

Entre palavra e imagem – elementos para pensar o potencial de ficcionalização da prática pedagógica

Tatielle Rita Souza da Silva

Resumo

O tema que buscamos percorrer neste trabalho concebe a linguagem não só como elemento que nos permite representar o mundo como também criá-lo. Desse modo, procuramos fazer da atuação em uma escola da rede pública municipal situada em uma zona periférica de Porto Alegre o campo empírico interrogante que nos instiga e nos convoca a assumir um compromisso com o lugar da experiência docente. Interessa-nos pensar o espaço escolar como um espaço em potencial de criação. Para cumprir este fim, a metodologia escolhida nos conduz a um olhar que se desloca como o de um *voyeur*, recolhendo fotografias de cenários e personagens, tramas e memórias, autorizando estes fractais do vivido a refazer os traços da existência via enunciação simbólica. É desde este lugar de estranheiridade e estranhamento do banal e do cotidiano que vimos pensando o papel da linguagem não como *monologia*, imposição de sentido, mas como abertura – capaz de conjugar vida, arte e ficcionalização.

Palavras-chave: Linguagem; Representação; Criação

Between word and image – elements to think about the potential of fictionalization of pedagogical practice

Abstract

The theme that we explore in this work is the conception of language not only as an element that allows us to represent the world, but also to create it. Thus, we recorded the empirical field in a public school situated in the suburbs of Porto Alegre to encourage us to assume the responsibility of the location of the teaching experience. We are interested in thinking about the school as a space with creative potential. In order to do so, we chose a methodology that allowed us to shift as a *voyeur*, collecting photographs of scenes and characters, traumas and memories, authorizing these pieces of lived experience to remake the lines of existence through symbolic enunciation. It is from this strange place and unfamiliarity of the banal and everyday, that we try think about the role of language not as a *monology*, the imposition of meaning, but as an opening – capable of combining life, art and fictionalization.

KeyWords: Language; Representation; Creation.

INTRODUÇÃO

...as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (MANGUEL, 2001, p. 16).

O tema que procuramos percorrer neste artigo se debruça a pensar como a linguagem, entendida aqui como forma de representação do mundo, tem a potência de ampliar os contornos do campo simbólico, dando ao sujeito seu quinhão de transcendência, de criação. Nossa pergunta se dirige à forma como o encontro com palavras, imagens, frases, histórias, lembranças nos convidam a produzir uma narrativa peculiar sobre nós mesmos, permitindo assim, um reposicionamento do lugar de enunciação.

O presente artigo nasce de uma pesquisa que procura investigar elementos suscitados por nossa experiência de atuação em uma escola da rede pública municipal situada em uma zona periférica da cidade de Porto Alegre - RS. Primeiramente, dedicamos uma seção que se destina a descrever a disposição geográfica do território escolar em questão, bem como narrar imagens, cenas e enredos protagonizados por diferentes personagens do contexto. O critério de seleção que nos levou a eleger tais cenas dentre tantas outras que compõem nossa experiência docente se deve ao modo como o imaginário e o simbólico se interpolam nas vias de fazer com que a linguagem deslize entre dois eixos, a saber: ser representado por certo campo de formações discursivas instituídas e representar-se. Dedicamos ainda uma seção às aberturas – portas e janelas são aqui insígnias de *passagens* que estabelecem um ponto de contato entre a escola como lugar e veículo de saber e a experiência do fora – daquilo que não cabe nos contornos de sua estrutura, em suma, de toda a dimensão *alter*, irrepresentável que a entorna e a desaloja. Por fim, a última seção é aquela em que nos permitimos ser guiados pelo modo de se conduzir de um menino que inverte a lógica da linguagem: a partir do encontro com livros, textos, imagens ele transmuta a história de negação e fracasso que marca sua própria existência e ficcionaliza a si mesmo, passando a narrar-se pela via do traço da invenção.

Em meio a este universo escolar onde somos como que convocados a pensar o impensável, traduzir o intraduzível, representar o índice irrepresentável da experiência que exige presença no cenário pedagógico, alguns operadores conceituais nos acompanharam para trilhar o decurso desta pesquisa, a saber: “representação”, “memória” e “linguagem”, a partir de uma filiação teórica em autores como Freud, Roland Barthes e Michel Foucault.

COMPONDO E DECOMPONDO A CENA ESCOLAR

Embora o cenário, a trama e os personagens que vamos apresentar em seguida possam nos ser conhecidos, temos de admitir que eles não deixam de nos provocar uma estranha inquietação toda a vez que nos dispomos a assistir a cena ou mesmo a transitar pelo território em que ela se inscreve – trânsito este que se realiza seja atestando nossa presença desde o interior de seus contornos, seja vagueando o olhar ao longo da extensão que o compõe, especifica e institui os limites do espaço escolar de que fazemos parte. Cabe dizer que é também por meio deste trânsito, ou seja, destes deslocamentos operados, que nossa existência passa a ser desafiada a experimentar, de forma dupla e bifurcada, algo que faz com que um acontecimento presente seja capaz de evocar e atualizar lembranças registradas na memória – lembranças que são, em sua maioria, difíceis de precisar na cronologia do tempo.

Faz-se necessário considerar que as incursões pela escola não podem ser tomadas como incursões por um espaço qualquer. Temos de levar em conta que tal instituição se apresenta como traço-comum no processo civilizatório de gerações da cultura à qual fazemos parte e que, ao transitar por suas instalações e ao presenciar os procedimentos ali protagonizados, somos como que conduzidos por um passeio que nos lança a percorrer os corredores e cômodos de nossa própria história. Trata-se, assim, de um passeio que nos convoca a sermos espectadores de nós mesmos, levando-nos a nos deslocar por espaços que já nos pertenceram em outro tempo da vida e, por conseguinte, acabaram deixando em nós sua marca, seu registro inscrito como parte de nosso percurso existencial.

Passemos, por ora, à forma de organização do espaço que nos circunda e que se interpõe, tal como aleias e dédalos encontrados no interior de um labirinto, desafiando-nos a passear por caminhos incrustados.

As contradições que uma porta entreaberta nos suscita



(MAGRITTE, 1939)

A galeria que nos é destinada nos conduz a uma sala limpa, com mesas e cadeiras enfileiradas, todas voltadas para um quadro negro suspenso em uma parede branca que lhe serve como plano de fundo. Na lateral direita, encontramos uma única porta que permite o acesso tanto ao interior da sala quanto ao corredor que a limita e que nos conduz seja às salas vizinhas, seja ao pavimento inferior do prédio. Ponto de passagem entre o dentro e o fora, a porta opera como elemento que efetua o trânsito, a comunicação com as demais áreas que compõem o edifício. Ela interdita e abre caminho para o que quer que seja: objetos, pessoas, acontecimentos, ruídos. Meio de transporte das mensagens esperadas e inesperadas, é por seu intermédio que nos chegam notícias daquilo que se faz presente até mesmo pela ausência inscrita no interior do cômodo: passos apressados que sobem e descem escadas, correrias, brincadeiras, risos, gritos de comando, palavras de ordem, situações de conflito, o som estridente de uma sirene feita para cronometrar a passagem dos segundos, dos minutos, das horas – pronta para ser acionada em sua função de corte demarcando os começos e recomeços de trabalho.

Mantendo-nos em conexão com as demais frações do prédio, a porta não nos deixa esquecer o lugar em que estamos nem a posição que ocupamos ali. São-nos conhecidas as portas entreabertas pintadas por Magritte (1939) como representantes disto que se situa à margem, insígnia de uma zona limítrofe que nos deixa alerta para perceber os pontos de passagem, sensível para nos permitir observar o que está do lado de dentro e o que permanece do lado de fora.

Sobre este aspecto, parece ser desde este lugar intrigante, contraditório, a porta tomada como índice daquilo que se coloca à *margem* da instituição, que vamos nos situar para narrar o que se passa no entremear dos fios, das tramas, dos conflitos e enredos que se desenrolam no cenário escolar. Nem dentro, nem fora, mas em um espaço intermediário que faz função, a um só tempo, de interditar e de abrir passagem, de permitir o acesso para que aquilo que testemunhamos adquira a forma de pensamento.

Tal posição à margem diz respeito também àquilo que nos permite assumir o risco de entregar-se à condição de estrangeiridade que o percurso investigativo nos convoca. O fenômeno do estrangeiro, como nos diz Simmel (1983), reside em uma forma peculiar de relação que estabelecemos com o entorno. Trata-se de uma espécie de relação que tem seu revés de não-relação, uma vez que se caracteriza por experimentar e sustentar uma tensão particular e recíproca entre as posições de proximidade e distância, de pertencimento e não-pertencimento.

Nesta perspectiva, pelo fato de o estrangeiro não ser, por excelência, um integrante

genuíno do grupo, lhe é permitido inserir-se de forma móbil favorecendo a comunicação em uma espécie de comércio de palavras que intensifica as trocas simbólicas existentes entre os elementos do próprio grupo. Sua posição limiar, hiante, protagonizada por alguém que não está completamente tomado pela dimensão do dentro – a tal ponto de ser capturado pela lógica autômata de organização de um espaço –, tampouco está completamente tomado pela dimensão do fora – a tal ponto de ser indiferente ao que ali se passa – tende a lhe permitir recolher confidências que por vezes assumem a forma de um testemunho realizado por aqueles que pertencem ao lugar.

Também é importante dizer que este movimento que se alterna entre envolvimento e não-envolvimento, chegada e partida – tão afeito à posição do estrangeiro que é, substancialmente, um viajante em potencial – oportuniza que o olhar lançando em direção ao seu entorno seja um olhar que se abre às diferentes possibilidades de fotografar um mesmo fenômeno. Por esse motivo, como já referimos, embora o cenário, os personagens e a trama nos soem como demasiado familiares, assumimos por conta e risco a posição de estrangeiridade que se situa no limiar, *à porta* da instituição, procurando atentar para este estranho movimento de encaixe e desencaixe que se estabelece entre os elementos do grupo.

Contudo, deve-se reiterar este aspecto: se é nesta zona limítrofe, *à porta* que nos recolhemos, é também através dela que tudo faz sua passagem triunfal – os olhares avaliativos e de vigilância de quem passa no corredor e espia o que acontece do lado de *dentro* da sala de aula, os semblantes franzidos daqueles que chegam dando mostras de que vieram contrariados, a inquietude e a agitação de quem expõe, não com palavras, mas com o corpo o índice de incongruência, de não-conciliação que manifesta a sensação de absoluta indisposição a qual tende a inviabilizar qualquer possibilidade de concordância, de encaixe no que se refere aos mínimos arranjos, ajustes ou combinações requeridas pelo espaço em que são submetidos a permanecer durante um longo período do dia.

Em contrapartida, nestas mesmas condições espaciais, percebemos também aqueles – e eles não são poucos – que chegam sequiosos por aprender, por brincar, por fazer amigos, como se só o fato de estar na escola lhes permitisse uma pausa para suspender todo o resto que lhes é precedente e posterior ao tempo que passam na instituição. Nestes, costuma-se expressar, por meio da postura comprometida com que se relacionam com o espaço, uma espécie de sustentação de uma promessa, de uma aposta realizada e, junto com ela, algo que parece alimentar uma esperança e uma confiança depositada no lugar. Sentimento que parece ainda ser animado por uma espécie de credibilidade com que tomam a escola como veículo de

saber, como *corpus* que institui e procura corresponder à representação que seus membros o atribuem. Não são poucas as famílias, os alunos ou mesmo os professores que ao se referirem à escola costumam repetir, com palavras simples, o enunciado que se estende por diferentes camadas da instituição, a saber: o de que o “acesso ao conhecimento é garantia de melhores condições de vida no futuro” ou, dito de outro modo, de que “uma vez entrando na escola, sai-se dela diferente, sai-se melhor do que se é”.

Cabe lembrar que estamos narrando aqui nossa experiência em uma escola que se situa na zona periférica do município de Porto Alegre e que foi construída justamente com o propósito de atender às demandas de uma comunidade com poucos recursos financeiros. É interessante observar que apenas um fractal recolhido do microcosmo desta instituição já nos permite pensar a respeito de quais representações esta instituição produz diante dos diferentes atores que a instituem e que a sustentam no espaço social, cultural em que se situa.

Se, de um lado, encontramos procedimentos (práticas discursivas protagonizadas por diferentes personagens que compõem a instituição) ainda completamente tomados por um registro que encontra seu ideal de escola afeito ao Projeto Pedagógico Iluminista – o qual tem suas bases filosóficas na concepção edificante de sujeito kantiano –, de outro encontramos formas de se conduzir resistentes a qualquer proposição normativa, as quais não se mostram constrangidas diante dos procedimentos usuais de disciplinamento postos em prática na escola. Sobre este aspecto, parece que não podemos deixar de observar aí a existência de um desalinho, premência de um ponto dissonante – algo que vem expor certo desconcerto fazendo com que os membros componentes de um mesmo grupo se posicionem de forma adversa, aleatória e divergente no espaço em que atuam.

Ficamos a nos interrogar: que representações um determinado campo discursivo nos evoca? De que forma somos representados nele/por ele? Estas são questões que, de algum modo, endereçam-nos a pensar qual o sentido que atribuímos àquilo que estamos nos propondo a fazer no lugar e na função que ocupamos. Quando nos deparamos com a escuta do enunciado que delega à escola um papel social determinado, específico, conferindo a ela uma função que repousa sobre um *metadiscorso* com bases na concepção iluminista – algo que atua como que um *tópos* que aponta para um *útopus* – no interrogamos: o que é que faz com que uma certa discursividade perpasse gerações e atravesse as camadas mais ínfimas, ganhando forma e materialidade no estrato social?

Talvez, sobre este ponto, não seja demasiado retornar a Freud ([1895] 1974), que já no texto do *Projeto*, introduz a noção de *Vorstellung* para nos falar da representação como um complexo de imagens que antecede a nossa existência, que nos é transmitido simbolicamente

e que nos acompanha independentemente da nossa vontade, porque diz respeito às concepções inerentes ao conjunto/contexto cultural em que estamos inseridos e do qual fazemos parte. Desta perspectiva, sendo a representação feita da permeabilidade de um tecido simbólico, ela não só está sujeita a sofrer modificações como também, vale lembrar, toda a vez que nos encontramos com experiências novas, temos a tendência de acionar a *Vorstellung* no sentido de buscar uma semelhança capaz de estabelecer uma correspondência entre o complexo de imagens inscrito em nossa subjetividade e a circunstância presente na qual nos encontramos envoltos. Assim, temos de considerar que ambos os movimentos são decorrentes de *passagens* – sejam estas o efeito de uma herança simbólica que perpassa de geração em geração, sejam estas referentes ao encontro dissonante (poderíamos dizer: quase acidental) entre o complexo de imagens o qual tem o dom de nos filiar a uma cultura precedente, ancestral, e a experiência presente, atual.

Pois bem, ao tomar a representação como tecido simbólico, efeito de certo deslocamento que se realiza de um ponto ao outro, Freud ([1895] 1974) já era cômico de que a noção de representação constituía algo que se reatualizava no tempo, que se reelaborava no discurso e que, portanto, não poderia proceder sem uma boa dose de perda, de vazão, de descontinuidade, de ruptura. Neste sentido, arriscamos pensar que parece ser do efeito destas *passagens* resultantes das representações as quais nos acompanham que somos levados a nos posicionar de forma distinta e até mesmo contraditória nos espaços onde atuamos e deixamos inscrita nossa marca existencial.

No que se refere à instituição escolar, basta mergulhar um pouco em suas entranhas para perceber o quão impossível é erigir e sustentar inalterada a corda que liga um determinado campo discursivo de representações àqueles que assumem por função exercer o lugar de serem seus representantes. Logo se percebe um nó de falibilidade, de esgarçamento, de corrosão – índice de uma falta que parece ser ela mesma estruturante deste movimento das passagens e que não atesta outra coisa senão a presença de um furo existente nas ações e discursos veiculados.

Um olhar que nos atravessa

Voltemos a explorar as matizes e as filigranas que se tramam na sala de aula a qual vimos tomando como nosso objeto de estudo. Assistimos, então, entre outros cruzamentos, a olhares que se perdem dirigindo-se à lateral esquerda onde repousa uma janela que se estende

por toda a horizontalidade da peça. A vista desta paisagem só pode ser constituída se os olhos ousarem conduzir a visão transpondo uma série de elementos que se interpõe em seu percurso: desde a cortina que faz o contorno da janela, e que é propositalmente colocada para produzir um ofuscamento no ambiente, passando pela transparência fria e dura do vidro, pela tela de proteção e pelas grades, as quais são projetadas alguns centímetros para fora, até que se chega, finalmente, ao muro e ao portão.

Gostaria de lembrar que nossa posição para contemplar o contexto que nos circunda é do alto – encontramos-nos no segundo pavimento do prédio desde onde as referidas interdições são vistas de cima para baixo. Não é preciso sequer um convite para saltá-las. Basta virar à esquerda e olhar o horizonte com firmeza e coragem para suspender a série de camadas que nos dão a falsa aparência de uma miragem distante que, em seguida, o que permanece do *lado de fora* insiste em se desnudar impetuosamente diante de nós.

A tela que se compõe sob a emolduração da janela, e que simplesmente nos é dada a ver, não pede licença nem passagem para existir, ela nos invade. Neste momento, algo do que permanece *do lado de fora* insiste em ser visto, exige presença, testemunho. Trata-se de um cenário que sequer nos oferece a escolha se desejamos ou não contemplá-lo: ao assumir a forma de uma composição, ele nos decompõe; ao se integrar como cena, ele nos desintegra. São casas simples, construções sem cor, enfeitadas com roupas desbotadas na varanda, existências-pingentes a trafegar pelas calçadas e uma esperança que teima em contrariar o jogo da vida, se atualizando sem porquê nem para quê.

A imagem vista da janela não é outra senão o registro de uma denúncia fotografada por um olhar fugidivo, esquecido. Parece haver ali um ponto inefável: algo que resiste em realizar as passagens entre o *dentro* e o *fora*; algo que interroga a fragilidade de uma promessa não cumprida e que vem, por desdobramento, expor o fracasso de um ideal iluminista não realizado.

É a partir de um olhar que se dirige para *fora*, desafiando-se a vaguear entorno do edifício que podemos realizar uma espécie de retorno à posição em que nos encontramos, e assim elaborar de forma distinta o que acontece do lado de *dentro*. Diante da vista da janela ficamos perplexos a nos interrogar a respeito das formas através das quais a escola como instituição tem assumido diferentes matizes no tempo e, ainda assim, mostra-se capaz de manter-se em pé mesmo diante de toda a corrosão que a circunda e a invade. Talvez isto seja possível “porque seja próprio deste tipo de construção agonizar por anos a fio até se transformar em ruínas” (ECO, 2003, p. 470). Outra hipótese distinta a esta é aquela que retoma o enunciado que atribui à escola a função de um instituído que só é capaz de se

sustentar porque encontra certa correspondência com aquele índice de idealização que perpetua no imaginário social vigente. Porém, ousamos arriscar uma terceira alternativa que não desconsidera as anteriores aqui mencionadas: a de que a escola perdura porque, entre outras coisas, é o lugar privilegiado onde se estabelecem encontros, onde se fazem e se desfazem vínculos diferentes daqueles firmados pelo grau de parentesco familiar. Em suma, porque é o lugar onde um comércio de palavras específico é intensificado, lugar onde é aberta a possibilidade de fazer circular o significante, onde se experimenta a ampliação dos contornos do simbólico por meio do intercâmbio entre grupos distintos que passam a conviver em um mesmo espaço-tempo. Enfim, a escola como instituição perdura por gerações e se reatualiza porque se trata de uma instância que toma a linguagem como uma espécie de instrumento-veículo, meio de transporte, capaz de dar forma ao informe da vida e de extrair sentido desde onde não há.

Desconfiamos que esta última alternativa tende a se efetivar, substancialmente, quando tal instituição amplia suas possibilidades de acesso cultural oferecidas, veiculadas em comunidades onde o acesso é precário ou simplesmente inexistente. Temos de levar em conta que é através da escola, por exemplo, que algumas crianças têm a oportunidade de ir pela primeira vez assistir um filme no cinema, frequentar uma biblioteca, visitar uma feira do livro, assistir a uma peça de teatro, etc. Não são raros os comentários de muitas crianças que, ao saírem do bairro periférico em que residem em direção a um ponto central da cidade com o propósito de realizarem alguma atividade cultural desta ordem, suporem que estão, *de fato*, “viajando”. Esta percepção não se deve apenas ao tempo despendido no deslocamento geográfico operado de um ponto ao outro, mas porque parece ser preciso, literalmente, *tomar distância*, sair do lugar em que se está, de um lugar específico e determinado para se tornar um espectador de si mesmo, de suas condições existenciais.

Suspeitamos que este tipo específico e peculiar de deslocamento resulta de algo que caracteriza o movimento basculante, duplo constituinte de uma relação: trata-se de um modo de se conduzir que se estabelece *entre-deux* e que exige não só a posição de entrega a um encontro, por excelência, de natureza *alter* – uma obra de arte, a leitura de um livro ou a cena de um filme –, como também incide sobre o modo como nos deixamos afetar pelos efeitos que este encontro produz em nós (FISCHER, 2005). Esta posição de entrega a tal experiência nos permite recolher excertos, pequenos fragmentos de histórias que não são nossas, mas que na medida em que ganham vida e materialidade em nossa imaginação, na medida em que nos implicam, passam a sê-lo (SKLIAR, 2010).

Pelotas [49] – 76- 93 setembro/dezembro 2014

Nesta entrega, os personagens se misturam com a vida. Arriscamos pensar que na medida em que nos deixamos conduzir por tal experiência, quando ao dirigir o olhar para *fora*, quando nos abrimos à alteridade que nos implica e que nos diz respeito, deixa-se também entrever, no movimento posterior de “retorno a si” (FOUCAULT [1981-1982], 2006), a fenda existencial que nos é constituinte.

A cena vista da janela suspensa na lateral esquerda da sala de aula nos convoca a ler a cotidianidade de um lugar que não faz outra coisa senão nos endereçar uma interrogação que vem desalojar nossa pretensa posição de espectadores. A este respeito, ao escrever sobre a obra de Velásquez, *As Damas de Companhia*, Michel Foucault (2001) (re) posiciona, dá um giro nas relações que se estabelecem entre “representação”, “representante” e “representado”, quando nos aponta que não é o quadro que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ele.

No que diz respeito à imagem referida a qual denuncia o que permanece do lado de *fora* da moldura da janela, trata-se de pensar aqui de que forma aquilo que assume a insígnia de uma ausência, de um inefável exige lugar, aparece nas narrativas, nos testemunhos, nas confissões produzidas por diferentes personagens que mantêm entre si vidas que se entrelaçam a partir de uma pluralidade de discursos que as compõem e as decompõem. Ficamos a pensar de que forma se representam e são representados? De que forma tem-se notícias de sua existência apenas pelos rastros, pelas ruínas, pela corrosão daquilo que é deixado, do que deixam do lado de *fora*?

Levamos em conta que o testemunho, a narrativa ficcional não fala só de quem a proferiu, mas vem também nos contar acerca da história de seu tempo. Assim como na obra de Velásquez, a imagem vista da janela da sala de aula vem ao nosso encontro, interpela-nos de tal forma que somos lançados em um complexo jogo de representação onde a cena vista desafia a dualidade das posições fixas entre sujeito e objeto: ali o espectador vê-se a si mesmo representado.

O que nos parece instigante aqui é que a análise de Foucault (2001), a qual toma o sentimento desalojador que nos é produzido quando estamos diante de uma obra como a de Velásquez, permite dar um giro na noção de representação até então concebida no campo da filosofia e das ciências humanas em geral. Passa-se a trazer para o debate nestas grandes áreas, a partir de então, não só uma abordagem que visa discutir o que vemos e o que nos vê, como também o modo como somos implicados, o modo como nos responsabilizamos por tudo aquilo que ganha forma e materialidade diante dos nossos olhos.

Em torno do irrepresentável

Com o que vimos articulando até aqui somos levados a considerar que o campo das representações é efeito daquilo que transita em um limiar que separa e aproxima os registros do imaginário e do simbólico, sendo resultante de uma conjugação e de um divórcio produtor das relações permeáveis entre a palavra tornada imagem e a imagem tornada palavra. A nosso ver, parece ser neste ponto de intersecção que efetua a função contrária de unir e separar os dois registros, a um só tempo, que se abre o espaço vazio, caótico, não-coadunável em torno do qual todo um campo de representações se orienta. Parece ser procurando contornar as vias deste algo que se inscreve como sendo da ordem de um irrepresentável, algo que resiste em subsumir aos moldes de uma definição, de uma classificação, de um conceito que a própria estrutura da linguagem se organiza (ENAUDEAU, 1998).

Nesta perspectiva, a escola é tomada aqui como palco privilegiado de situações aporéticas, paradoxais, ao passo que se configura como um lugar, por excelência, onde os avessos coabitam. No que se refere à logicidade sistêmica afeita a um circuito operacional fechado que engendra seu modo de funcionamento, parece-nos intrigante pensar a respeito da duplicidade de elementos que compõem o fractal de situações, ou melhor, de encontros pedagógicos cotidianos. Se, por um lado, para atualizar o seu propósito e fazê-lo vigente tal instituição coloca como condição, a qual se anuncia sob a forma de um imperativo para seus atores, fazer com que o tempo em que se dedicam a estar-ali seja aquele em que sua existência se desprenda da materialidade, ou seja, esqueça-se de si-mesma, de suas condições materiais, para que um suposto saber possa vir a ser veiculado (e, poderíamos acrescentar: validado, transmitido e incorporado como legítimo), por outro lado, sabe-se que o encontro pedagógico só pode se constituir como tal, só pode ganhar consistência por meio de certo tipo de encontro que exige *presença*. Em outras palavras, a matéria que dá subsídio à transmissão do saber escolar já não pode prescindir de um corpo que se expõe, de um semblante que se mostra e que, ao ingressar nos bancos escolares, carrega consigo toda a dimensão irreduzível desta experiência do *fora* interrogante e desalojadora de conceitos institucionais pré-definidos.

Estamos às voltas, mais uma vez, com o paradoxo das passagens – relação inextrincável entre o *dentro* e o *fora* que se atualiza em uma pluralidade sem fim de combinações e desencaixes. A irreduzibilidade do que permanece à nossa volta e aquilo que é passível de nomeação. O que determina lugares e funções estáveis e o que é efeito de uma produção de sentidos, de significantes que deslizam em metonímia, porque estão suscetíveis à

própria alternância que movimenta os corpos.

Há pouco mencionamos que parece haver certa semelhança entre as instalações e procedimentos pedagógicos e aquilo que foi proposto nos moldes do Projeto Pedagógico Iluminista, o qual delega à instituição uma finalidade determinada, específica, conferindo a ela o lugar de um representante que deve pôr em funcionamento as concepções filosóficas de antropocentrismo que lhe são remanescentes. Nesta ocasião, apontamos ainda que a escola, nesta estrutura, parece ter sido construída como um *tópos* que aponta para um *útopus* – um lugar que tem como princípio dirigir seu vetor em prol de uma ideia de progresso da humanidade.

Pois bem, sabe-se que este ideal fracassa em muitos aspectos e um deles, suspeitamos, é porque não leva em conta em seu propósito uma abertura ao irrepresentável da vida. Irrepresentável o qual é, por excelência, constituinte de nossa condição humana. Ao invés de um *tópos* que aponta para um *útopus*, vimos propor aqui, junto com Barthes (2007), algo que põe em relação os avessos e que toma o irrepresentável como o ponto desde onde emana a potência que nos permite elaborar, ficcionalizar em torno de um real informe.

Em *Fragmentos de Um Discurso Amoroso*, Barthes (2007) retoma o *Banquete* de Platão para nos falar da *atopia*. Neste texto ele lembra-nos que a noção de *tópos* deriva do grego e vem significar tudo aquilo que demarca lugares e funções em uma estrutura. Em contraposição ao termo *tópos*, a posição *atópica* vem se referir ao que não se inscreve nos contornos do simbólico, ao que se encontra desde sempre em um lugar inclassificável, insituável, ausente à articulação discursiva. Ausente, porém entronizado no próprio modo de operar da linguagem.

Neste sentido, consideramos que a referência à *atopia* tende a deslocar, substancialmente, as diretivas de uma proposição que aponta para um metadiscurso, vindo colocar-nos face a face com aquilo que mais nos interroga em nossa forma de agir e de nos relacionar no mundo. A *atopia* parece residir neste índice de inefável que tem por função desarrumar, desalojar, colocar as coisas *fora-da-ordem*, vamos dizer assim.

Parece ser em torno deste inefável, deste não-coadunável, deste inclassificável entronizado na própria função estruturante da linguagem que a possibilidade de criação ganha força e encontra meios plurais e distintos de ficcionalizar o que nos acontece e o que nos é impossível de apreender e elaborar de maneira imediata. Assim, vimos tomando a noção de linguagem como este operador móbil, poroso, rarefeito que ao mesmo tempo em que determina funções e posições específicas em certa estrutura também é capaz de subvertê-la e desalojá-la, conferindo-nos nossa porção de invenção no mundo.

Se, por um lado, somos levados a considerar que a ação de nomear, de definir, de descrever é efeito da inscrição de um limite, de um corte, onde colocamos uma espécie de borda em torno daquilo que pulsa à nossa volta, por outro, também temos de admitir que este limite, este corte talvez seja nossa grande potência, se for tomado como a fenda desde onde conseguimos partir para contornar, configurar e reconfigurar, inventar e inaugurar novas condições de existência. Se a linguagem, de uma perspectiva, condiciona e determina, de outra, sua função estruturante atualiza uma indeterminação que nos incita a transpor os limites estabelecidos. A este respeito, parece ser porque este encontro com um real que nos envolve assume o caráter de um encontro que se realiza de forma oblíqua, que se dá meio que de translado provocando em nós uma sensação de insuportabilidade, que somos como que condenados à repetição, a buscar meios de elaborar o que nos acontece. Estes meios podem se apresentar de modo argumentativo, sendo o efeito de juízos e avaliações, mas também podem assumir a forma de uma narrativa, do modo como contamos várias vezes uma história que nos pertence ou que nos diz respeito – vide a própria etimologia da palavra *logos* que em sua afeição ao verbo *légo* nos sugere a possibilidade de recolher fractais da experiência, do que está à nossa volta e dar a eles uma forma, uma estrutura de conjunto.

Se é pela palavra, queremos dizer, pela linguagem que conseguimos recolher alguns elementos do que nos circunda, dando a eles contorno e significação e, se este reunir em conjunto os acontecimentos nos impossibilita de formar uma imagem completa de fatos e episódios porque nos encontramos incluídos, implicados com eles, com o que assistimos, com o que testemunhamos, com o que protagonizamos, temos de levar em conta que nossa forma de elaboração simbólica além de ser parcial, inscreve-se nas vias de um *fictional*.

No que se refere à escola, trata-se de explorar este cenário como um ambiente que expõe dualidades e contradições e é constituído por elementos permeáveis que transitam e se deslocam alternadamente. Trata-se de contradições as quais não procuramos necessariamente resolver, mas a partir delas pensar as relações que se estabelecem entre as polaridades do representável e do irrepresentável. Pensar o campo pedagógico a partir deste limiar que separa e interpola os registros do imaginário, do simbólico e do real, refletir sob que condições tais interpolações nos abrem a possibilidade de tomar a palavra, de representar a si mesmo, de ficcionalizar a própria existência.

Mais uma vez, é em uma zona hiante, em um ponto de intersecção que pretendemos nos situar para contemplar este fenômeno que nos instiga.

Representação e irrepresentável. Ficção e Realidade. Tudo aquilo que é insígnia do

Pelotas [49] – 76- 93 setembro/dezembro 2014

que se pretende prender, enquadrar, definir e que, contrariando todas as expectativas, volta a escapar por todos os meios. Desaloja. Aparece e desaparece em circunstâncias e lugares imprevistos. Mostra os traços de tudo o que há de poder, de domínio e de fragilidade, de errância, de falibilidade, ao mesmo tempo. Expõe o bem e o mal, faz-nos perceber os contrários e os contraditórios assumindo suas formas em uma mesma feição de rosto.

Por ora, passamos a mais uma narrativa recolhida da matéria de nossa experiência onde real e ficcional parecem resultar de uma intrigante relação que vem nos interrogar, intensificando ainda mais este eixo em torno do qual operam os deslocamentos entre um determinado campo discursivo e o índice inefável que nos é constituinte.

Tomando as dualidades já expostas, ficamos a pensar a respeito da potência presente na criação, na possibilidade de ficcionalizar a própria existência. E, de que forma esta ficcionalização de si mesmo implica/produz transformações no modo de ser e de se conduzir de quem se entrega a esta experiência.

Trama e personagens – cena literária – cena escolar

Cris me foi apresentado como uma daquelas crianças apontadas na escola como um “aluno difícil”; seus poucos oito anos de idade eram recheados por retalhos, fragmentos de uma história a qual lhe fora contada, insistentes e repetidas vezes por aqueles que o entornam. Não é preciso dizer que dependendo por quem esta história era contada e a quem ela era endereçada, tinha o intuito de convencer e justificar com a marca da negligência e da vulnerabilidade a causa de seu fracasso escolar.

O convívio com Cris dava mostras da disputa de diferentes discursos que lhe constituíam se manifestando na alternância de suas ações e procedimentos. Por vezes, mostrava-se inteligente, cativante, brincalhão, alegre – com essas características, em seguida podia se perceber que a evidência do problema não estava na aprendizagem, pois o menino aprendia com facilidade coisas que eram consideradas complexas, que levavam certo tempo de elaboração para as demais crianças de sua faixa etária. Por outras, procedia de forma agitada, inquieta, mostrando-se extremamente intolerante, por exemplo, quando se tratava de dividir a atenção de sua professora com outros colegas.

De fato, bastava se arriscar a permanecer poucas horas com Cris que era possível perceber sua dificuldade de relação com o grupo e sua recusa constante em realizar as propostas pedagógicas que lhe eram oferecidas. Com uma frequência quase que diária aborrecia-se com alguma coisa “aparentemente sem razão” e isto acabava sendo motivo para

sair da sala sem permissão, bater portas, chutar mesas, cadeiras e paredes do corredor que permitia o acesso à sua sala de aula, dando vazão a uma desordem que vinha desalojar e interrogar a posição de qualquer passante que assistia, como que por acaso, a cena.

Ocorreu que, com o passar do tempo, Cris acabou estreitando os laços com sua professora-referência – o que, no entanto, não permitiu que seu entrosamento com seus colegas de turma nem com os demais membros da escola se qualificasse –, e tal vínculo possibilitou a transmissão de um gosto: o gosto por uma leitura desinteressada que em seguida ganhou contornos no papel assumindo a forma da escrita.

Esta relação não se fez em outro tempo nem em outro espaço senão aquele que ainda abre a possibilidade de nos manter a salvo do turbilhão de acontecimentos que tende a invadir a escola: a biblioteca. Os encontros ali pareciam assumir caráter duplo – com os olhos voltados para o livro aberto, aluno e professora exigiam a presença um do outro, a proximidade do corpo, encenando uma situação onde mais do que letras e palavras passeavam diante dos olhos.

Cris começou a deixar de participar da aula com professores especializados para recolher-se à biblioteca, quase que “forçando” uma circunstância que, ele mesmo sabia, só poderia resultar em dispor de sua professora-referência somente para si.

O transcurso do tempo na biblioteca era outro. Deixava de ser a contabilidade da soma indiferenciada de unidades que fragmentavam a tarde em períodos para estender-se no gesto de folhear as páginas que dão materialidade a uma história, para demorar-se nas imagens, na escuta atenta de uma palavra até então desconhecida. Se na sala de aula Cris recusava-se a efetuar qualquer proposta que lhe era oferecida, ali ele experimentava a entrega de deixar-se conduzir pela voz de quem lhe contava histórias.

Da experiência de leitura à vontade de registrar o que lhe acontecia, o que imaginava lhe acontecer, o que lhe contavam, foi um salto! Cris passou a falar de si por meio dos personagens que lia, das histórias que inventava, enfim, de todas as ideias que começaram a lhe ocorrer e para as quais depressa procurava um papel para anotar.

Pois bem, reiteramos que parece haver neste encontro com um livro, um texto, um filme, uma imagem algo potente que nos lança em um movimento basculante e bifurcado e que nos fornece elementos sofisticados para elaborar a própria história. Parece haver aqui algo que diz respeito, por excelência, ao campo da educação, e que nos aponta para pensar a relação intrigante que há entre ser representado por certo campo de formações discursivas que nos entornam e representar-se. Seguindo esta via, não nos encaminhamos no sentido de

enxergar nesta dualidade uma relação de causa e efeito, mas mais uma vez, de nos situarmos à borda, entre as zonas de contato que interpolam os registros do simbólico, do imaginário e do real.

Só a relação existente entre os movimentos de ser narrado, representado e narrar-se, representar-se nas relações já nos diz muito. Que a arte de escrever, de ler, de inscrever a própria existência simbolicamente no mundo seja afeita à possibilidade de reinventar-se, de fazer de si mesmo o fim e objeto de sua própria história.

No que se refere a Cris, ainda resta-nos acrescentar que este não é o seu nome, não é o nome que consta nos documentos que compõe seu histórico escolar. Este é o nome com que costuma assinar tudo aquilo que escreve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os homens entram em seu destino porque são representados (LEVINÁS apud ENAUDEAU, 1998, p. 20).

A questão do destino parece estar intimamente ligada não só com o sentido que atribuímos a tudo aquilo que se realiza voluntária ou involuntariamente em nosso percurso existencial como também vem atualizar para nós o paradoxo da representação. Só podemos nos interrogar sobre o sentido da vida ou dos acontecimentos que inexplicavelmente atravessam nosso percurso porque este sentido não se apresenta mais como um referente, como uma regra dada ou determinada, aceita ou reconhecida por todos aqueles que nos circundam – como o era para o homem grego, por exemplo.

Diferentemente dos gregos, nós nascemos desamparados de um referente – daquilo que vem dar sentido e sustentação à nossa história. Porque nascemos desde sempre ausentes de um ponto de ancoragem seguro e confiável para nos conduzirmos no mundo, temos de construí-lo, de fazê-lo, de elaborá-lo. Porque o sentido não está dado ou determinado desde sempre, quando somos introduzidos na linguagem e no campo de representações que nos cercam, adquirimos, no dia de nosso nascimento, nosso quinhão de invenção.

Pois bem, nossa suspeita (e nossa aposta!) é de que o tema da escrita e da leitura, desta injunção entre arte e vida, não reside em outro senão naquele que abre a possibilidade de *ficcionalização de si* e encontra no espaço pedagógico um terreno fértil para que este se reinvente junto com os atores em cena.

Referências

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Traduzido por Maria Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENAUDEAU, Corinne. Los Espectros. In: _____. **O Paradoxo da Representação**. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 1998.

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa**. Traduzido por Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

FISCHER, Rosa Maria. Escrita Acadêmica: Arte de Ensinar o que se lê. In: COSTA, Marisa e BUJES, Maria Isabel. (Org.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (p. 117-142).

FOUCAULT, Michel. As Damas de Companhia. In: **Estética, literatura e pintura, música e cinema**. Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 194-209

_____. [1981-1982] **A Hermenêutica do Sujeito**. Traduzido por Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREUD, Sigmund. [1895] Projeto para uma Psicologia Científica. In: _____. **Ed. Standart Brasileira das Obras Completas de Freud**. Traduzido por Jaime Salmão. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

KANT. [1776-7, 1783-4, 1786-7] **Sobre a Pedagogia**. Traduzido por Francisco Fontanella. 5 ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2006.

MAGRITTE, René. **La Victoire, 1939**. Disponível em: <http://www.magritte.be/>

MANGUEL, Alberto. A Imagem como narrativa. In: _____. **Lendo Imagens**. Uma história de amor e ódio. Traduzido por Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SKLIAR, Carlos. Escrever e Ler para Ressuscitar os vivos: Notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter. (Org.) **Devir Criança da Filosofia**. Infância da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (p. 17-27)

SIMMEL, Georg. O estrangeiro. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org.). **Simmel – Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. (vol. 34) São Paulo: Ática, 1983.

Informação de autoria

Tatielle Rita Souza da Silva é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde 2006. Possui experiência na rede municipal (PMPA) e estadual de ensino (SEC-RS), atuando principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade de ensino Jovens e Adultos. Tem sido a inserção no campo empírico escolar bem como a escuta sensível de interrogações que derivam deste campo que vêm alimentando o trabalho investigativo que dá subsídio ao seu percurso de formação. Em 2007 iniciou sua pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação sob a orientação da

Pelotas [49] – 76- 93 setembro/dezembro 2014

prof^a. Dra. Simone Zanon Moschen. No ano de 2010 defendeu sua pesquisa de Mestrado sob o título de “Impasses Éticos ou Um Testemunho da Experiência Pedagógica”, na qual procurou discutir filosoficamente a inscrição da função docente e seu lugar de responsabilidade no cenário escolar. Atualmente é doutoranda PPGEdU-UFRGS, sob a orientação da prof^a Dra. Rosa Maria Bueno Fischer e vem encaminhando seus estudos de Doutorado articulando relações entre Ética e Estética a partir de temas-chaves para a sua pesquisa, tais como: "experiência", "transmissão simbólica", "memória" e "escrita de si". Contato: tatieduufrgs@gmail.com