno tem vantagens.

Como contraponto, o sexo explícito (Foto 29) e, ainda, um corpo feminino sem pudor se desvela, com seus orifícios, suas aberturas, seus mistérios revelados, uma visão sempre perturbadora da origem. Estes pedaços de corpos, apresentados de

forma fragmentada, estão lá para tocar e impressionar os leitores com suas imagens chocantes. Os pedaços são detalhes sentidos como importantes, mas tudo o que os acompanha é igualmente importante: os sentimentos, os afetos, as percepções, os desejos, as aspirações ao poder. Ser pequeno e tornar-se adulto marca o universo sensível dos alunos. Os genitais femininos mostrados nesta foto são um dos desenhos que ilustram de forma mais direta o grotesco: os buracos em primeiro plano, pernas e nádegas imensas. Desta forma Bakhtin (idem) caracteriza o *grotesco* quando acentua a importância dos buracos de um corpo que morre, procria e é fértil: corpo que vive e morre em constante processo de renovação. Estas imagens nos remetem a uma aula de Biologia na qual os alunos viram um filme que tinha como propósito falar sobre o sexo. Pudemos acompanhá-lo e tivemos a surpresa de assistir à seguinte cena: num dado momento falou-se da ejaculação e aparece na tela a ponta de um pênis ejaculando, através de um buraco, possivelmente uma parede de madeira. Todos gargalharam. O professor repassou a cena e as gargalhadas eram gerais. Vimos neste filme corpos vestidos de um casal de atores que encenavam ser namorados, cenas nas quais eram mostrados esquemas desenhados dos órgãos genitais e ao final, um pênis visto de frente a ejacular... Estas cenas não tinham nenhum vestígio de erotismo ou de desejo sexual. Era uma produção que apenas informava sobre alguns órgãos do corpo. As cenas eram de tal forma esquemáticas e desprovidas de realidade que, sem dúvida, tornaram-se motivo de risos.

O desenho abaixo fala da experiência sexual e da força que tem um corpo nu que se oferece. Assim, entendemos que o corpo que se revela na foto, aberto ao outro narra sobre o que sabe, fala de uma experiência, descreve um corpo vivo e, sobretudo, fala de si e de uma sexualidade que, na adolescência, alimenta fantasias e muitas intensidades.



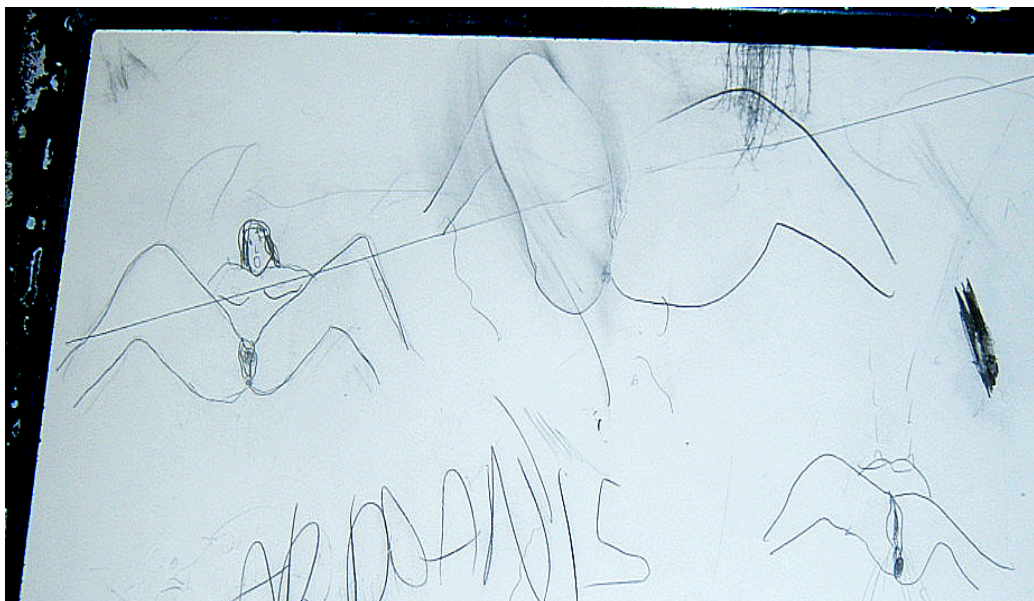


Foto 29

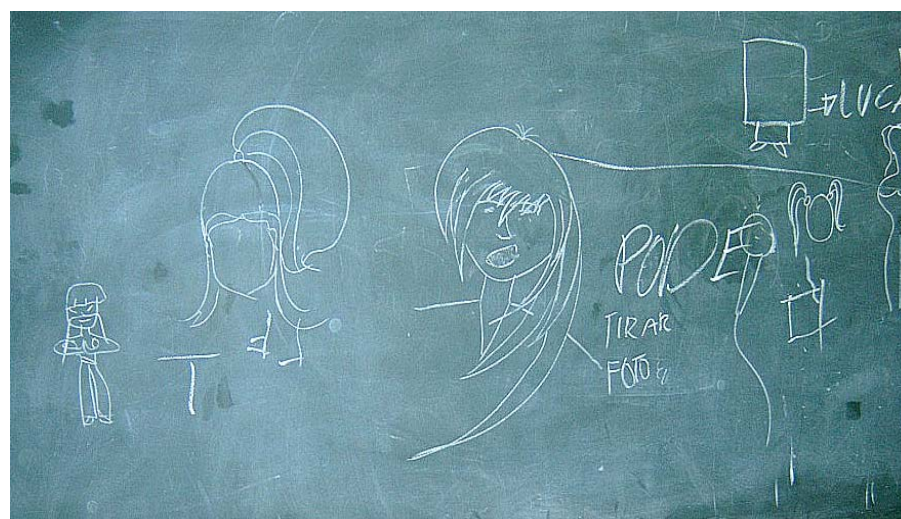


Foto 30

Ensaio e rostos inacabados, rostos que convidam e autorizam o pesquisador: “você pode tirar a foto”. Este convite nos autoriza, também, a fazer considerações sobre a presença constante de corpos desejados, incompletos e abertos, etéreos, vivos, desenvolvidos.

Logo de início, observamos a presença quase hegemônica do corpo jovem. O adulto aparece sob forma de caricatura ou com detalhes exagerados como, por exemplo, um nariz que se destaca, excessivo, ultrapassando limites. Na boca parece haver saliva, igualmente em excesso. Uma boca se destaca em vermelho. Boca e

nariz, protuberância e orifício, linhas típicas de uma ilustração *grotesca*. A tentativa parece ser a de enquadrar um excesso fálico, sugerido pelo nariz desproporcionado e pela ausência de corpo. O corpo ausente e inquietante que parece se concentrar neste falo exagerado (Foto 31). Buracos, protuberâncias e excessos são elementos importantes na análise bakhtiniana (idem) sobre o *grotesco*.



**Foto 31**

O corpo adulto parece sempre invasor e superdimensionado, como nas figuras angulosas e pedregosas, cristais quase fundidos em um só bloco (Foto 32):



**Foto 32**

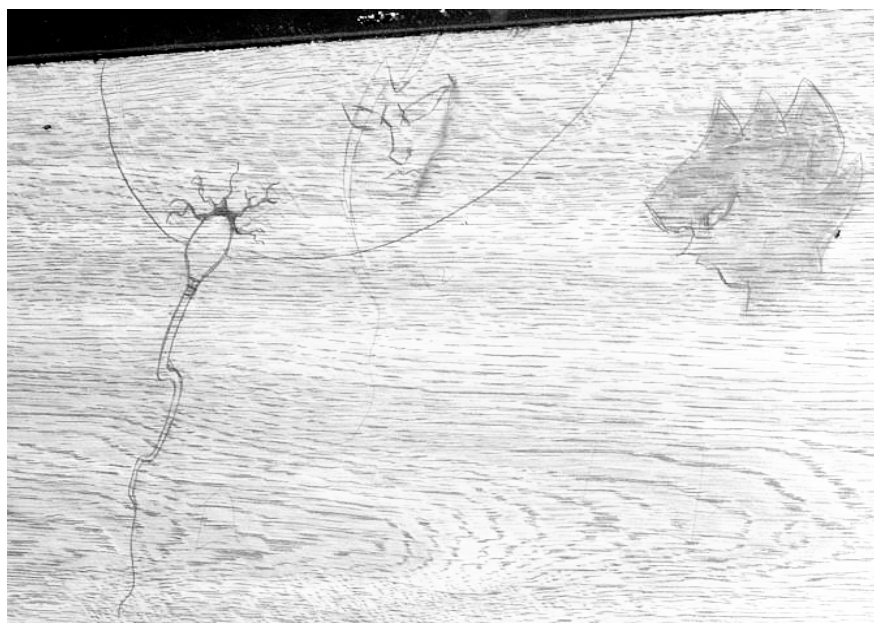
Como dissemos antes, os corpos jovens estão constantemente presentes. Perguntamo-nos pela razão desse fato.

O mundo contemporâneo transformou as percepções relativas ao corpo. Da histeria com Freud até nossos dias, quando nos vemos sitiados por demandas que exigem dos corpos que se submetam aos modelos de beleza e de saúde, o corpo veio a representar um papel de primeiro plano na construção da imagem de si mesmo. Há uma enorme diferença entre o *cuidado de si* mesmo dos gregos, considerado um elemento importante na constituição do cidadão, e o que vivemos hoje em dia, submetidos à estratégias políticas de homogeneização e sobretudo de controle da vida.

Atualmente os corpos são objeto de disciplina, mas também de controle que, exercido sob uma forma mais sutil, torna-se desejado pelos sujeitos. Cirurgias estéticas, academias, modelizações corporais, silicones, implantes, como devemos nos alimentar ou não, são alguns dos exemplos das práticas contemporâneas de controle.

No entanto, o que vemos sobre os corpos desenhados nas mesas ? Eles nos informam menos sobre o corpo modelado e controlado e mais sobre os múltiplos corpos possíveis nas figuras dos heróis de desenhos animados - figuras idealizadas com as quais muitos adolescentes se identificam - até o corpo grotesco aberto, híbrido, excessivo, hiperbólico.

A presença do grotesco emerge em meio aos diferentes corpos. Ela indica a presença do corpo na mutação da adolescência: corpo cuja força se encontra em um entre-dois, nem criança, nem adulto, e imerso na incerteza que ele provoca. Além disso a sexualidade entra em cena como uma nova potência que abre as portas a novos poderes. Ela é um fator gerador, fecundante (Foto 33). Observa-se que o desenho aparece sobre uma mesa, onde traz portanto como marca a palavra "rebelião". Não estamos longe de dizer que a sexualidade contém uma dose considerável de subversão, sendo ela própria o centro de manipulação de diversas ordens e, também, uma fonte do processo singularização. Os corpos dos adolescentes experimentam morte e renascimento, potência e fertilidade, força e fragilidade (BAKHTIN, idem). Os corpos grotescos desenhados pelos alunos do colégio não são absolutos nem individualizados. Eles se encontram em processo de renovação e têm um papel expressivo na vida social que os alunos ali criam, pois se apresentam vivos e múltiplos.



**Foto 33**

Os jovens corpos desenhados sobre as mesas indicam as diferentes faces que os adolescentes concebem e desejam para eles próprios. Essas diferentes faces nos falam de diferenciações e de variações que vão da atividade sexual às imagens de seus heróis, representadas por belas figuras (Foto 34):



**Foto 34**

Não há corpo único, nem sua permanência. São corpos que nascem e desaparecem compondo uma dimensão da memória do presente, constituindo uma

enunciação polissêmica que fala do corpo belo, etéreo, idealizado, possante. Esta potência é expressa pela força que nasce de dentro do próprio corpo: o líquido seminal, fonte geradora de vida.

### 5.9 Letras



**Foto 35**

Alfabeto escrito com cuidado, prazer de realizar um movimento mágico.

Lápis e superfície lisa, fazer contornos, curvas, signos que, por eles mesmos, evocam os movimentos de um escriba. Desenhando suas letras, ele anuncia seus saberes e um mundo diferente do da oralidade, mundo da escrita, mundo das letras no senso literal do termo.

O prazer estético da doce curvatura e a poetização amorosa do espaço dominam a mesa. Pode-se quase sentir e ver um corpo curvado por um trabalho de cuidados e de delicados prazeres de escrever. Memória que repete, memória que recria um alfabeto. Esta memória que está sendo escrita na mesa e experimentando movimentos e formas nos faz pensar que até mesmo o alfabeto pode ser um elemento de singularização. Sendo assim, ao criar novas formas para as letras, os alunos compõem uma memória que difere daquela que o colégio dissemina: a memória oficial. Temos neste processo de modificação de um código, o alfabeto, um exemplo no qual o aluno toma para si esse código, transformando-o à sua maneira. Poderíamos dizer então que, na medida em que o código foi aprendido, redesenhado e recriado com novas formas, produziu-se um aspecto da *escrita de si*

(Foucault, 2006). É na *escrita de si* encontrada sobre as mesas que entendemos ser produzida uma memória do presente: uma escrita que se libera do código institucional e se apresenta singularizada e efêmera àquele que a vê.

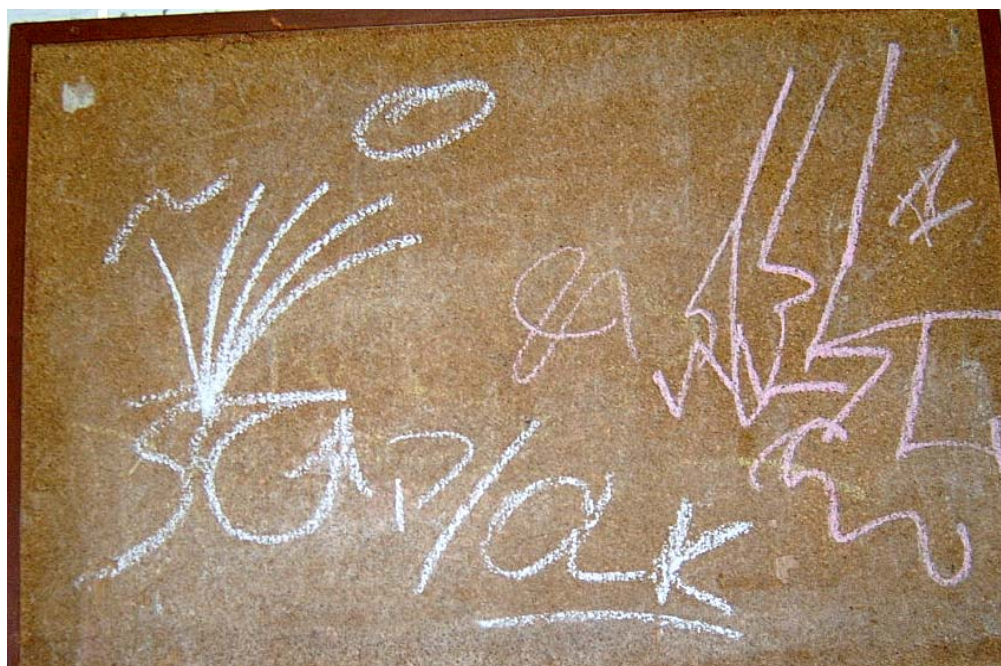


**Foto 36**

Acima (Foto 36), pedidos de socorro. Socorro contra a morte - um "o" que se transforma em crânio (à esquerda), uma demanda telegráfica que tendo sido desenhado perto do calendário dos exames, nos faz imaginar a angústia trazida por esse período. Ou então, ainda uma vez, o gosto pela curva, pelo sinuoso, ou mesmo por um certo mistério que as siglas nos sugerem.

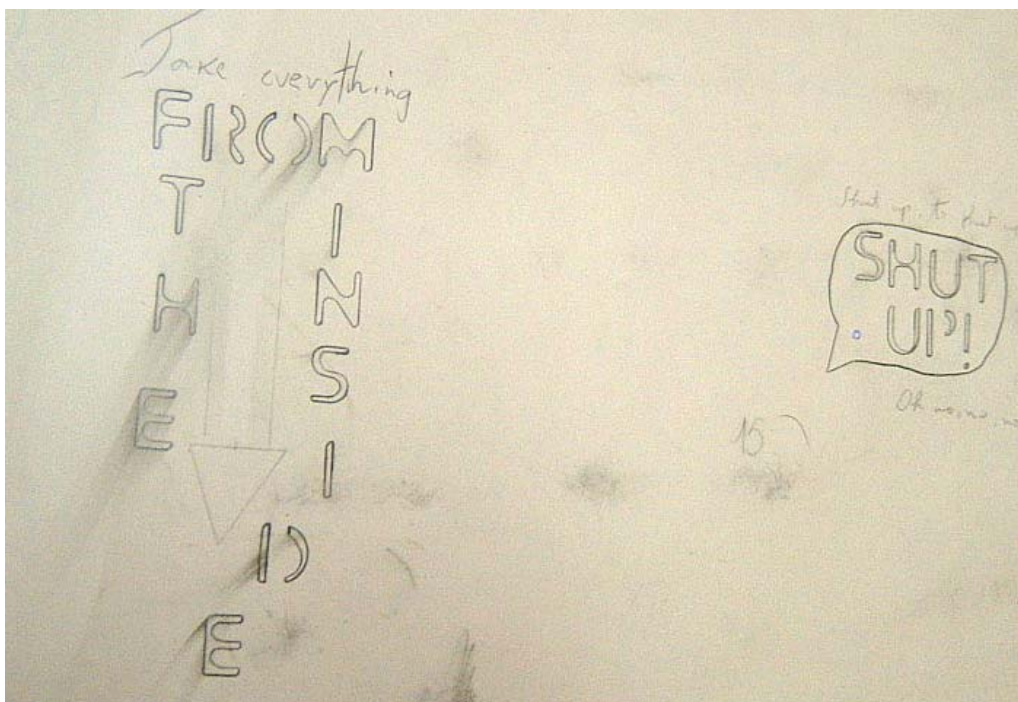
As sinuosidades são femininas, insinuando sensualidades, mencionando seios e ventres barrocos, os contornos de uma mulher, talvez perigosa ou reconfortante. Bachelard (1988) faz referência ao feminino e ao masculino contidos nas palavras. Podemos imaginar que as letras possuam essas características. O que pensar de um "b" empertigado? Talvez ele nos faça imaginar um gordo senhor que sorri, feliz, enquanto acaricia sua barriga. Enquanto isso o "c" é gentil e uterino, abre seus braços, como uma mãe acolhedora. O "T" sério é um guarda que vigia. É um soldado.

Podemos brincar com cada letra e suas possibilidades, criar pequenas histórias, imaginar suas curvas e ângulos. Desenhar letras é um passeio onde se tem a invenção como companheira; isso provoca nos espertos um sorriso ou medo e "nos ajuda a habitar o mundo", como dizia Bachelard (idem, pg. 23).



**Foto 37**

Acima (Foto 37) as letras se rasgam e explodem bruscamente, com flechas apontadas para o alto. Imaginamos os movimentos dos braços e das mãos que as desenharam, firmes e resolutos e que, ainda uma vez, lembram o pintor americano Jackson Pollock, cuja obra tem uma potência que captura e açoitava a sensibilidade. Estas letras estranhas adquiriram intensidades e ocupam o espaço destinado aos avisos. Teriam elas próprias se tornado avisos? Vemos uma linguagem estranha e enigmática de hieróglifos ainda não lidos nem decifrados. Misteriosas letras anônimas, feitas em um tempo no qual o anonimato escandaloso profana o espaço sagrado e monumental do colégio. Dissemos antes que pensamos as mesas escritas e desenhadas como espaços lisos (Deleuze e Guattari), espaços que rompem com as fronteiras dos espaços estriados, abrindo-se para o infinito. Assim, estas formas explosivas saltam para outros lugares, fogem e rompem com os limites das mesas, apropriando-se de novos espaços, conquistando mais territórios e fazendo do colégio um espaço com contornos próprios aos alunos. O desenho feito em giz sobre a cortiça do quadro de avisos é mais resistente ao apagamento. Vemos uma ação mais rebelde ao desaparecimento; ação que deixa sua marca pouco afeita ao jogo silencioso que resiste, mas que também aceita a efemeridade dos desenhos sobre as mesas. Vemos, então, neste movimento, uma atitude que afirma com mais força o não assujeitamento às regras instituídas.



**Foto 38**

Na foto 38 vemos letras que repetem outras línguas, elegantes, bem enquadradas. Letras manuscritas, letras desenhadas, escrevendo novos sons, como "shut up" e exigindo silêncio em nome de quem as escreveu. Tempo de silêncio, pois "tudo vem do interior", da palavra bruta, " ... que vem do silêncio e retorna ao silêncio" (BLANCHOT, 1992, pg. 23). Vista como tal, a mesa é um espaço estético, um lugar poético em constante transformação e expansão. "Interior" e "exterior" se interpenetram, porque uma voz "exterior" provoca e chama outra, que "vem do interior". Esta interpenetração do "interior" e do "exterior" nos fala de uma dissolução do dentro e do fora, tal como o feltro que é tecido de forma que não haja frente e verso, ou dentro e fora. Vemos neste desfazer a criação de um espaço liso onde são apagadas (aqui o apagamento se torna imaterial) as dicotomias e oposições, tais como público e privado. O silêncio que esta voz requer tem a ver com um pedido de repouso: o barulho que atordoia não permite o repouso e, por um momento, o aluno ou aluna que desenhou estas letras pede para se ouvir, sugere o abandono daquilo que vem "de fora". Deixa-nos supor a importância que atribui ao que está se passando em seu "interior", anunciando possivelmente aquilo que ali se processa, das ressonâncias e intensidades deste interior. Este alguém, talvez esteja pedindo silêncio porque outras vozes interiores que aturdem menos estejam falando e,



assim, supomos que um processo de subjetivação está em andamento; junto a isso uma memória se faz...

Nesta conversação silenciosa entendemos que se desenrola um pensamento que se pensa, que não repete automaticamente, que quer se ouvir e, com isso, dá-se conta do que se passa em seu "interior". Aí há alguém que escuta e que não quer se deixar aturdir. Ecoam, neste momentos, as qualidades do sentir - ressonâncias e intensidades - expressões sem contorno, mas supomos que tomam conta daquele que pede silêncio. Assim entendemos um aspecto da memória do presente: ela é construída a partir de intensidades tais que se torna imperioso registrá-la nas mesas. Esta memória é uma força feita dessas múltiplas intensidades sejam elas paixões, dores, recusas, tremores, fascinações. Pensamos também que quem pediu silêncio (shut up) requer um repouso da fala (que não deve ser entendido como um silêncio dos cemitérios), mas um silêncio no qual se elabora, reflete e se cria. Este aluno parece confeccionar um fio de uma textura de memória. Sem dúvida, intensidades e ressonâncias se esvaem rapidamente - daí pensarmos numa memória do presente - porém podemos dizer que tais experiências vão pouco a pouco produzindo modulações singulares neste sujeito. Assim, uma memória do presente seria uma ante-sala, pois é breve e efêmera, para a constituição de outras memórias.

### **5.10 Marcas**

Na foto 39 vemos uma mão sorrateira, que quase toca a figura ao seu lado, é uma marca tão antiga quanto a presença humana, marca em negativo, mão esboçada, presença anônima. Muitos de nós já experimentamos a sensação de encanto ao fazermos e vermos o contorno de nossas mãos desenhados num pedaço de papel, que provavelmente não temos mais. Ele desapareceu com o tempo. No entanto, a lembrança não se dissolve. Esta experiência, tão simples quanto efêmera, deixa sua marca dizendo-nos como fomos um dia. Registros como o contorno de uma mão, ela mesma produtora deste registro, nos permite supor que estamos diante de uma marca que aponta para uma ação que diz: eu estou aqui. Esta afirmação é feita para si e para os outros, revelando-nos um diálogo silencioso que registra uma presença. Este registro se faz de maneira diversa àquela instituída oficialmente pelo colégio, já que se faz através de uma forma única que é a do formato e dimensão de um membro do corpo. Neste sentido, esta marca singular,

mas efêmera, de uma imagem que virá a desaparecer, confirma de forma singela e intensa que ela permanece como molde de uma memória que dia a dia assim vai sendo feita.

Na borracha vemos mais marcas: instrumento de apagamento colocado no canto da mesa, talvez atento, talvez em repouso.



**Foto 39**

A rigor, é possível considerar tudo o que se encontra sobre as mesas como marcas. No entanto, entender todos os desenhos e escritos como marcas, nos revelariam relativamente pouco sobre o fazer e o refazer que daí resultam. Para nós, marcas são todos os traços que podem permanecer mais tempo sobre as mesas, ou tudo o que, mesmo temporariamente indica, como a mão acima (Foto 39), um corpo e sua sombra. Não existe sombra sem corpo. A mão, nessa imagem, poderá desaparecer quando for apagada pela norma disciplinar. No entanto, nasce com um futuro certo: morrerá em breve, como pequena obra efêmera pertencente a um tempo, pronta a renascer a qualquer momento. A mão esboçada é considerada como uma marca, assim como são feitas as marcas da passagem do tempo, marcas sobre os portais, que acompanham o crescimento de uma criança, marcas que aparecem sobre os corpos e acompanham suas mutações.

Assim, as marcas sobre as mesas sugerem um desejo de um e de todos - o anônimo que fala de um coletivo. Supomos que um tal desejo é o de se tornar

visível. A presença de tantos corpos, de tantas assinaturas, da força do sexo, falam sobre o desejo da visibilidade. Nomes, declarações, comentários, são marcas deixadas às vezes misturadas numa única linha branca, no bordo da mesa. Muitas vezes se afirmaram em cada um destes exemplos e, se elas não se fizeram entender suficientemente, elas são mesmo assim escritas e se tornam apelos, proposições.

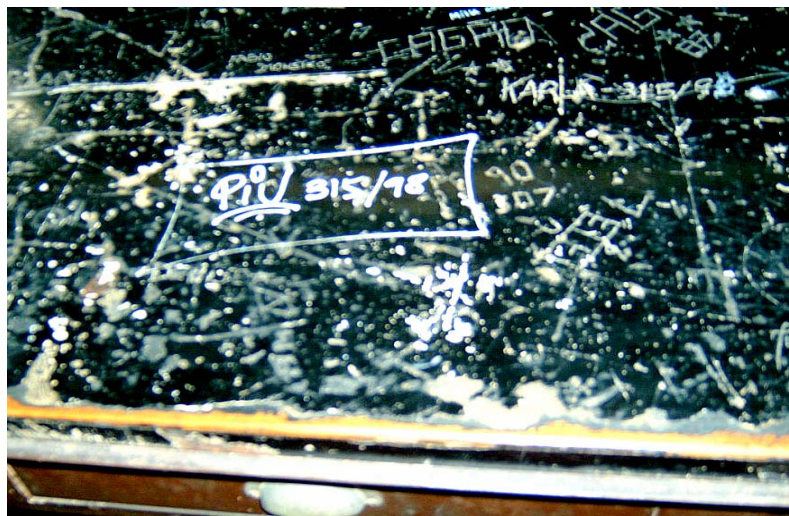


**Foto 40**

"Eu me amo": declaração de auto-suficiência e de grande amor próprio ? Este "eu me amo" incontestável, responde a alguém. Provavelmente a uma provocação, uma recusa ou mesmo a outra voz interna que se perguntaria ou que desafiaria alguém. A publicação de tal sentimento, sobre o bordo da mesa, diz, faz lembrar, àquele que se sentar neste lugar, seu amor próprio. Ela contradiz, através do amor, a regra do apagamento institucional; ela declara em todas as letras o que a disciplina evita, ela acalma toda dor de amor próprio que alguém pudesse sofrer.

A escrita de si, do exame do "interior", aparece com força e clareza neste "eu me amo". Nesta declaração estão presentes tantas forças e potências, que pressupõem um alegria solar e um saber experimentado do interior ("from the inside") e com uma tal intensidade que não pode deixar de ser declarado. Entendemos que uma declaração deste caráter fala de uma subjetivação e de uma memória alegre, quase musical, onde podemos ouvir o som de uma voz que afirma sem pudor o que sente por si mesmo. Quando alguém declara publicamente o amor por si mesmo, deixando isso escrito em *liquid paper* na beirada da mesa, supomos que esteja registrando uma experiência que foi positiva e fortalecedora. Tal experiência parece ter criado nesta pessoa um sentimento de força que lhe permite

dizer o que lhe percorre nas veias. Este adolescente não anuncia seu nome, mas o que se passou. Neste sentido está expondo uma marca, uma modulação, algo que se produziu e que é memorável.



**Foto 41**

Na imagem acima, uma grande mesa de madeira que fica no laboratório. As mesas deste tipo são de uso coletivo e nelas podem-se ver marcas voluntárias, que permanecem por mais tempo. Vêm-se inscrições feitas pelos alunos com instrumentos cortantes, especialmente pontas de compasso - que se misturam a arranhaduras sobre a camada de verniz escuro. Vemos linhas raiadas, nomes, datas; e o efeito visual, em preto e branco, parece inverter a lógica das mesas de fórmica, com seu fundo branco. Esta oposição, ou efeito em negativo, nos propõe um pequeno desafio. Seriam as práticas de escrita sobre as "velhas" mesas, qualitativamente diferentes da prática corrente ? Sim e não.

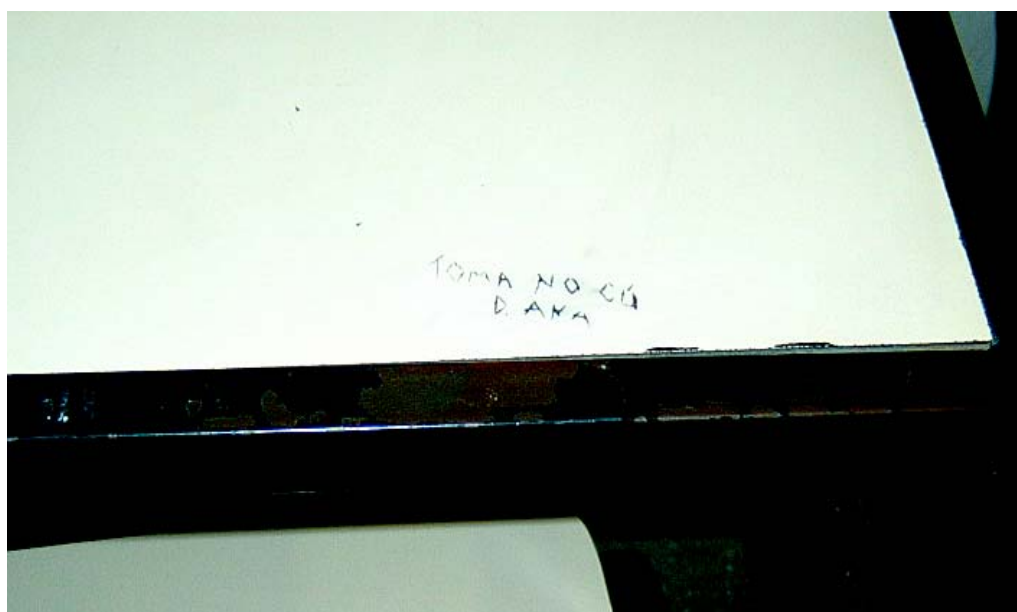
Os registros de inscrições sobre superfícies existem desde a pré-história, como tínhamos visto no Museu do Grafiti<sup>11</sup>. No entanto eles foram se transformando com o correr do tempo. Ali eram mostradas histórias reveladoras de dores de enclausuramento e de amores declarados, de trabalho - como os desenhos de barcos em Dieppe -, indicavam a lenta passagem do tempo nas celas dos prisioneiros, materializando na imagem o futuro previsível dos condenados à morte nos torreões medievais. Aparecem então os múltiplos aspectos existentes na atividade gráfica que expõe as inumeráveis facetas da vida de uma época, deixando-nos diante do anônimo e de sua condição trágica marcada pela finitude e

---

<sup>11</sup> Cf. capítulo 1.

pelo desejo de permanência. Por outro lado, de certa forma, esse desejo se concretiza, pois essas palavras ganham sua reprodução no museu, sobre a imagem, no registro feito pelos que se viam afetados por tais forças, que atravessam o tempo e guardam ainda o poder de nos tocar, como dedos desenhados sobre a mesa que fotografamos.

A marca pode adquirir não apenas um caráter narrativo, mas também o da manifestação enfrentadora, da oposição à disciplina. "Toma no cu !" diz a inscrição feita para rasgar a mesa sem piedade (Foto 42). "É aí que eles se espalham", como disse uma faxineira do Colégio. Nesta declaração não há sonhos e sim uma descarga na qual o palavrão aparece despuadorado e que nos apresenta a realidade das coisas. No entanto, o silêncio ao qual o aluno foi submetido grita incansavelmente. Esta marca é mais difícil de retirar do que as que foram riscadas sobre as mesas de madeira. Cicatriz irremediável, resistência emocionada que se opõe à regra institucional, emoção tão intensa que deixa seu traço.



**Foto 42**

Marcas coladas e escondidas, feitas com chiclete. Da boca à mesa, discretamente, embaixo dela. Linhas voláteis de saliva, do próprio corpo, deixando sua cor em pequenos moldes. Porém ninguém olha debaixo das mesas, apenas os que conhecem este caminho, que nos foi revelado em confiança (Foto 43):



**Foto 43**

"O verdadeiro, o único, o crâneo original". Na imagem abaixo (Foto 44), uma declaração enigmática impressa, feita a caneta sobre a tinta branca. Bem perto, uma jovem "confusa". Contrastes entre uma certeza de força e uma certeza de fraqueza. Marcas deixadas lado a lado. O "crâneo" feito com relâmpagos, raios e nuvens, a letra "o" em forma de crâneo, símbolo da morte, memória de potência e de finitude aparecem desenhados sobre um apagamento feito com corretor. Essa imagem carregada de tensão (os raios) parecem querer lembrar que a morte ou a idéia de morte vem tarde ou cedo. A presença do crâneo neste desenho mais uma vez nos faz pensar em nós mesmos e dialoga conosco como seres mortais que somos. Esta imagem nos coloca também diante de um aviso: perigo de morte. O que seria tão perigoso assim? Talvez a própria vida. A morte em si mesma não oferece perigo nenhum, pois nela não há ameaças, desafios, perdas. A vida, sim. Nela há força, potência e perigos... Neste sentido, pensamos que uma memória do presente, efêmera por excelência, não pode ser produzida sem que a imagem da morte esteja presente. A idéia da morte nos faz pensar na qualidade da vida que levamos e também, que essa mesma vida, se esvai e um dia termina. A memória do presente que se faz cotidianamente não exclui o olhar para o futuro, pois a imagem do crâneo confirma a idéia da finitude dos seres vivos. Porém, podemos supor que o aviso de perigo que esta imagem pode estar traduzindo se refere àquele espaço propriamente dito. Ali, encontrar-se-iam forças tais que não seria prudente uma aproximação. Quem sabe não seria um aviso que poderia estar dizendo o quanto aquele território estaria protegido de invasores ou ameaças. Neste sentido, o espaço

da mesa torna-se *estriado* (DELEUZE e GUATTARI, 1997), com fronteiras definidas, quase uma propriedade privada. Vemos, neste instante, uma memória que se produz não apenas rompendo os limites do espaço reto das mesas, mas também dele se servindo.

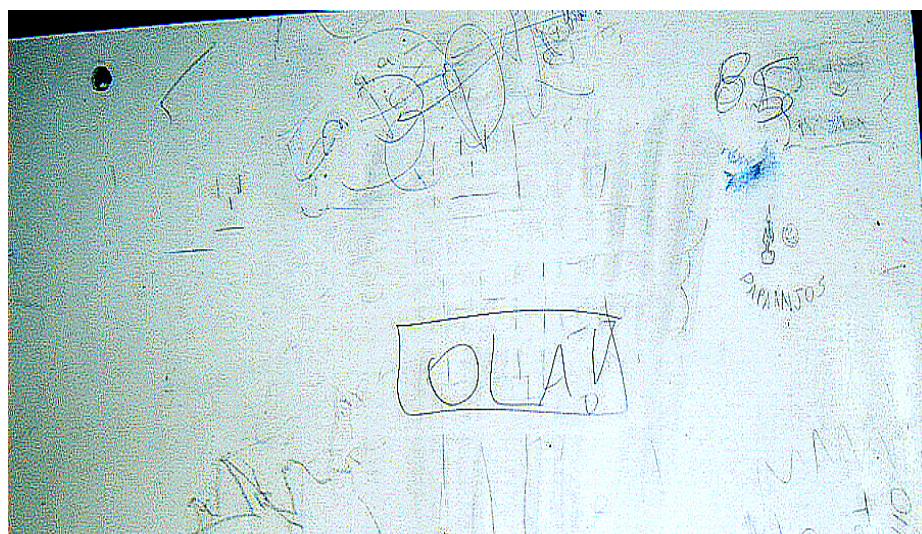


**Foto 44**

As marcas acentuam, conseqüentemente, presenças vivas e, ao mesmo tempo, suas passagens, ou seja, suas trajetórias quase assemelham a marcas de pés sobre a areia da praia. Neste sentido, entendemos que as mesas mais antigas do colégio e as mesas contemporâneas em fórmica são registros e, principalmente, apropriações que nos mostram as diferentes formas de resistência e de criação de memória, mas falam de tempos e de vidas diferentes. Queremos dizer que nas mesas mais antigas as marcas deixadas têm menos variações em suas manifestações que aquelas encontradas sobre as mesas forradas com fórmica. Nas mesas de madeira podemos ver nomes, números de turma e um ano que supomos ser o ano em vigência. Há também nomes que parecem ter sido os de um casal ou de alguém por quem se tem um interesse amoroso. Estas marcas permanecem mais tempo, mas dizem menos a respeito de quem as fez. Acreditamos que expressem uma memória menos rica, possivelmente mais assujeitada; nelas não há comentários, protestos ou proposições, somente fatos que falam de um sentimento amoroso ou de pertencimento ao colégio. Nas mesas que realizamos nossa pesquisa encontramos uma multiplicidade de temas que nos parece expressar não apenas o sentimento amoroso e de pertencimento, indo além

deles. Vimos que os treze temas que decidimos analisar neste capítulo nos oferecem a possibilidade mais ampla de discussão sobre os jovens que os produzem. Os motivos que geram estas diferentes maneiras de expressão não são o objeto desta pesquisa, mas pode-se dizer que nos dias atuais os jovens que frequentam o colégio manifestam-se criando variadas formas de resistência com relação à disciplina, ao assujeitamento e às forças de homogeneização presentes no colégio.

### 5.11 Mensagens



**Foto 45**

Assim como as marcas têm uma forte presença sobre as mesas, as mensagens são também uma constante e aparecem de diferentes formas. Consideramos *mensagens* os textos, frases e símbolos que não se destinam aparentemente a ninguém, mas que afirmam uma verdade, uma forma de pertencimento, uma prática ou um uso de algo, um gosto, uma disputa, uma reflexão ou mesmo uma saudação. De forma geral, essas mensagens não parecem ter destinatário. Elas são dirigidas aos colegas e podem conter uma saudação, como no exemplo acima (Foto 45), ou relacionam-se a uma situação vivida em um dado momento, ao falarem daquilo com que se confrontaram os adolescentes. Elas são os *hypomnêmata* que tratam de anotações e de breves comentários ou, como indica a designação, de pequenas memórias (FOUCAULT, 1992). Elas são, também, como as tabuinhas onde se pode registrar uma reflexão (CHARTIER, 2005). As



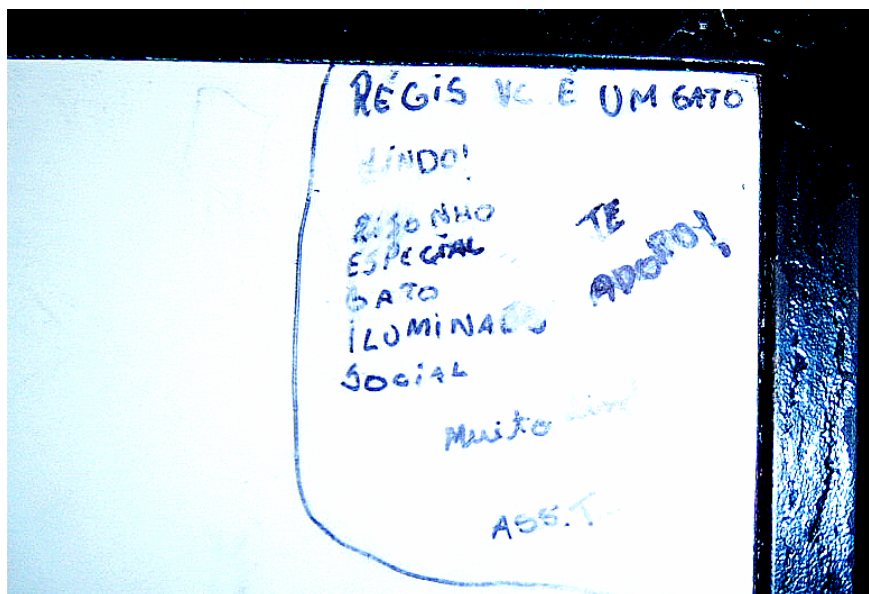
mensagens são também especialmente dialógicas, já que conversam com alguém e onde se diz o que se pensa, o que se deseja.



**Foto 46**

Sobre a cadeira, a expressão "vivendo e aprendendo", ao lado de uma folha que representa a maconha. Acima, uma assinatura (um *tag*) indicando o autor da afirmação. Certamente trata-se de uma experiência vivida fora do Colégio. O que nos diz Foucault na *Escrita de si*? A escrita para si mesmo dirige-se a outrem. Sem dúvida, ela tem um papel primordial e, com as técnicas de si, sob forma de ascese (*äskesis*), ela se torna um "... elemento de transformação de si e uma função *etopoiética*, ela é um operador da transformação da verdade em *éthos*" (FOUCAULT, 2004). Vemos então neste enunciado uma referência a uma experiência vivida mas, ainda, uma forma de viver: "vivendo e aprendendo". O verbo no gerúndio indica um viver e um aprender que se desenrolam no tempo, que não ficam estagnados no momento em que se toca a campainha ao final de uma aula, nem no momento da saída do colégio. O verbo no gerúndio nos traz a noção de uma corrente, de um processo e de alguma coisa que flui constantemente, e ainda uma maneira de viver que não pode ser reduzida ao certo e ao errado, ao exame ou ao dito código de ética do colégio, que chama seus alunos à vitória em uma possível batalha cujo inimigo é desconhecido. Luta misteriosa e despregada da vida... O "vivendo e aprendendo" fala de uma abertura e de um viver subjetivado e em processo que é, por sua vez, recomendado a quem lê a frase, expressando singelamente uma *escrita de si*.

A misteriosa "T" (Foto 47) deixa sua declaração de encantamento: "Regis, vc é um gato", com direito a um acróstico: "Risonho, Especial, Gato, Iluminado, Social. Te adoro. Muito. Ass. T". O que "T" aprecia e, escrevendo sobre a mesa, anuncia a todos? A beleza, a felicidade, a singularidade e a sociabilidade de seu colega. Ela declara que características dele a tocam e a afetam. "T" não se refere, em seu bilhete amoroso, a uma entidade intangível - uma vitória - sua vitória parece ser a de ter podido dizer publicamente o que ela adora.



**Foto 47**

Vê-se nestas imagens uma disposição, como diria Foucault (2006b), *etopoiética*, das palavras concretas que indicam uma outra ética onde, em sua própria casa, os alunos falam do que lhes é caro, do que apreciam ou do que não suportam. Dessa forma, eles expõem à vista de todos o que os fez ser o que são, mostrando seus costumes e práticas, de um ponto de vista ao mesmo tempo individual e coletivo. Tudo isso tende a indicar uma prática que sugere que os alunos esboçam sobre as mesas os elementos de uma política, visto que falam da criação (*poiesis*) de um ethos, de um domicílio e de como o habitar, seja ele a escola, a cidade ou mesmo a vida, pois esta implica na aprendizagem, que é, por sua vez, vida. A afirmação da experiência adquire então um caráter que dissolve as regras escolares, anula a disciplina e cria possibilidades de novos sentidos para a vida.

Eu amo sexo !!! (Foto 48). Nenhuma aula de biologia diria melhor.

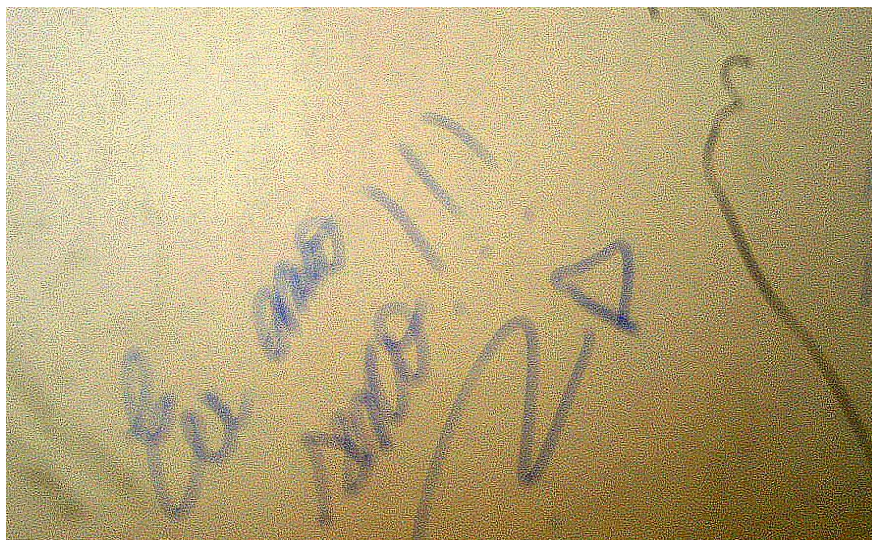


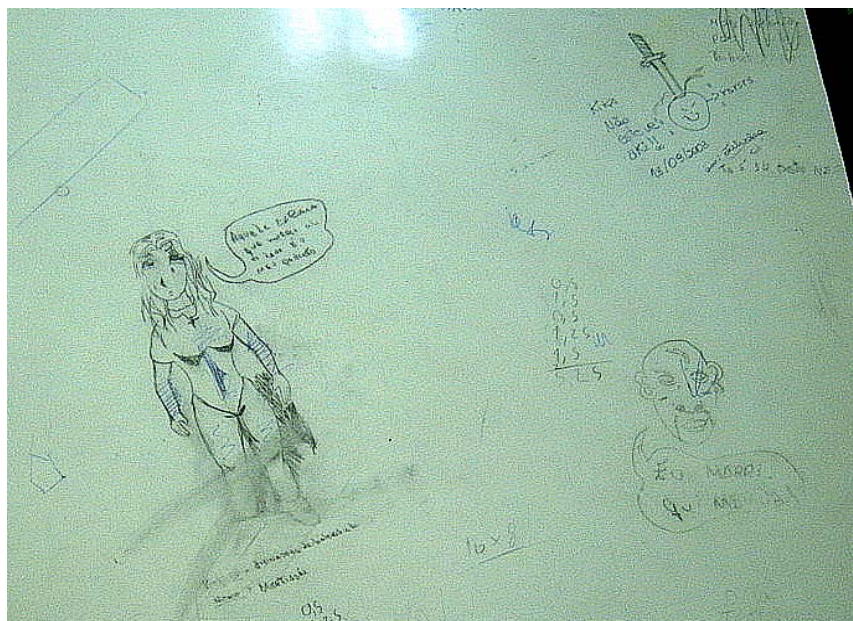
Foto 48



Foto 49

O humor sarcástico (Foto 48): "existe algo estranho aqui". Uma menina nos explicou que o "estranho" era o que aparecia quando alguém se senta e que sua calça deixa à vista: a divisão das nádegas. Este tipo de humor provocador que considera "estranha" uma parte bem familiar, do corpo, porém invisível para seu proprietário, brinca com a duplicidade do estranho e do familiar. É interessante observar o discreto, porém visível, signo representativo do feminino, feito com a letra "q". Pode-se então pensar que o "estranho" não seria o visível, mas o que não se vê: as partes genitais femininas, objeto de tantos devaneios masculinos e, também, femininos. Ao mesmo tempo, este mundo desconhecido que é o corpo feminino - e aqui voltamos ao tema do corpo - provoca sempre temor, pela sua natureza capaz de gerar. É pelo corpo que produzem, sucessivamente, políticas visando o seu

controle, o que não passa despercebido aos adolescentes. Certo dia, uma delas fez questão de nos mostrar seu desenho. Na imagem abaixo (Foto 50) a jovem faz uma crítica severa a uma personagem da televisão da época, a "Feiticeira", que havia transformado seu corpo em um amontoado de músculos, com a ajuda de anabolizantes e de excesso de exercícios. A aluna indica, por escrito, que se trata de uma forma certa de morrer mais cedo. Ela foi muito direta em relação a esse ponto e, nisso, não pareceu dar importância aos ditames da época.



**Foto 50**

Abaixo, na imagem (Foto 51) vemos dois tipos de mensagens entre amigas. O mundo feminino aparece não apenas de maneira crítica, como no caso da adolescente citada acima, mas também expressando seus afetos, falando de aspirações e do desejo do encontro. Há também uma pequena reflexão sobre as boas coisas e o valor da memória: "tudo o que é bom não dura, mas dura bastante para que se torne inesquecível". Nesta frase vemos claramente descrita a noção de memória do presente: uma memória do que é bom para um dia, de acordo com a etimologia da palavra, que dura pouco e se esvai, mas que apesar de breve, produz o inesquecível. É interessante observar que a brevidade dos ingredientes da memória do presente não exclui sua lembrança, pois sendo memória íntegra a experiência única de quem a escreveu.

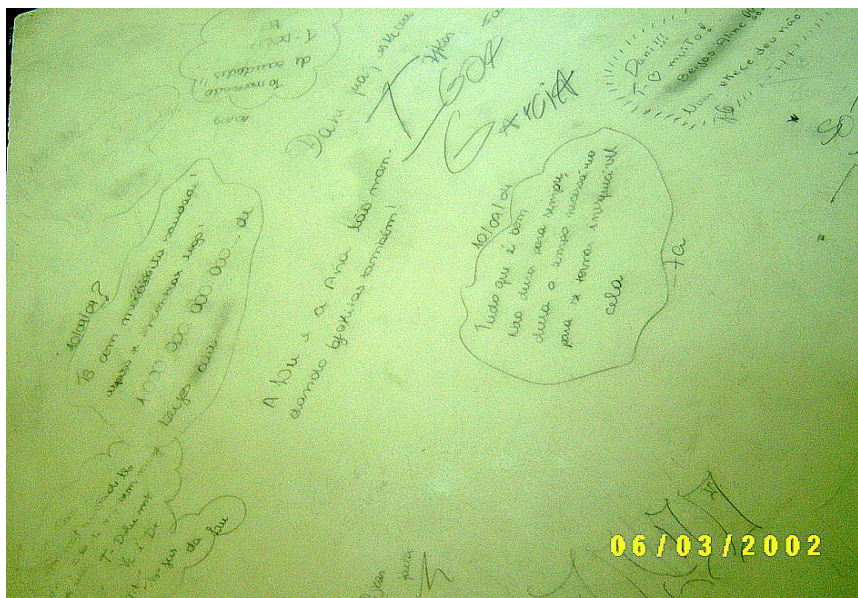


Foto 51

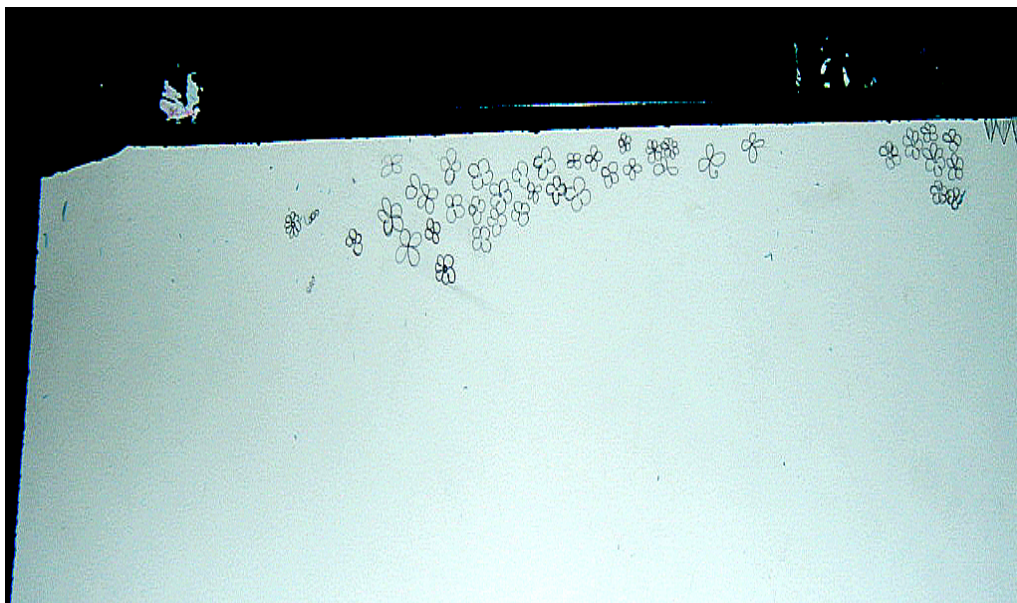
Eis uma surpreendente noção do tempo, do que a afeta e do que ela poderia ter de bom nela mesma. Ao mesmo tempo, ela (que se assina "Cela") fala da possibilidade da lembrança como de uma preciosidade. O inesquecível é também o que se pode guardar na memória e que pode nos fazer bem. Ao se falar da memória, fala-se do processo de subjetivação e, nisso, da criação de uma ética - o que é bom, é inesquecível.

Este pode ser um elemento a mais que nos confirma dois dos eixos que queremos verificar em nosso trabalho: a presença, sobre as mesas das salas, de referências à memória, seja como registro sob forma de imagens ou de pequenos textos - os *hypomnêmata* e a correspondência - seja como meio que os adolescentes utilizam para se constituírem como sujeitos em uma rede de agenciamentos onde estão presentes os elementos do mundo no qual vivemos. Neste sentido, a criação de uma ética que emerge dos bilhetes e das mensagens dos alunos sugere fortemente que, o que Foucault chama de "indocilidade refletida" ou "arte da inservidão voluntária" (FOUCAULT, 2004, pg. 881), visto que somos seres livres.

### 5.12 Um mundo liliputiano

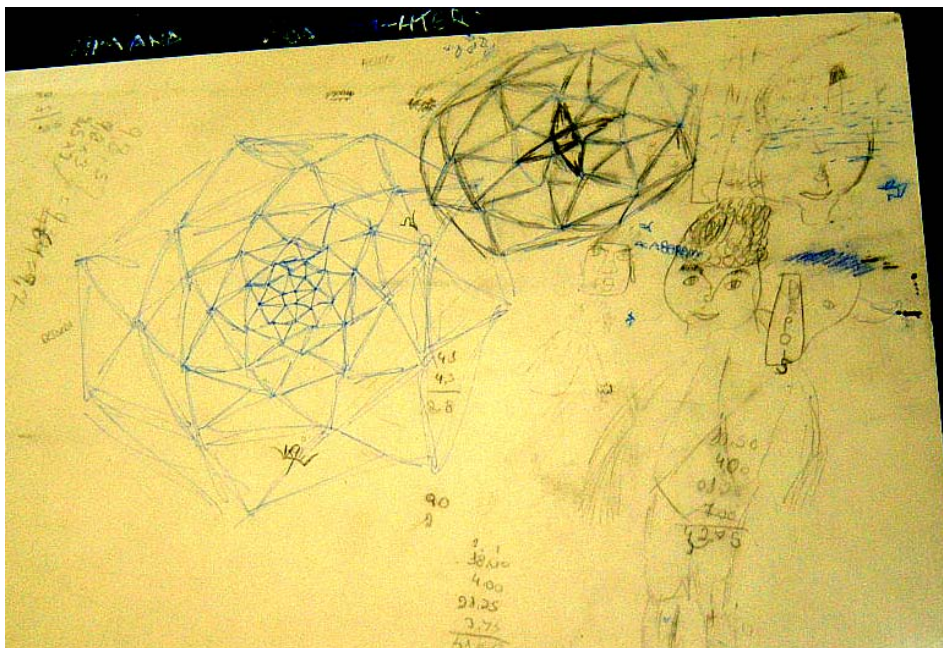
Na imagem abaixo (Foto 52), uma onda de flores. Pequenas flores que se estendem ao longo do bordo superior da mesa. Sabemos que os alunos, quando

querem afirmar o que lhes vem ao espírito, fazem-no. Porém encontramos flores, pontos, pequenos desenhos sobre as mesas: decidimos considerá-los como expressões gráficas do devaneio.



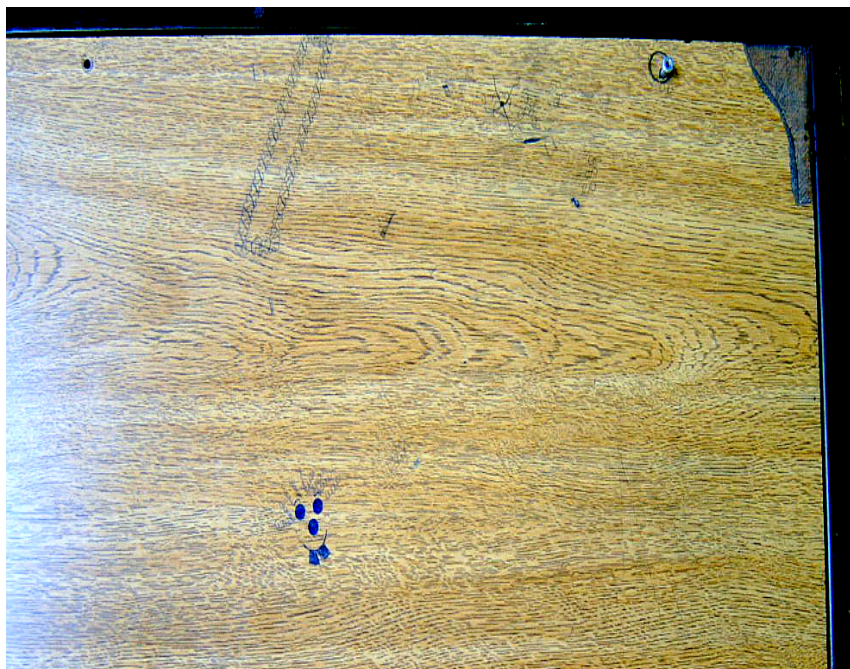
**Foto 52**

Decidimos desta forma a partir do que nos disseram todos aqueles com os quais falamos oficiosamente e, também, de nossa própria experiência, durante a participação em reuniões ou cursos. Os pequenos desenhos - flores, figuras geométricas sinuosas, estrelas, caixas, por exemplo - nascem de mãos desocupadas que tomam do lápis para penetrar nos espaços imateriais do devaneio. Nasce então o que Bachelard (1948) chama a "escultura interna", que se produz a partir dos "impulsos internos do onirismo" (idem, pg. 29), abrindo as portas ao que falta no colégio: a intimidade. Ao viver instantes de intimidade, o jovem mergulha na direção do pequeno, do mundo microscópico que lhe permite experimentar em sua subjetividade nuances que se manifestam, por exemplo, através das flores que se espalham sobre o bordo da mesa. Esse espalhamento cria um tom de doçura no espaço escolar.



**Foto 53**

Na imagem acima (Foto 53), duas belas rosáceas geométricas se multiplicam em triângulos. Podemos imaginá-las crescendo mais e mais, ocupando todo o espaço da mesa, derramando e escorrendo pelo chão e sobre as paredes, criando ali um espaço liso (DELEUZE e GUATTARI, 1997). São outras flores, geometrizadas e em crescimento. Uma gênese que se espalha. Um ponto de partida para multiplicações numa arquitetura em cristal e para uma poetização do espaço escolar. As pequenas formas que iniciam a rosácea abrem-se para dimensões infinitas, trajetórias não lineares que não se bastam a si mesmas, já que geram novas trajetórias de caminhos possíveis. Neste sentido, a rosácea oferece uma outra perspectiva diferente do pensamento bipolar, do certo ou errado, do bem e do mal, do feio ou bonito, por exemplo. Nela, como dissemos, abrem-se múltiplas possibilidades, o que nos faz pensar numa outra forma de se poder pensar o modelo do colégio: hierarquizado, meritocrático, disciplinador.



**Foto 54**

Na imagem acima (Foto 54), pequenos corações que se entrelaçam para formar uma guirlanda. À direita, um círculo que faz a volta a um parafuso da mesa. Quase no centro, um rosto cujas marcas mais fortes são os olhos e um nariz que lembram botões, dois dentes e cabelos eriçados: talvez um palhaço, uma brincadeira. Um canto da mesa, onde o ângulo reto se transforma em sinuosidade. Os seres liliputianos deixam as marcas de seus afetos e de seu humor: uma guirlanda de afetos.



**Foto 55**



Diante de um grande olho e de ilustrações grotescas, dentes cortantes, grandes bocas abertas. As pequenas anotações do canto esquerdo podem passar despercebidas. Trata-se, com certeza, de uma cola para uma prova, ao lado do fantástico e do excepcional; não sabemos se todas essas inscrições foram feitas em um mesmo dia, ou em um mesmo momento. Lá aparece um grande olho observador e atento, dirigido a quem se senta à mesa, que parece vigiar e controlar suas ações. A inscrição microscópica, no caso a cola, aparece como velha prática, conhecida de todos os alunos.

O *jeitinho* ou a cola, estão sendo considerados aqui como resistências a um modo de avaliação. Estas resistências estão sempre presentes em um sistema pedagógico que ignora as singularidades e que faz do processo de aprendizagem uma linha de produção industrial onde predominam as séries, as hierarquias, a ordem alfabética, as aprovações e reprovações, em resumo, uma grande máquina que, de tempos em tempos, se disfarça através de novas fórmulas de avaliação. No entanto, o *jeitinho* continua a existir, sublinhando assim o fato que o sistema pedagógico continua a disciplinar e a homogeneizar como o leito de Procusto. Quem não se enquadrar nos padrões pré-estabelecidos é excluído do sistema educativo.

Uma pequena anotação como uma cola revela uma questão de grandes dimensões. O pequeno e o grande se reencontram neste texto aparentemente banal.

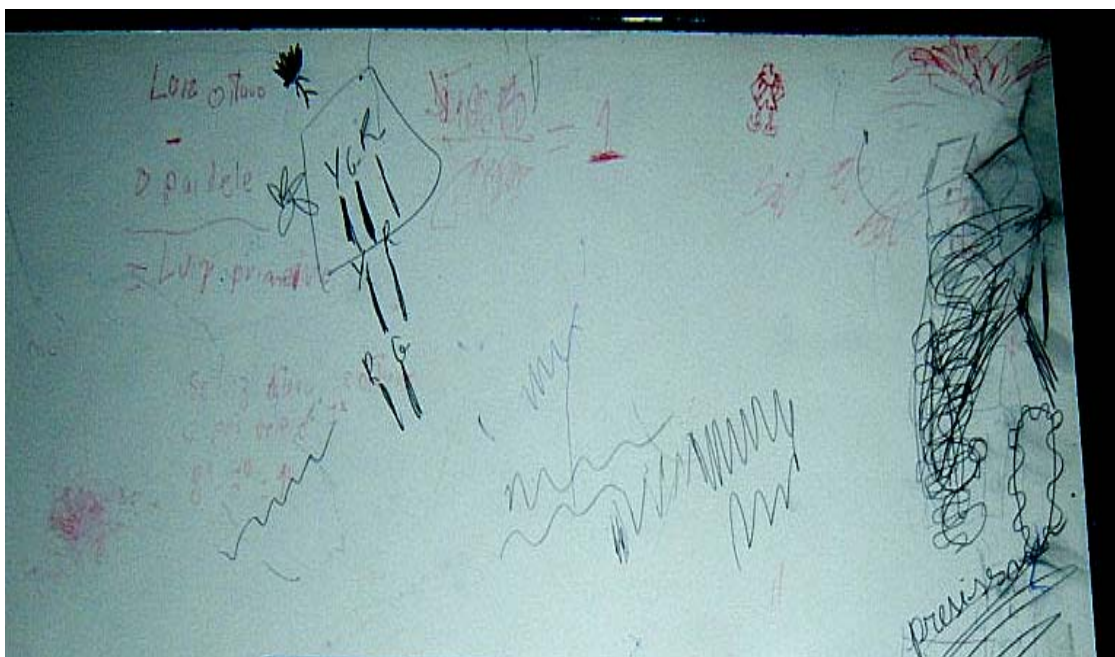


Foto 56

Ainda uma vez, encontramos seres liliputianos. Perto do bordo superior da mesa, dois pequenos corpos em azul e vermelho estão instalados e nos fitam. Que fazem eles lá ? Quem os fez ? Se considerarmos que os desenhos sobre as mesas se reportam às experiências dos adolescentes, poderíamos dizer que o mundo liliputiano faz parte do universo desses jovens. Além disso, podemos supor que, por contraste com os excessos do *grotesco*, são seres que representam o contrário. No entanto, como discutimos no Capítulo 2, o excesso pode conter a falta, o que existe a menos, o déficit. Enfim, o excesso e a falta, assim como o estranho e o familiar, não se opõem nem se excluem, e são de fato aspectos da vida. Em um mundo onde as grandes dimensões parecem ter se tornado hegemônicas, a colocação em evidência do minúsculo é lembrada como fazendo parte de um universo escolar que toma o monumental por modelo. Entendemos, com isso, que a fala dos alunos seria um "lembrete" a todos, e em especial ao colégio que o pequeno ou o microscópico tem seu lugar no espaço escolar. Além disso, considera-se este "lembrete" como parte da produção da memória do presente.

### 5.13 Garatujas



**Foto 57**

As garatujas começam no primeiro ano de vida e acompanham a criança até o momento em que ela "aprende a desenhar". Em outras palavras, as exigências da técnica de desenho se tornam mais valorizadas e o encantamento provocado pela

magia de traçar uma linha sobre uma superfície começa a desaparecer (GREIG, 2004).

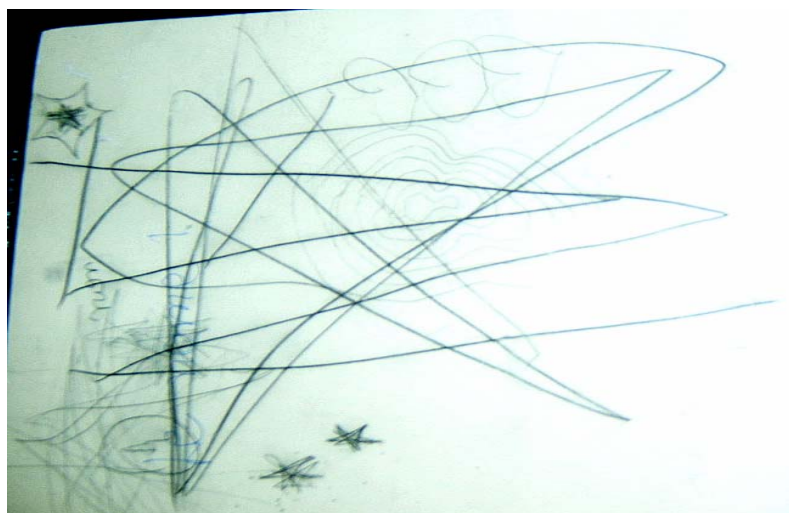
As garatujas são, do ponto de vista do desenvolvimento psicomotor da criança, a expressão dos primeiros ensaios, no processo em que a criança se torna capaz de controlar a vista e o movimento da mão. Esta capacidade irá se organizar progressivamente, permitindo a produção de formas a partir do ato de traçar uma marca gráfica, "... um evento absolutamente surpreendente e imprevisível da história da humanidade" (idem, pg. 21).

As garatujas que encontramos sobre as mesas já não são exercícios de controle da mão e do olho, ou vice-versa. No entanto, é interessante observar que eles continuam a aparecer misturados a outros desenhos muito mais elaborados, o que leva a crer que os desenhos característicos ao longo do desenvolvimento infantil não tendem a desaparecer em detrimento dos mais expressivos.

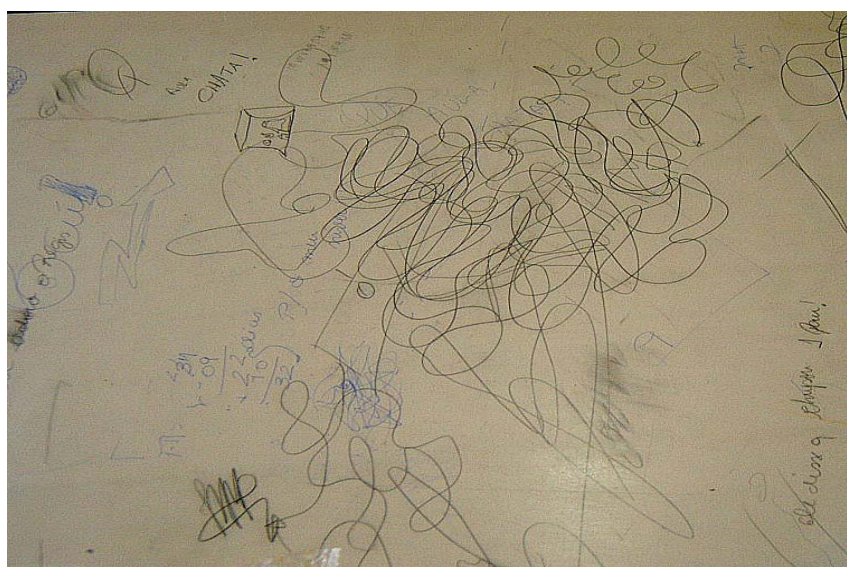
A psicologia utilizou desenhos de crianças em avaliações da personalidade e da capacidade psicomotora. Estes estudos levam em consideração a atividade gráfica individual e o que ela significa em termos de processos intra-psíquicos. Praticada na atividade clínica, uma tal perspectiva produz um conhecimento que difere do que desejamos neste trabalho, pois a psicologia do desenvolvimento se encontra, ainda, muito ligada à idéia de descobrir o significado dos desenhos e como eles estariam associados às diferentes etapas de crescimento das crianças. Além disso, o que estimula nossa reflexão é a presença do desenho e da escrita como produção socialmente manifesta e ligada a uma atividade coletiva.

Entendemos que as garatujas, correspondentes às habilidades de uma criança, por exemplo, de dois anos, continuam a ser feitas ao longo de toda a infância e da adolescência, como sinal da presença da força de uma pulsão, fonte de criação, como vemos na ilustração que se segue (Foto 58). Vemos nela três estrelas "bem comportadas", feitas com cuidado, e uma grande estrela de linhas mais intensas, que supõem movimentos mais livres, mais abertos. Esta grande estrela nos faz pensar aos amplos movimentos de um pintor que usa grandes pinceladas, pela primeira vez, sobre uma tela branca. Pensando nestes movimentos amplos, que mostram uma ação expansiva, pensamos em uma memória praticada expansivamente, que se abre em movimentos sejam eles delicados e pequenos, fortes e intensos, convivendo no espaço da mesa. Neste momento, a mesa é

transformada em um cosmos onde forças criativas e estetizantes crescem e adquirem maiores proporções. Esta memória expansiva ou em crescimento parece-nos estar ligada à noção de espaço liso (DELEUZE e GUATTARI, 1997), pois supomos que os movimentos feitos para realizar a grande estrela nos faz supor que possam se tornar mais amplos crescendo ao infinito. Pensamos, então que no micro espaço da mesa cabe o infinito. Assim, uma memória que é aí desenhada sob a forma de uma estrela que se expande, pode estar nos falando sobre um tempo vivido pelos adolescentes em crescimento e como eles podem estar experimentando este processo. Neste sentido, é possível que a estrela que se expande seja um aspecto da *escrita de si* (FOUCAULT, 2006b).



**Foto 58**



**Foto 59**

A imagem acima (Foto 59) mostra uma linha que se entorta e se enrola como o fio de um novelo desfeito caído no chão. É uma imagem labiríntica que não permite identificar seu início e seu fim; um movimento catártico, que nos mostra uma satisfação pelo próprio movimento em si. Sobre a imagem seguinte (Foto 60), o movimento já sugere um exercício à procura do domínio e da apropriação do que se torna, ao fim, um rosto. Neste sentido, acreditamos que muitas garatujas sejam feitas como esboços que abrem possibilidades para novos traçados e novas figuras, mostrando uma sensibilidade estética nascente.



**Foto 60**

Portanto, não convém olhar essas manifestações gráficas como pensaram algumas autoridades do colégio, ao dizerem "isto é arte?", "é para chamar atenção", ou simplesmente como uma prática que deve ser punida. Vêmo-las como exercícios nos quais os adolescentes parecem tentar dominar não apenas seus movimentos, mas ensaios nos quais criam formas e expressões. Entendemos que este adolescente nos relata o processo pelo qual foi construído o rosto desenhado, curvo e longo. Podemos ver como, a partir de seus movimentos, se deu a produção da imagem em concavidades. Não sabemos se este rosto representaria alguém do colégio, porém podemos dizer que o jovem, sem usar palavras, indicou como realizou seu trabalho. Por isso, pensamos que a mesa fotografada é uma expressão da *escrita de si*, na qual o relato gráfico conta como se deu e em quê a experiência gráfica resultou. Vemos neste enunciado uma forma de exercício (*exegese*) que fala de um processo no qual o movimento e seu domínio constituem esta escrita gráfica de si.

## 5.14 Palimpsestos



**Foto 61**

Palimpsestos são velhos pergaminhos que, no passado, em vista do preço elevado do material, eram raspados e depois reutilizados. No nosso caso, não se trata de pergaminhos, mas consideramos as mesas como palimpsestos porque elas são apagadas e reutilizadas para escrita, às vezes adquirindo um aspecto semelhante ao da ilustração acima (Foto 61). Elas se tornam tão saturadas de desenhos e de inscrições superpostas que se parecem uma grande torre de Babel de temas e de imagens, como se fosse a representação de uma cidade em efervescência, onde se misturam rostos, direções, sons, sinais, indicações, cartazes, ruas, espaços concentrados ou mais abertos, às vezes de forma caótica. É assim que se mostram os palimpsestos feitos no colégio e, por isso, foram aqui tematizados, porque formam um grupo impossível de dissecar. Consideramos então como palimpsesto toda mesa completa, que se apresenta saturada, ou excessivamente escrita.

Como pensar a presença do palimpsesto no espaço escolar? Não se deve esquecer que eles foram feitos pelos adolescentes e que a observação de sua atitude calma na vida cotidiana do colégio nos causou surpresa. Onde estariam, então, a agitação e a vitalidade dos alunos? Vamos lembrar a placa da porta do diretório acadêmico, na unidade São Cristóvão, que fala sobre a força dionisíaca dos

alunos do Pedro II: onde estaria esta força dionisíaca ? Sabemos que a adolescência é um tempo de morte e de renascimento, uma época na qual os corpos mudam de forma e de metabolismo; necessidades e desejos podem permanecer em um estado de confusão e, repentinamente, uma nova sexualidade emerge, cheia de intensidades, em formas vulcânicas. Os excessos, as faltas, as dores e os risos aparecem com notáveis tonalidades. Os adolescentes são confrontados a um oceano de idéias e de sensibilidades anteriormente desconhecidas.

Esta descrição contrasta com o ambiente escolar ordenado e disciplinado, mas ela pode ser compreendida ao se olharem as mesas, sobretudo as que consideramos como palimpsestos. Poderíamos dizer que essas mesas exprimem o que não é possível de ser dito, mais precisamente, dizem o que, pedagogicamente, não teria valor. Fala-se do que excede os currículos. Assim, dois movimentos aparecem nos palimpsestos: o excesso - uma das características do grotesco - e a fala daquilo que não compõe a norma escolar. Vemos que o grotesco aparece nas mesas de uma outra forma que não a dos corpos nus, híbridos ou mostrando seus genitais.

Parece-nos, também, que haveria uma urgência ou uma forte demanda interna, nestes adolescentes, em falar de si, dos borbotões de idéias e sentimentos que deles toma conta em desordem, em ondas. Nisso vemos uma memória que desata a se lembrar, como que precisando de um porto onde possa ancorar e, depois, repousar. Este processo que se desenrola em golfadas ou em turbilhões, carregado de intensidade, caracterizaria também uma memória do presente.

Os velhos palimpsestos receberam textos feitos por escribas. Os que estudamos se mostram em superposição explícita, não são ordenados, não possuem sempre uma estética do belo e não atraem a vista e os ouvidos da instituição.



Foto 62

Neles estão abrigados sonhos, raivas, capacidades, curiosidades e saberes dos alunos. A ordem desejada pela disciplina ou pela racionalidade se encontra nos cadernos. A multiplicidade fragmentada de suas fantasias e de seus saberes escorrega para fora deles, invadindo as mesas e as cadeiras, recantos de uma quase intimidade: é um interstício que abre portas para o exercício de uma liberdade reivindicada pela maioria dos adolescentes. Temos nos palimpsestos que encontramos sobre as mesas a presença de uma resistência criativa, pois eles invadem os espaços livres do colégio e nestes interstícios os alunos criam seus modos múltiplos de viver. Tais forças de criação diferem de um outro modo de fazer resistência que seria o da resistência por oposição ao colégio, aparecendo sob a forma de crítica direta ("a aula de música é uma merda", por exemplo), de uma forte emoção. A resistência criativa vai além do confronto direto com o colégio, sem criticá-lo ou desdenhá-lo; ela aparece como potência e liberdade transformadora.

O palimpsesto criado pelos jovens alunos é uma fratura na unidade institucional, ela própria fragmentada nas ditas "unidades". O palimpsesto inventa outra forma de dizer e de propor o que querem os alunos, como sobre as paredes da cidade, saturadas de *grafitis*, de imagens às vezes incompreensíveis aos olhos dos que consideram como lixo essas inscrições contemporâneas.



Os palimpsestos das mesas das salas de aula nos enviam a esse espaço de grafismos que todos produzimos, sobre os cantos das folhas que os recebem, sobre nossas agendas, tanto quando prestamos atenção a alguém que fala, como quando conduzimos nosso pensamento para longe.

Os palimpsestos são recusas, resistências: eles são uma não-aceitação ativa da tentativa de supressão da pulsão gráfica e, podemos dizer, da força dionisíaca que invade o colégio através dos jovens, que deseja sempre aparecer. Talvez possamos pensar que a pulsão gráfica se misture a tantas outras forças, que se abrigam no inconsciente. São forças alteritárias, que não se associam a uma imagem ditada pelos cânones do colégio e que aparecem nas fendas - pelas fendas penetram insetos e também a luz e a poeira - das janelas voltadas para a rua, que o colégio mantém sempre fechadas.

Os palimpsestos parecem memórias de curto termo, memórias do presente, de um tempo que corre e deixa apenas leves traços, "auras" do cotidiano, marcas brancas ou pequenos furos nas mesas. Eles cartografam as subjetividades desses jovens. São memórias que sabem esquecer, deixando-se diluir no tempo e que, sem ressentimentos, estão sempre prontas a esboçar em fragmentos, sua crônica diária. São memórias feitas no momento presente, falando de tudo um pouco. Elas se configuram como um caleidoscópio, com pequenos pedaços que exigem ser olhados em movimento para que se reconheça uma estética e uma força sem ligação com o que é apresentado nas aulas.

Os palimpsestos são uma expressão do que se deseja fazer e não do que se deve fazer. Eles são um querer fazer, uma expressão de desejo que se torna ação e que não se passa de forma impensada e não aparece como um impulso, nem como um ato imediato, pura e simplesmente. Eles falam poeticamente de relações, do mundo que os envolve, de sentimentos, de tudo que os afeta.

Neste capítulo realizamos uma análise dos temas materiais, ou seja, dos temas que encontramos sobre as mesas das salas de aula que falam da produção de uma memória do presente. Os temas aqui trabalhados nos permitiram discutir como se produziu e no que consiste esta memória do presente, dentro do colégio Pedro II. Identificamos também neste processo de análise dos desenhos e escritos dos alunos, diferentes formas de resistência à instituição, percebida por nós como disciplinadora. Estas formas de resistência se manifestam algumas vezes por

oposição, mas se manifestam outras vezes através da criação de formas, de imagens e pequenos textos ou frases que dizem respeito ao viver dos adolescentes sobre os quais concentramos nosso interesse de pesquisa.

Nossa idéia foi a de mostrar o quão densa e rica é a memória do presente. O fato de ser efêmera não significa que seja desprezível. Seu desaparecimento, como gota d'água que seca ao sol, abre portas para uma infinita gama de variações de expressões da vida.

## CONCLUSÃO

Ao longo da realização desta tese demo-nos conta de que a questão aqui tratada – a produção de uma memória do presente, de uma memória efêmera, que é feita e refeita no cotidiano a partir de desenhos e escritos sobre as mesas na sala de aula, e compreendida como modo de subjetivação e resistência dos jovens estudantes – poderia ser pensada sob diferentes enfoques teóricos.

Verificamos então que o tema carrega em si uma enorme riqueza de possibilidades e sem dúvida, pode ser abordado sob diversas perspectivas que não se esgotam, mas que evidenciam apenas o quanto é possível abrir outras dobras ainda semicerradas no tocante às manifestações escritas sobre as mesas no espaço escolar

Neste trabalho nós consideramos tais manifestações positivamente e as entendemos não apenas como oposições à autoridade instituída, mas também como expressões ativas e criativas, exercícios que esboçam uma forma de viver singularizada que nos diz muito a respeito destes jovens. Vimos que uma memória do presente é produzida no exercício do não assujeitamento, num exercício de liberdade em que as forças assujeitadoras - no caso, as práticas homogeneizantes e disciplinadoras do colégio – perdem sua força diante de uma micropolítica criada e exercida cotidianamente pelos alunos, propagando um novo fluxo de forças e gerando uma ética, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 2006b). Esta ética singularizadora e transformadora do espaço panóptico escolar (FOUCAULT, 1993) faz dele um espaço de multiplicidades, tirando proveito das frestas e atalhos invisíveis aos olhos das autoridades. As mesas são aqui entendidas como uma destas frestas. Além disso, tais multiplicidades têm um papel estetizante<sup>1</sup> e poetizador<sup>2</sup> deste mundo hierarquizado e normativo (moralizante) que é o colégio. Os escritos e desenhos criam modulações, intensidades e nuances que reverberam em seus diferentes e inúmeros modos de se mostrar: tímidos, violentos, despudorados ou amorosos.

---

<sup>1</sup> Cf. Capítulo 2, a discussão sobre o novo paradigma estético proposto por Guattari (1992).

<sup>2</sup> Cf. Capítulo 2, a perspectiva de Bachelard (1972) e sua *filosofia noturna*.

Certa vez, durante a pesquisa de campo, dirigimo-nos aos banheiros dos estudantes e verificamos que ali a atividade gráfica se reduzia a praticamente nada. Os banheiros estavam “limpos” de desenhos e escritos. O que vemos frequentemente nos banheiros de outros espaços públicos e urbanos aparecia sobre as mesas nas salas de aula do colégio em questão. Na época, não nos aprofundamos no porquê deste fato. Porém, entendemos agora que os banheiros do colégio deixaram de ser “frestas”, já que os banheiros de casas comerciais, especialmente bares e restaurantes passaram a abrigar esta prática que, por sua vez, popularizou-se. Enquanto isso, os banheiros dos estudantes do colégio, provavelmente, tornaram-se objeto de vigilância e controle. Supomos que o incremento da atividade gráfica sobre as mesas pode ter ocorrido porque as mesas oferecem não apenas acesso imediato, mas também porque ao serem apagadas com frequência permitem a renovação constante dos escritos sobre elas. Vemos aí uma estratégia de deslocamento, pode-se dizer também uma estratégia de desterritorialização, que faz a produção gráfica dos alunos mais visível para todos: ela não fica restrita aos que vão aos banheiros e, nas mesas, todos podem vê-la. Ao desenharem sobre as mesas, os estudantes se expressariam tal como se caracterizam os corpos *grotescos* (BAKTHIN, 1999), não se fechando sobre si mesmos e permitindo atravessamentos, mostrando-se abertos e em movimento.

É curioso também observar que sentimos uma discretíssima leniência por parte das autoridades, como se houvesse alguma tolerância de sua parte quanto aos escritos sobre as mesas. Essa pequena margem de tolerância parecia se esgotar quando apareciam desenhos e escritos de caráter fortemente sexual. Referimo-nos a um episódio que descreve bem esta situação no capítulo I. No caso, algumas mesas expunham desenhos explícita e agressivamente sexuais. Estas mesas foram retiradas da sala de aula pela diretoria que, em seguida, nos chamou e nos disse: “veja como querem chamar nossa atenção”. Pensamos que o sexo ainda provoca reações de muito constrangimento nas autoridades escolares. Por outro lado, tivemos oportunidade de ver desenhos de armas e a sigla “CV” (Comando Vermelho), que não provocou nenhum tipo de manifestação de desagrado das mesmas autoridades. O que nos faz pensar que se os alunos “querem chamar a atenção”, enfim conseguiram, mas o que se faz com esta atenção que a

autoridade concentra por alguns instantes nas mesas? Vemos nestes pequenos acontecimentos do cotidiano uma tensão e um embate de forças que afirmam a permanente presença de resistências por parte dos alunos, que intuem uma certa flacidez do poder instituído e dela tiram proveito. Isso pode esclarecer o que ouvimos de um professor a respeito da implantação de senhas de acesso a um sistema de informática que estava sendo desenvolvido no colégio. Ele nos disse: “os alunos são muito perigosos, temos que ter muito cuidado, eles são muito perigosos...”. Entendemos que o “perigo” que os jovens oferecem reside principalmente naquilo que são capazes de perceber e de sentir dentro de um sistema tipicamente disciplinar funcionando no âmbito escolar.

Assim, uma outra memória que difere da memória oficial, idealizada e cristalizada, revela nesta última uma fratura (eis aí um perigo!). A memória do presente, criada pelos alunos, poderia ser considerada “perigosa” porque sendo efêmera, evanescente, ausente de cristalizações, sinaliza e singulariza modos de viver, cria outras dimensões diferentes dos rituais cotidianos escolares (como horários, listas, cadernetas e carimbos, por exemplo), revolvendo o terreno estagnado da disciplina. A memória do presente abre espaço para a respiração dos vivos (lembrando que no prédio do colégio há muitos quadros, bustos e efígies de personagens já mortos), em ritmos e intensidades que expressam as experiências dos alunos, sem que seus afetos sejam silenciados no processo de sua enunciação (BAKHTIN, 1997 e 2005). Neste sentido, a memória do presente é polifônica (idem), já que múltiplas vozes e múltiplos temas se encontram presentes em sua elaboração. Sua confecção sobre as mesas permite essa diversidade

A memória do presente é criada a partir de um tecer constante que envolve a moral instituída no colégio derivando-a em um *ethos*, uma forma própria de viver, o que nos diz a respeito da potência contida neste processo.

Todos estes processos, ou seja, tanto as resistências por oposição quanto as criativas participam da constituição de uma memória do presente que se expressa no colégio através da escrita, sob a forma de desenhos, rabiscos, garatujas, frases ou textos. Enfatizamos aqui o valor desta prática, proporcionando àqueles que escrevem uma experiência de tal intensidade que ela se torna única, a cada vez que uma mesa se oferece para receber os traços

de uma letra, de uma forma arredondada, de linhas cortantes, dos traços largos ou frases, de bilhetes e comentários. Nesta escrita de si (FOUCAULT, 1992) contemporânea cabem também formas, cores e falas.

A escrita de si descrita por Foucault se realiza sob a forma de anotações e/ou de cartas que compreendem dois destinatários: o si mesmo e uma outra pessoa. Esta prática compõe uma narrativa de como o remetente se ocupa de si no fluxo do cotidiano, o que envolve a atenção do que se passa em seu corpo e em sua alma. Isso envolve o relato de cuidados pessoais – higiene pessoal, alimentação, preces, reflexões e meditações, cuidados e atenções com o outro, formas de se relacionar, práticas sexuais. Vemos, então, que o si mesmo não se restringe a um mundo “interno” despregado de um mundo “externo”. O outro para quem se escreve está vivo e presente na ocupação de si. Estes elementos transitam na alma de quem escreve e ao escrever fala de um mundo que ali está. Portanto, a escrita de si diz respeito ao viver de uma pessoa e de outros a quem se destina aquela narrativa. Assim entendemos o que se passa quando se escreve sobre as mesas: o que ali se faz fala de um si mesmo e do outro, produzindo-se uma dialogia entre os alunos que parece não ter a menor intenção de apenas “chamar atenção...”.

Outro aspecto importante da escrita de si refere-se ao processo de subjetivação que se desenrola no exercício da escrita pessoal. Neste processo um corpo vivo é constituído, com forças e sangue. Na escrita pessoal é produzida uma verdade, pois o que foi lido ou vivido é apropriado e agregado ao si mesmo. Todo este processo constitui a fiação de uma memória e entendemos que este movimento de encontro com o si mesmo e sua destinação ao outro está implicado no que Foucault (2004) chama de uma *ontologia do presente*. É neste duplo encontro feito a partir do tecido moral vigente que a regra universal é transformada, pois este tecido é singularizado e nele se fabrica uma ética, com modos e intensidades de viver peculiares.

Assim entendemos a *escrita de si* que se realiza sobre as mesas das salas de aula: nos microcosmos de frases ou desenhos encontramos falas que narram como os adolescentes do colégio veem, vivem e desejam o mundo que os cerca. Este mundo não se restringe ao muro do colégio. Há muitas referências a ele, mas os alunos que escrevem sobre as mesas tornam as paredes centenárias menos sólidas. A partir das mesas desaparecem os limites

e enquadramentos, eventualmente dando lugar a espaços lisos (DELEUZE E GUATTARI, 2007), livres de demarcações territoriais, sem um “dentro” e um “fora”, espaço paradoxal; nossa idéia é a de que os alunos utilizam o espaço submetido à homogeneização e à disciplina e o dobram, transformando assim sua própria restrição.

Neste quadro gostaríamos de afirmar a importância da presença do *grotesco* (BAKHTIN, 1999), tema que emerge nas mesas. O *grotesco* nos fala de uma maneira de conceber o corpo de maneira diferente daquela que o individualismo contemporâneo preconiza: neste, o corpo se fecha de tal maneira que o outro deixa de ser considerado. O individualismo contemporâneo promove um corpo narcísico, fechado em si mesmo e oferece ao outro apenas seu próprio modelo: o idêntico. O corpo grotesco, ao contrário, abre caminhos para que substâncias passem através dele, pois suas aberturas e excessos são mostrados sem hesitação: bocas abertas, grandes seios, narizes exagerados, músculos poderosos, pênis em exposição.

Podemos dizer que o corpo *grotesco* produz o novo, o estranho, o *heimlich* e o *umheimlich* (FREUD, 1976), sem que a estranheza e a familiaridade sejam postas em oposição ou sejam excludentes. A estranheza do corpo grotesco que encontramos sobre as mesas fala de um corpo insubmisso ao poder hegemônico, mas também de um corpo que exala animalidade e sensualidade, que nos olha e parece dizer: “somos e pensamos assim...”. Em outras palavras: estes corpos são grandes e pequenos, belos e feios, despedaçados, irônicos, agressivos, doces, alegres, tristes. Esta estranheza tão familiar aos adolescentes diz respeito aos saberes que circulam em silêncio dentro da sala de aula e nos revela algo sobre a memória do presente que ali se produz. Nesta medida, a memória do presente tanto é estranha como familiar, pois é relativa a saberes que circulam nas mesas de forma explícita (referem-se aos temas que chamamos de materiais) ou silenciosamente (relativos aos temas imateriais). A memória do presente se mostra claramente e se insinua – já que não se restringe a um discurso imóvel e cristalizado tal como o discurso oficial do colégio.

Entendemos que o corpo grotesco, híbrido e excessivo, exposto sem pudor no espaço regrado e homogeneizado do colégio, adquiriu grande importância para esta investigação. Os alunos falam de um corpo livre que se

manifesta em sua multiplicidade no ambiente higienizador da instituição. Sob os uniformes pode-se encontrar intensidades que não são disciplinadas nem submissas aos olhares dos inspetores e das autoridades. A força vital e criativa manifestada sobre as mesas aponta a impossibilidade de discipliná-la e controlá-la, pois o corpo grotesco exala vida: corpo que digere e expulsa, que pertence à terra, ao cósmico e à morte. Neste sentido, os corpos grotescos nos falam de subjetividades polissêmicas que mostram traços de infância, de uma certa loucura, de paixão e de criação (GUATTARI, 1992). Entendemos, então, mais um ingrediente da memória do presente: seu fermento é a intensidade do viver dos jovens do colégio. Vê-mo-la em suas diferentes gamas de tonalidades ou ritmos, nos traços mais rasgados, nos textos amorosos, nas abstrações, nos desenhos microscópicos. Grandes e pequenos, os desenhos e textos criam andamentos musicais: do *largo* ao *prestíssimo*.

Ao escreverem sobre as mesas, os alunos criam um movimento que nos remete ao contemporâneo e nos convidam a estar num tempo que é o nosso, sem a nostalgia de um passado supostamente ideal, sem o desejo compensatório dos “lugares de memória”<sup>3</sup>. É nas mesas que os alunos escrevem suas memórias do tempo presente, frequente e tenazmente apagadas e refeitas afirmando, confirmando, recusando, criticando, rindo, chorando, brigando, acariciando, se espantando, fazendo perguntas. Todos estes processos se passam e se esvaem, são efêmeros. É justamente a fluidez e a evanescência da memória do presente que anima a matéria viva dos corpos desenhados sobre as mesas.

A memória do presente, efêmera (boa para um dia) fala não apenas de um corpo que não se fecha em si mesmo (o *grotesco*), mas de um processo sempre em andamento e aberto para o futuro, que reflete a si mesmo, permitindo aberturas, muitas misturas (o palimpsesto contemporâneo) e de tal forma potente que admite sua própria fragilidade (não há porque lutar contra o apagamento das mesas...), que renasce sempre cheio de humores – os mais diversos – de mãos que deixam sua marca quase como se estivessem dizendo adeus.

---

<sup>3</sup> Cf. Capítulo 1.



Nossas últimas palavras pertencerão ao poeta Manoel de Barros, por quem nutrimos grande admiração. Manoel de Barros vive no Pantanal matogrossense, região onde, numa determinada época do ano, as águas dos rios invadem as terras, em seu fluxo inexorável. Escolhemos seu livro *Memórias inventadas – A Infância* (2003). O poeta inicia o livro declarando: “tudo o que não invento é falso”. Sua declaração tão simples repele tudo o que não seja criação, processo que dá o tom desta tese. Escolhemos um poema que se intitula *O apanhador de desperdícios* porque nosso objeto de pesquisa é tratado como tal.

*Uso a palavra para compor meus silêncios.*

*Não gosto das palavras*

*Fatigadas de informar.*

*Dou mais respeitosamente, às que vivem de barriga no chão*

*Tipo água pedra sapo.*

*Entendo bem o sotaque das águas.*

*Dou respeito às coisas desimportantes*

*E aos seres desimportantes.*

*Prezo insetos mais que aviões.*

*Prezo a velocidade*

*Das tartarugas mais que a dos mísseis.*

*Tenho em mim esse atraso de nascença.*

*Eu fui aparelhado*

*Para gostar de passarinhos.*

*Tenho abundância de ser feliz por isso.*

*Meu quintal é maior do que o mundo.*

*Sou um apanhador de desperdícios:*

*Amo os restos*

*Como as boas moscas.*

*Quería que a minha voz tivesse um formato de canto.*

*Porque eu não sou da informática:*

*Eu sou invencionática.*

*Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

## Bibliografia

1. ABERASTURI, Arminda et KNOBEL, Mauricio, *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*, Porto Alegre: Artmed, 1981
2. ADORNO, Theodor, **Elementos de antissemitismo**. In: **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
3. ANDRADE, V.L.C. de Q., **Colégio Pedro II : um lugar de memória**, Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. Tese de doutorado em História.
4. ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de, **Etnografia da prática escolar**, Campinas: Papyrus, 2003.
5. ARIÈS, Philippe, **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro : LTC, 1981.
6. AUGÉ, Marc, **Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité**, Paris : Éditions du Seuil, 1992.
7. Auteurs divers, In : Sigila, revue transdisciplinaire franco-portugaise sur le secret, 5. Paris : Gris-France, 2003.
8. BACHELARD, Gaston, **La terre et les rêveries du repos, essai sur les images de l'intimité**, Paris : José Corti, 1948.
9. BACHELARD, Gaston, **La poétique de l'espace**, Paris : PUF, 1972.
10. BACHELARD, Gaston, **O direito de sonhar**, São Paulo : Difel, 1986.
11. BACHELARD, Gaston, **La poétique de la rêverie**, Paris : PUF, 1999.
12. BAKHTINE, Mikhail., **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**, São Paulo: Hucitec, Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
13. BAKHTINE, Mikhail, **Estética da criação verbal**, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

14. BAKHTINE, Mikhail, **Marxismo e filosofia da linguagem, problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**, São Paulo: Hucitec, 2002.
15. BAKHTINE, Mikhail, **Problemas da poética de Dostoiévski** . Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
16. BARTHES, Roland, **A câmara clara**, Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.
17. BARTHES, Roland, **Comment vivre ensemble. Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)**, Paris : Éditions du Seuil / Imec, 2002.
18. BARTHES, Roland, **O óbvio e o obtuso**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
19. BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture**, Paris: Éditions du Seuil, 2002.
20. BARTUCCI, Giovanna, **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro : Imago, 2001.
21. **Bens móveis e imóveis inscritos nos livros do Tombo do Patrimônio histórico e artístico nacional** , Brasília: Fundação Pró-Memória, 1982.
22. BERGSON, Henri, **Mémoire et vie**, Paris: PUF, 1975.
23. BERGSON, Henri, **Matière et mémoire, essai sur la relation du corps à l'esprit**, Paris : PUF, 1999.
24. BERGSON, Henri, **L'évolution créatrice**, Paris : PUF, 2003.
25. BLANCHOT, Maurice, **El espacio literario**, Madrid : Paidós, 1992.
26. BLANCHOT, Maurice, **L'entretien infini**, Paris : Gallimard, 2001.
27. BLOFELD, John, **I Ching: o livro das transmutações**. Rio de Janeiro: Record, 1965.
28. BOSI, Éclea, **O tempo vivo da memória, ensaios em psicologia social**, São Paulo : Ateliê, 2003.

29. BOUDINET, Gilles, La transe-culture, pertes des grands récits et dissociation. In : L'adolescence, création éphémère, le génie esthétique de la tragédie adolescente, **Art et thérapie**, 90-91, 13-25, 2005.
30. CALVINO, Italo, **O caminho de San Giovanni**, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
31. CASTRO, Lúcia Rabello, **Mudanças sociais e os reordenamentos institucionais no limiar do século XXI: reflexões sobre a infância na sociedade de consumo**. In: **Psicologia em contexto**, MOTTA, Maria Eucharés; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (dirs.) Rio de Janeiro : PUC, Dep. de Psicologia, 1996.
32. CERTEAU, Michel de, **La culture au pluriel**, Paris : Éditions du Seuil, 1993.
33. CHARTIER, Roger, **Écrire et effacer**, Paris: Éditions du Seuil / Gallimard, 2005.
34. CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: **O olhar**, Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1988.
35. CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain, **Diccionario de los símbolos**, Barcelona : Herder, 1988.
36. COLÉGIO PEDRO II, **Anuário** (1911).
37. COLÉGIO PEDRO II, **Código de ética**, CPIL, s.d.
38. COLÉGIO PEDRO II, **Anuário do Colégio Pedro II**, CPIL, 1981.
39. COLÉGIO PEDRO II, **Plano geral de ensino**, Ministério de Educação e Cultura, 1981.
40. COLÉGIO PEDRO II, **Catálogo de teses e dissertações**, CPIL, 2000.
41. COLÉGIO PEDRO II, **Projeto político-pedagógico**, Brasília, 2002.
42. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Rio de Janeiro: Trabalhistas, 1988.

43. COPANS, Jean, **L'enquête ethnologique du terrain**, Paris : Nathan Université, 1999.
44. COSTA, Marisa Vorraber (org), **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
45. DA POIAN, Carmen (dir.), **Novos caminhos da subjetivação**, Rio de Janeiro: Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro, 2003.
46. DAYRELL, Juarez (dir.), **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte: UFMG, 2006.
47. DELALANDE, Julie, **La cour de récréation – contributions à une anthropologie de l'enfance**, Rennes : Presse Universitaire de Rennes, 2001.
48. DELEUZE, Gilles, **Spinoza: philosophie pratique**, Paris : Minuit, 1981.
49. DELEUZE, Gilles, **Foucault**, Paris : Minuit, 1986.
50. DELEUZE, Gilles, **Conversações**, São Paulo : Editora 34, 2006.
51. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix, **Percepto, afecto et conceito**. In : **O que é a filosofia ?**, Rio de Janeiro : Editora 34, 1992.
52. DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix, **Introdução: rizoma..** In: **Mil platôs, capitalismo, esquizofrenia**, vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995.
53. DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix, **O liso e o estriado**. In: **Mil platôs, capitalismo, esquizofrenia**, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
54. DOLTO, Françoise, **La cause des adolescents**, Paris: Robert Laffont, 1988.
55. DOMÉNECH, Miguel, IÑIGUEZ, Lupicinio et TIRADO, Francisco, **George Herbert Mead y la psicología social de los objetos**. Porto Alegre : Psicologia e Sociedade 15, 1, 18-36, 2003.

56. DUFOURMANTELLE, Anne, **Convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**, São Paulo: Escuta, 2003.
57. EMERSON, Caryl, **Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin**, Rio de Janeiro, DIFEL, 2003.
58. EMMERLING, Leonhard, **Jean-Michel Basquiat 1960-1988**, Lisboa : Paisagem, 2005.
59. FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda, **Novo dicionário Aurelio da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
60. FOUCAULT, Michel, **L'ordre du discours**, Paris : Gallimard, 1971.
61. FOUCAULT, Michel, **História da sexualidade, vol. 1, A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
62. FOUCAULT, Michel, **História da sexualidade, vol. 3 : o cuidado de si**, Rio de Janeiro : Graal, 1985.
63. FOUCAULT, Michel, **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro : Graal, 1990a.
64. FOUCAULT, Michel, **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Iberica S.A., 1990b.
65. FOUCAULT, Michel, **O que é um autor**, Lisboa : Veja, 1992.
66. FOUCAULT, Michel, **Vigiar e punir**, Petrópolis : Vozes, 1977.
67. FOUCAULT, Michel, O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
68. FOUCAULT, Michel, **A hermenêutica do sujeito**, Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2004a.
69. FOUCAULT, Michel, **Philosophie, anthologie** (org. Frédéric Gros), Paris : Gallimard, 2004b.
70. FOUCAULT, Michel, **Um diálogo sobre os prazeres do sexo; Nietzsche, Freud e Marx, Theatrum Philosophicum**. São Paulo: Landy, 2005.

71. FOUCAULT, Michel, A vida dos homens infames. In: Foucault, Michel, **Ditos e escritos, vol. 4, Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1977/2006a.
72. FOUCAULT, Michel, A "Governamentalidade". In: Foucault, Michel, **Ditos e escritos, vol. 4, Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1978/2006a.
73. FOUCAULT, Michel, O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: **Ditos e escritos, vol. 5, Ética, sexualidade, política**, Rio de Janeiro: Forense, 1983/2006b.
74. FOUCAULT, Michel, O cuidado com a verdade. In: **Ditos e escritos, vol. 5, Ética, sexualidade, política**, Rio de Janeiro: Forense, 1984/2006b.
75. FOUCAULT, Michel, O retorno da moral. In: **Ditos e escritos, vol. 5, Ética, sexualidade, política**, Rio de Janeiro: Forense, 1984/2006b.
76. FOUCAULT, Michel, A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e escritos, vol. 5, Ética, sexualidade, política**, Rio de Janeiro: Forense, 1984/2006b.
77. FOUCAULT, Michel, Uma estética da existência. In: **Ditos e escritos, vol. 5, Ética, sexualidade, política**, Rio de Janeiro: Forense, 1984/2006b.
78. FREUD, Sigmund, **Obras psicológicas completas, edição standard, O estranho**, vol. XVII, Rio de Janeiro: Imago, 1919/1976.
79. FREUD, Sigmund, **Obras psicológicas completas, edição standard, Uma nota sobre o bloco mágico**, vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1925 [1924]/1976.
80. GARCIA-FONS, Tristan, **Invention du dessin dans la cure psychanalytique de l'enfant**, La lettre du Grape, revue de l'enfance et de l'adolescence, p. 43-49, no. 49, septembre 2002.
81. GEERTZ, Clifford, **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro : LTC, 1989.

82. GIL, José, **Metamorfoses do corpo**, Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
83. GINSBURG, Carlo, **Mitos, emblemas, sinais : morfologia e história**, Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.
84. GOFFMAN, Erving, **Les rites d'interaction**, Paris : Minuit, 1974.
85. GOFFMAN, Erving, **Estigma**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.
86. GONDAR, Jô et DODEBEI, Vera (dir.), **O que é memória social ?**, Rio de Janeiro, Contra Capa, 2005.
87. GREIG, Philippe, **A criança e seu desenho, o nascimento da arte e da escrita**, Porto Alegre : Artmed, 2004.
88. GUATTARI, Félix, **Caosmose: um novo paradigma estético**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
89. GUATTARI, Félix, Novos paradigmas estéticos. In Schnitman, Dora Fried (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
90. GUATTARI, Félix; ROLNICK, Sueli, **Micropolítica: cartografias do desejo**, Petrópolis: Vozes, 1996b.
91. HAESBAERT, Rogerio, **O mito da desterritorialização, do « fim dos territórios » à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2004.
92. HALBWACHS, Maurice, **La mémoire collective**. Paris : Albin Michel, 1997.
93. HALL, Edward T., **A dimensão oculta**. Lisboa : Relógio d'água, 1986.
94. HEIDEGGER, Martin, **Chemins qui ne mènent nulle part**. Paris : Gallimard, 1962.
95. HIRSCHFELD, Lawrence A., Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? **Terrain** 40 pp. 21-48, mars 2003.
96. HUYSSSEN, Andreas, **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**,.Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.



97. KLEIN, Naomi, **No logo, la tyrannie des marques**. Paris : Leméac, Actes sud, 2001.
98. KOOGAN/HOUAISS, **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Seifer, 1999.
99. KRISTEVA, Julia. **Brouillons, bouillons et fin de partie**. In : **Micropolitique**, Paris : Éditions de l'Aube, 2001.
100. LAHIRE, Bernard, **O homem plural**. Petrópolis : Vozes, 2002.
101. LAPASSADE, Georges, **Microsociologie de la vie scolaire**. Paris : Economica, 1998.
102. LAPLANTINE, François, **Clefs pour l'anthropologie**. Edição francesa : Robert Laffont, 1987.
103. LAPLANTINE, François, **Je, nous et les autres : être humain au-delà des appartenances**, Paris : Le Pommier, 1999.
104. LAPLANTINE, François, **La description ethnographique**, Paris : Nathan Université, 2002.
105. LAPLANTINE, François. **De tout petits liens**. Paris : Mille et une nuits, 2003.
106. LAZZARATO, Maurizio, **Puissances de l'invention : la psychologie économique de Gabriel Tarde contre l'économie politique**. Paris : Les empêcheurs de penser en rond, 2002.
107. LAZZARATO, Maurizio, Trabalho e capital na produção dos conhecimentos: uma leitura através da obra de Gabriel Tarde. In: Giuseppe Cocco, Alexander Patez Galvão e Gerardo Silva (orgs.), **Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
108. LE BRETON, David, **L'adieu au corps**, Paris : Métailié, 1999.
109. LE MAGAZINE LITTÉRAIRE – **Dossier Michel Foucault: une éthique de la vérité**. N° 435, out. 2004, Paris.
110. LIPOVETSKY, Gilles, **Os tempos hipermodernos**, São Paulo : Barcarolla, 2004.

111. LISPECTOR, Clarice, **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
112. LONDRES, Cecilia. In: BOMENY, Helena (org)., **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**, Rio de Janeiro: FGV, 2001.
113. MALHANO, Clara E. S. M. de B., **Da materialização à legitimação do passado: a monumentalidade como metáfora do Estado**, Rio de Janeiro: Lucerna: FAPERJ, 2002.
114. MANCO, Tristan, ART, Lost, NEELON, Caleb, **Graffiti Brasil**, Londres: Thames & Hudson, 2005.
115. MEAD, Margareth, **Adolescencia y cultura en Samoa**, Buenos Aires : Paidós, 1979.
116. MEDEIROS, Sandra Albernaz et VULBEAU, Alain, **Voix de l'adolescence : cri, silence, écrit. Vie sociale**, n<sup>o</sup>. 3, juillet-septembre, 2004 .
117. MELVILLE, Herman, **Bartleby, o escrivão**, São Paulo : Cosac Naify, 2005.
118. MILLS, Wright, **A imaginação sociológica**, Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
119. MONNIN, Françoise, **L'art brut**, Paris: Scala, 2004.
120. NASCENTES, Antenor , **Dicionário etimológico da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: depositários Livrarias Acadêmica, Francisco Alves, São José, de Portugal, 1955.
121. NEGRI, Toni, **Art et multitude: neuf lettres sur l'art**, Paris : EPEL, 2005.
122. NIETZSCHE, Friedrich, **Cinco prefácios para cinco livros não escritos**, Rio de Janeiro: Sete Letras, 2005.
123. NORA, Pierre, Entre mémoire et histoire, la problématique des lieux. In : NORA, Pierre (dir.), **Les lieux de mémoire**, vol. 1, Paris : Gallimard, 1997.

124. NOVAES, Regina et VANNUCHI, Paulo (dir.), **Juventude e sociedade : trabalho, educação, cultura e participação**, São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
125. NUDOM, Núcleo de documentação e memória do Colégio Pedro II, **Catálogo de teses e dissertações**, Rio de Janeiro, 2000.
126. PAIS, José Machado, **Culturas juvenis**, Lisboa, Porto, Coimbra: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.
127. PESSOA, Fernando, **Obra poética**, Rio de Janeiro: José Aguilar, 1974.
128. PIAGET, Jean, **Seis estudos de psicologia**, Rio de Janeiro: Forense, 1967.
129. LEHMANN, Lucia de Mello e Souza, MEDEIROS, Sandra Albernaz e PINHEIRO, Diogenes, **Linguagens, espaços e práticas: outras formas de falar da juventude**. In : GOUVÊA, Guaracira; BITTENCOURT, Cristiane; MARAFON, Giovanna; MONTEIRO, Helena Rego (orgs.) **Pesquisas em Educação**, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
130. POL-DROIT, Roger, **Foucault, Michel, entrevistas**. São Paulo : Graal, 2006.
131. POLON, Thelma L. P., **Políticas públicas para o ensino médio: trajetória do Colégio Pedro II**, Dissertação de M.Sc. em Educação Brasileira, Rio de Janeiro, PUC-RJ, junho 2004.
132. PONGE, Francis, **A mesa** (edição bilingue), São Paulo : Iluminuras, 2002.
133. RABELAIS, François, **Pantagruel**, Paris : Gallimard, 1994.
134. RABELAIS, François, **Gargantua**, Paris : Éditions du Seuil, 1996.
135. RAMOND, Serge, **Confession des murs à Dieppe, les graffiti du XVII<sup>e</sup> siècle de l'église Saint-Jacques**, Association de Sauvegarde du Patrimoine Archéologique et Glyptographique, Verneuil-en-Halatte, 2004.

136. RILKE, Rainer Maria, **Cartas a um jovem poeta**, Porto Alegre: Globo, 1978.
137. ROBERT, Le, **Dictionnaire de la langue française**. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1998.
138. SAMPAIO, Simone Sobral. **Foucault e a resistência**. Goiânia : UFG, 2006.
139. SANSOT, Pierre, **Poétique de la ville**, Paris : Armand Colin, 1996.
140. SANTOS, Milton, **Território e sociedade** , entrevista com Milton Santos, São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.
141. SCHITTINE, Denise, **Blog : a comunicação e a escrita íntima na internet**, Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2004.
142. SIBONY, Daniel, **Entre-deux, l'origine en partage**, Paris : Seuil, 1991.
143. SOARES, Magda, **Letramento, um tema em três gêneros**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
144. SOUZA, Solange Jobim, **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**, Campinas : Papirus, 2004.
145. TARDE, Gabriel, **As leis da imitação**, Porto: Rés, 2002.
146. VARGAS, Eduardo Viana, **Antes Tarde do que nunca : Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais**, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
147. VEIGA NETO, Alfredo, Olhares ... In: COSTA, Marisa Vorraber (org), **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
148. VEIGA NETO, Alfredo, **Foucault & a educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
149. VULBEAU, Alain, L'enfance qui parle, une autre place dans la société. In : **Informations sociales, la parole de l'enfant**, no. 65, pp. 4-15, 1998.

150. VULBEAU, Alain, **Les inscriptions de la jeunesse**, Paris : L'Harmattan, 2002.
151. VULBEAU, Alain, Les gravitis ou l'émergence de l'incisif. In : **Patrimoine, Tags et Graffs dans la ville**, Bordeaux, CRDP, Aquitaine, pp 81-90, 2004.
152. WOODS, Peter, **L'ethnographie de l'école**, Paris : Armand Colin, 1990.
153. ZOURABICHVILI, François, **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

## Referências Internet

1. ANCHIETA, José de, **Poema da Virgem**. Disponível em <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/Poema da Virgem.htm>. Acesso em 22/01/2009.
2. BLANCHOT, Maurice, <http://www.mauriceblanchot.net> . Acesso em 01/02/2009.
3. BORGES, Jorge Luís, **Funes, o memorioso**. Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/funes.htm>. Acesso em 22/01/2009.
4. Discours sur la Dignité de l'Homme, <http://www6.ufrgs.br>, Acesso em 19/04/2006.
5. GIL, José,  
[http://www.iplb.pt/pls/diplb/web\\_autores.get\\_exert?id=2334415](http://www.iplb.pt/pls/diplb/web_autores.get_exert?id=2334415). Acesso em 19/07/2006.
6. **Holocausto**, <http://www.holocausto-shoah.blogs.pt/>. Acesso em 01/02/2009.
7. HOPPENOT, Eric. **Maurice Blanchot et l'écriture fragmentaire : « le temps de l'absence de temps »**, Colloque du GRES, Barcelone, 2001, [http://www.remue.net/cont/blanchot\\_hoppenot.html](http://www.remue.net/cont/blanchot_hoppenot.html) Acesso em 12/05/2006.
8. [http://cybermuse.gallery.ca/cybermuse/search/artwork\\_e.jsp?mkey=45](http://cybermuse.gallery.ca/cybermuse/search/artwork_e.jsp?mkey=45)  
Acesso em 10/04/2006.
9. NUNES, Benedito, Sobre Clarice Lispector.  
[http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/archivos/details\\_pt.asp?n=13](http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/archivos/details_pt.asp?n=13) - 10k  
Acesso em 13.05.2006.
10. LEJEUNE, Philippe, <http://www.autopacte.org/> . Acesso em 31/01/2009.
11. PICO DELLA MIRANDOLA : <http://www6.ufrgs.br> . Acesso em 19/04/2006.
12. TAGS : <http://tagraffs.blogs.sapo.pt/718.html>. Acesso em 28/01/2009.