

# A coragem de ler e escrever na escola brasileira

Betina Schuler<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-2424-7601

## Resumo

Precisamos de coragem para ler e escrever na escola brasileira no presente? Quais os efeitos dos modos de ler e escrever na escola, em se tratando da condução das condutas em tempos de ataques às escolas, aos professores e aos livros? A partir de tais problematizações, tendo em conta os estudos foucaultianos sobre a genealogia da subjetivação, neste artigo, enquanto ensaio teórico, parte-se da perspectiva de que o *ethos* é o ponto de articulação entre dizer a verdade e o bem conduzir-se e conduzir os demais. Inspirando-nos principalmente na obra de Foucault *A coragem da verdade*, faz-se um recorte temático para perguntar pelos modos de ler e escrever na escola hodiernamente. Para tanto, pensa-se sobre os modos de verificação que operam no presente quando se trata das práticas de leitura e escrita, bem como sobre a força desse outro que nos atravessa quando lemos e escrevemos na escola. Sem buscar uma aplicação fácil ou anacrônica, conjecturam-se a composição e a força do ensino no presente, atravessadas por algumas características específicas da *parrésia*, para tomar tal ferramenta analítico, considerando-se as práticas de leitura e de escrita e a figura do mestre em suas relações, ainda, como um ato de coragem. Essa postura está conectada a uma crítica em nosso presente, na defesa da democratização do acesso e do exercício de tais práticas como exercícios possíveis de certo cuidado de si.

## Palavras-chave

Leitura – Escrita – Escola – Mestre – Parrésia.

---

**1-** Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil. Contato: beschuler@unisinós.br, betinaschuler@hotmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450276579>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



## *The courage to read and write in Brazilian schools*

### **Abstract**

*Do we need courage to read and write in Brazilian schools today? What are the effects of reading and writing at school, in relation to managing the conducts in times when schools, teachers, and books have been under attack? Based on such problematization, considering the Foucauldian studies on the genealogy of subjectivation, this article, as a theoretical essay, starts from the perspective that ethos is the point of articulation between telling the truth and conducting oneself and the others. Inspired mainly by Foucault's 'The Courage of Truth', a thematic approach has been taken to ask about the ways of reading and writing in school today. To this end, I think about the modes of veridiction that operate in the present when associated with reading and writing practices, as well as about the strength of the other that crosses us when we read and write at school. Without searching for any easy or anachronistic application, I reflect upon the composition and strength of teaching in the present intertwined by some specific characteristics of parrhesia, by taking such an analytical tool, and still considering reading and writing practices and the figure of the master as an act of courage. This point of view is connected to a critique in our present, advocating to democratize the access to and the exercise of such practices as possible exercises of a certain care of the self.*

### **Keywords**

*Reading – Writing – School – Master – Parrhesia.*

---

### **Primeiras colocações**

*- Tudo termina no mar.*

*- Não compreendo.*

*- Quer dizer, você sempre está aí e ao mesmo tempo aí está o infinito. Se o mar estiver perto, você põe tudo o que é ínfimo de todos os dias no infinito.*

*(Skármeta, 2020, p. 2010).*

Skármeta (2020) provoca-nos a pensar sobre o encontro do finito e do ínfimo com o infinito e traz a imagem do mar. Uma imagem que pode remeter ao exercício do pensamento: colocar sua finitude em encontro com o abismo, com o mínimo de abrigo.

Na obra *O corpo da imagem: a imagem do corpo*, Alloa (2021) retoma, com base em autores como Didi-Huberman (2016), a palavra *imagem*, derivada do latim *imago*, que originalmente indicava um tipo de máscara mortuária, e menciona que nossos ancestrais colocavam nos átrios máscaras de cera buscando afirmar rostos de quem já havia partido. A partir disso, o autor busca em Blanchot a ideia de que formar uma imagem é fazer

aparecer algo que não está dado de antemão, sempre correndo o risco de ser tomado pelas próprias imagens.

Não se trata, portanto, de uma relação de complemento, mas, antes, de uma relação que se constitui não apenas a partir da ausência ou da falta, mas, sim, da incorporação sempre problemática de um elemento estranho, isto é, de um elemento que nunca se reduz totalmente ao outro. (Alloa, 2021, p. 13).

Trago essa ideia inicial para pensar sobre a perturbação de um outro estranho que nos atravessa, nos deixando tocar, desintegrar, mediante práticas de leitura e escrita na escola no presente. E como podemos pensar na escola a relação entre leitura e escrita não como duplicação, representação ou meramente registro, mas como entrada de um corpo estranho, e assumir a postura filosófica de sustentar essa estranheza, não a diminuindo, mas dramatizando-a narrativamente?

Assim, roubo essa ideia de Alloa (2021), também a partir de Jean-Luc Nancy, de que essa abertura, que esse outro estranho, esse outro intruso não seria uma abertura pela qual ele entra, mas uma brecha, uma fissura por meio da qual eu não posso mais voltar para o mesmo. Essa imagem de pensamento se faz muito potente para pensar as práticas de leitura e escrita no atravessamento do conceito de cuidado de si de Foucault (2011).

Assim como não vemos tudo e não vemos em toda parte, não lemos tudo e não lemos em toda parte, até porque *ler* é um verbo transitivo, e precisamos perguntar: ler o quê? Ver o quê? O que nos vê? O que escrevemos? Como ver de um lugar sem estar preso a essa perspectiva? Como ler e escrever para sair de si mesmo, para expor-se, para sair de sua posição? Ver, ler e escrever como uma abertura para o mundo. O que lemos, escrevemos, vemos, nos lê, nos toca, nos vê, nos torna visíveis de alguma forma.

Uma forma de tecelagem entre o olho que lê e a mão que escreve, um espectador, um leitor encarnado. Como ler ouvindo a voz do outro, acolhendo seu ritmo, fazendo pausas e interrupções, para poder voltar? O leitor e o escritor não são substâncias, identidades, mas possibilidades. Cada vez que voltamos a ler e a escrever, podemos nos constituir em leitores e escritores, e de novo, e de novo, sempre começando. Daí uma relação infantil com a leitura e a escrita, como esse começar sempre de novo, sustentando o espanto. Uma relação de coragem com a escrita e a leitura.

Mas será que precisamos de coragem para ler e escrever na escola brasileira no presente? Quais os efeitos dos modos de ler e escrever na escola, em se tratando da condução das condutas em tempos de ataques às escolas, aos professores e aos livros? Foucault (2011), no curso *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*, estudando a relação entre a verdade e o sujeito, aponta quatro modalidades de verificação, quais sejam: o profeta que não fala em nome de si e diz do futuro; o sábio que pode escolher calar-se e retirar-se; o professor que possui o saber da técnica e ensina a tradição, portanto, um saber que vincula; e o *parresiasta* que, ao falar a verdade, coloca em risco a sua relação com o outro e se coloca em risco. Se o *ethos* é o ponto de articulação entre dizer a verdade e bem conduzir-se e conduzir os demais, quais são nossos modos de funcionamento no presente quando tomamos o recorte das práticas de leitura e escrita?



Sem buscar uma aplicação ingênua, fácil ou anacrônica, opto por tomar tal ferramental analítico para pensar a potência das práticas de leitura e escrita na escola brasileira hoje e a ação do professor, quando se busca a democratização do acesso e, ao mesmo tempo, a constituição de um espaço-tempo para pensarmos radicalmente a vida e a morte. Assumindo tal ferramental como uma crítica do nosso presente, considero a força de tais práticas nesse espaço público e democrático que são as escolas como possibilidade para pensar uma vida verdadeira que, conforme Foucault (2011), seria da ordem da diferença.

### **Leitura e escrita:** do discurso verdadeiro a uma vida verdadeira

Talvez esta seja uma questão que perpassa toda a filosofia ocidental: de que forma ocorre o deslocamento de como se pratica um discurso verdadeiro para como se vive uma vida verdadeira. Não seria essa uma questão importante para ser tomada pela escola, principalmente nos dias de hoje? De que modos o exercício filosófico e literário na escola poderia, ainda, operar como uma prática do cuidado consigo e com os demais neste presente neoliberal e neoconservador, apostando nas práticas de leitura e escrita? Esse simples gesto de baixar a cabeça e começar a ser leitor de novo. Esse simples gesto de pegar uma caneta, um lápis, um teclado, e começar a ser escritor de novo. Esse simples gesto de, quando lendo, levantar a cabeça, fazer uma pausa e exercitar o pensamento junto com o outro. Sempre um começo. Talvez daí a relação tão imanente entre a filosofia, a infância e as práticas de leitura e escrita: estão sempre começando.

Se admitimos que, lendo e escrevendo, habitamos um grande tempo na escola, perguntar por tais práticas poderia abrir uma possibilidade de pensarmos de outros modos como estamos vivendo nossas vidas. Em um presente de tanta pobreza narrativa e de elogio ao espetáculo do marketing, talvez a leitura e a escrita demandem outra temporalidade, outra relação consigo e com o outro, quando assumida em seu funcionamento de transmissão cultural, de apresentação do mundo às crianças e jovens e de potencialização do pensamento e da vida. O que estaria em jogo, então, não seria apenas a aplicação rápida e pragmática de habilidades e competências, mas forjar uma atenção, um modo de viver coerente e digno para além de todo o afã da avaliação. Para que possamos habitar o mundo e nele nos inscrever, precisamos da contação de histórias, para acessarmos os tantos e tantas que vieram antes de nós, para estranharmos o mais naturalizado, para abriremos mais uma vez os olhos e os ouvidos e para nos colocarmos neste mundo e nos responsabilizarmos por ele – para que possamos deixar esse outro entrar, justamente para podermos estar conosco sempre em processo de deslocamento.

A partir disso, podemos pensar na importância dos textos apresentados nas escolas e nos modos como são trabalhados, perguntando pelas finalidades de tais práticas em um mundo que reduz a leitura e a escrita a simples registro e informação, nessa violência instrumental que desobriga o exercício ético em nome da valoração da técnica e da medição (Souza, 2018). Tais questões abrem-nos perspectivas para a constituição de uma vida digna, capazes de nos manter perplexos com os horrores deste mundo e de nos comover com a dor do outro, para elaborarmos criações sensíveis na relação com nós mesmos e com os demais, ao criarmos associações inesperadas.

Assim, talvez, como um modo de resistência, possamos assumir as práticas de leitura e escrita por meio de uma atitude filosófica que toma a questão da verdade, interrogando-nos sobre os modos de dizer o verdadeiro, que hoje se espetaculariza em razão vulgar da opinião performada; sobre as relações de poder em tempos de dismantelamento das políticas de fomento à leitura e a privatização das ações e a redução da leitura e escrita a habilidades e competências; e sobre como se aprendem específicos modos de existência hodiernamente, em que se busca monetizar toda atividade humana. Portanto, tomar as dimensões da verdade, do poder e da subjetivação para entender o que estamos nos tornando quando lemos e escrevemos desses modos na escola, e não de outros, é uma possibilidade de travar essa discussão a partir de uma dimensão filosófica.

Neste mundo administrado, necessitamos de certa coragem para assumir a responsabilidade que as práticas de leitura e escrita na escola implicam como meio de problematização dos absurdos de nosso tempo. Por isso, não se trata de uma relação com tais práticas como busca por suprir uma ignorância, mas como equipagem para cuidar de si e dos demais como se deve, recolhendo o dito e transformando-o em outras coisas. É questão de equipar-se para enfrentar os combates presentes em nossas vidas, inventando brechas de respiro junto com os outros na escola ainda como espaço de partilha do comum e, ao mesmo tempo, da diferença. Encarnar o pensamento na condução de si mesmo significaria uma razão exercitante que pensa o seu tempo junto com os demais, o que não obriga a pensar do mesmo jeito. Por isso, há de haver práticas de leitura e escrita que não apenas apresentem os textos como verdades dadas a serem espelhadas, como textos-revelação, mas que afetem os modos de existência. Práticas que atravessem aqueles que compartilham experiências nos pequenos instantes cotidianos de cada escola, na possibilidade de uma vida outra, o que significaria a marca da diferença, da partilha pública e da problematização permanente de si, dos outros e do mundo. Assim,

O que sustento é que a escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora. (Britto, 2015, p. 36).

Daí a pergunta pelas práticas de leitura e escrita e pelos modos de verificação trabalhados por Foucault, que talvez nos ajudem a problematizar os sintomas contemporâneos, permitindo-nos criar, ainda, algumas frestas.

## **Modos de verificação, práticas de leitura e escrita e a docência**

Na obra *A coragem da verdade*, último curso ministrado por Foucault (2011) no Collège de France, em 1984, poucos meses antes de seu falecimento, o autor faz toda uma problematização das formas “aletúrgicas”, ou seja, do tipo de ação em que o sujeito, expressando a verdade, constitui a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a



verdade. Essa discussão insere-se nos estudos sobre a genealogia da subjetivação, quando Foucault examinará as práticas do cuidado de si. Ao fazer a análise dos modos de verificação, Foucault (2011, p. 9) articula “[...] a análise dos modos de verificação, o estudo das técnicas de governamentalidade e a identificação das formas de práticas de si”, ou seja, vincula a análise destes três elementos: saber, poder e subjetivação, sem nunca os reduzir entre si.

Foucault (2011) apresenta quatro modalidades de verificação não como quatro profissões ou quatro tipos de sujeito, mas modalidades, modos de verificação que podem combinar-se e funcionar de maneiras diversas nas diferentes culturas e civilizações. O dizer a verdade da *profecia*, essa primeira modalidade, não fala em seu nome, mas é uma voz intermediária para uma voz de outro mundo e fala por meio de enigmas do futuro. O segundo é o modo da *sabedoria*, que fala em seu nome, mas pode escolher retirar-se, calar-se. O terceiro, retomarei adiante, porque é o que me interessa. Por fim, o quarto seria a *parrésia*, palavra que aparecerá pela primeira vez nos textos de Eurípedes como “[...] direito de falar, o direito de tomar publicamente a palavra, de dizer a sua palavra, de certo modo, para exprimir a sua opinião numa ordem de coisas que interessam a cidade” (2011, p. 31). Há uma necessidade, uma obrigatoriedade de dizer a verdade, mesmo colocando em risco a relação com o outro ou sua própria vida. É a coragem de quem fala toda a verdade, que pensa assumindo os riscos, mas também a coragem de quem escuta, mesmo que seja uma fala difícil ou cruel. O *parresiasta* fala em seu nome e não fala do futuro, mostra o que existe no presente, não tendo a opção de calar-se, pois, aponta para os indivíduos a verdade deles mesmos.

Aqui retomo, para esta discussão, o terceiro modo de verificação, o de *quem ensina*, ou seja, o daquele que, sabendo de algo, o professa, é capaz de ensinar a alguém, é obrigado a falar. Seu saber está ligado a uma tradicionalidade, à transmissão de uma herança, “[...] para que seu saber não morra depois dele. Ele vai ter de transmiti-lo” (Foucault, 2011, p. 24). Dessa forma, trata-se de um tipo de modalidade que vincula, que pode ser também da amizade e do reconhecimento pessoal. Foucault diferencia o ensino da *parrésia*, uma vez que esta põe em jogo tanto a relação com o outro quanto a própria vida, o que não aconteceria no ensino, em que a relação estaria sempre preservada. Na escola, em uma sala de aula, dificilmente<sup>2</sup> o professor estará correndo risco de vida. Todavia, conforme o autor aponta, essas modalidades podem compor-se. Com isso, não estou querendo dizer que o professor no presente é um *parresiasta*. Não, não se trata disso. O que quero dizer é da importância de, neste presente de esmaecimento da memória e da narrativa, pensarmos na figura do professor que vincula, que opera com a tradicionalidade, mas justamente para fazer outras coisas com ela. E é aí que, muito sutilmente, o ensino poderia aproximar-se da *parrésia* em um aspecto muito singular e específico: a constituição de um modo de vida, uma diferenciação ética, como escreve Foucault. Os sujeitos políticos poderiam, então, constituir-se como sujeitos éticos, capazes de governar a si e aos demais; “[...] é o fato de que esse ethos se forma e se determina pelo efeito do discurso verdadeiro que lhe é endereçado” (2011, p. 57). Poderiam ser formados para escutar a verdade e agir de acordo

---

**2-** Todavia, nos últimos anos, no Brasil pós-golpe de 2016, muitos professores foram expostos nas redes sociais, ameaçados, demitidos; muitos respondem a processos judiciais em função de seus posicionamentos políticos e são coagidos quanto ao uso de certos textos.

com ela. Não se trata, porém, da verdade como discurso, mas como *eros*, ou seja, “[...] o ethos é o vínculo, o ponto de articulação entre o dizer-a-verdade e o bem-governar” (p. 11). Desse modo,

Não se trataria, de modo algum, de analisar quais são as formas do discurso tais como ele é reconhecido como verdadeiro, mas sim: sob que forma, em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que formas se apresenta, a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, quem diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito que diz a verdade. (Foucault, 2011, p. 4).

Por isso, trata-se de uma prática de vida que precisa de um processo formativo, porque exige, segundo Foucault (2011), a figura do outro na prática de dizer a verdade sobre si – e aqui retomo a discussão inicial deste texto: a necessidade desse outro para abrir frestas.

É ingênuo pensar a *parrésia* na escola, a meu ver, mas penso que a questão não seja essa, e sim pensar a força de um saber que vincula, que ensina a tradição, que faz o outro ser visto e se entender no mundo. Nestes tempos de aceleração, superconcorrência e fluidez constante, isso já seria muito, ainda mais quando combinado com alguns elementos muito específicos da *parrésia*. Uma professora, quando produz uma crítica, uma problematização importante das nossas sociedades no presente, de nossos modos de servidão, de nossos preconceitos e racismos de toda ordem, cria quais possibilidades? Uma atitude socrática que nos interroga, que se submete e nos submete ao exame permanente e que nos lembra: não se descuidem do cuidado, abre para quais possibilidades? Platão (2010) descreve no diálogo socrático, na *Apologia*, o *dever* de contar a verdade, argumentando que ser capaz de ensinar algo a alguém é muito importante, ainda mais quando se pede que se cuide do cuidado de si. Esse exame vai assumindo formas de conversação com o outro e consigo mesmo. Trata-se, pois, de uma razão em exercício, conforme Foucault (2011). Por isso a possibilidade de composição entre o ensino, como oferecer algo a alguém, inseri-lo em uma tradição, *insignare* (Castello; Mársico, 2007), colocar um signo, com a contingência da *parrésia* de, dizendo a verdade, convidar o outro a cuidar de si. Isso porque o ensinar também está vinculado a deixar marcas enquanto se colocam signos pelo caminho. Portanto, a constituição de um cenário para se inserir os sujeitos em uma tradicionalidade, tal como se realiza na modalidade do ensino, enquanto se problematiza o mundo e a si mesmo, tal como na modalidade da *parrésia*.

Todavia, quando Foucault (2011) escreve sobre a figura *parresiasta* de Sócrates, diz que ele não funciona como um professor que ensina tranquilamente sem riscos. O que faz é mostrar de forma corajosa que os outros não sabem e que precisam cuidar de si mesmos. Entretanto, aqui mais uma composição possível: uma forma de discurso que tem como preocupação o cuidado de si. Porém, se faz necessária certa transmissão da tradição, como responsabilidade com o mundo, para que os alunos possam fazer outras coisas com isso. Transmissão, exame e cuidado. Uma composição possível para pensar em professores que ensinem modos de ler e de escrever na escola? Como vincular os modos como lemos e escrevemos com os modos como vivemos nossas vidas? Por isso,



cabe perguntar: quem foram os mestres dos professores? Que livros os apaixonaram, os deslocaram, os modificaram a ponto de quererem compartilhar essas narrativas com seus alunos? Quais seriam os textos capazes de nos fazer questionar a maneira como vivemos, de provocar irrupções, de mostrar a experiência? Como pensar as práticas de leitura e escrita como um exercício ético e intelectual? Como esse ensino pode ser um tipo de equipagem, de luta, de companhia? Que riscos assumimos quando lemos e escrevemos de forma problematizadora na escola? Como a relação entre professor e aluno pode ser colocada em risco por meio de certa fala franca? Quais riscos profissionais e existenciais os professores estão assumindo no presente?

Com tal composição, podemos também pensar as práticas de leitura e escrita na escola como vinculadas a essa modalidade de verificação do ensino, composta com alguns elementos outros, que atravessará dois modos de tradicionalidade. Foucault (2011) fala de uma tradicionalidade do ensino que permite certa transmissão de uma herança, uma acumulação, uma duração para além do esquecimento (o que se faz muito importante neste contemporâneo da aceleração e da pobreza de experiência); e de uma tradicionalidade da existência, dada a produzir modos de vida mais afirmativos. Em várias escolas filosóficas na antiguidade, essas tradicionalidades se compõem, se combinam. E não poderiam ser a leitura e a escrita na escola a dobradiça entre uma tradicionalidade que acumula e mantém e uma tradicionalidade que elabora o passado, justamente para fazer outras coisas, tendo como objetivo principal a própria vida, o modo como se vive, a partir das histórias que lemos, contamos, escrevemos? Encontro entre os vivos e os mortos. Não poderiam a leitura e a escrita na escola justamente funcionar como o átrio das máscaras mortuárias, onde as pessoas encontram o legado, a herança, a tradição, para justamente deixar o outro nos fazer fissuras, nos deslocar, tornar visíveis outras coisas? Deixar esse outro entrar, enxergar o outro, comover-se com a sua dor, fazer-se outro de si mesmo. Por isso, tal composição teria muito mais a ver com uma vida verdadeira do que se tornar um objeto para um discurso de verdade. Uma vida verdadeira, uma vida outra, porque problematiza os modos usuais de existência, uma crítica constante do mundo, uma vida sempre exposta ao exame neste tempo que nos coube viver.

Perguntemos, assim, pelo diagnóstico de nossa época. Temos apontamentos sobre a pobreza da experiência em Walter Benjamin (2012); a necessidade de elaborarmos o passado de forma ativa para pensarmos as barbáries do nosso tempo em Adorno (2020); o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle em Foucault (2002) e Deleuze (2008), baseada no modelo de empresa na prescrição dos modos de conduzir-se; uma sociedade adoecida por excesso de positividade, por aceleração, fragmentação, concorrência com os outros e consigo mesma em Han (2017a, 2017b), em que nada parece durar ou permanecer, em um mundo virtual pobre de alteridade e resistência; o capitalismo neoliberal e neoconservador do presente que opera com a linguagem da produção e a tagarelice midiática, que dão as cartas na formulação dos problemas, conforme Lazzarato (2014); a interrogação de Judith Butler (2017) sobre o que é uma vida e como a comoção com a dor e a morte do outro é produzida dentro de certo enquadramento; a escravidão, problematizada por Jessé Souza (2019), como instituição que engloba todas as outras desde o início do processo de colonização do Brasil até o presente, com a demonização do Estado corrupto e das políticas públicas em nome

de uma suposta divinização do mercado honesto, com um forte desprezo pelas massas e o engodo da meritocracia e do indivíduo competitivo; o modelo empresa na escola neoliberal, conforme Laval (2019), reduzindo a educação a um bem privado, avaliado pelo valor econômico. Ainda muitos outros e outras nos fazem ter atenção ao que estamos nos tornando no presente em meio ao ataque às escolas, aos professores, ao conhecimento, ao exercício do pensamento e a modos mais coletivos de existência.

A partir desse diagnóstico, trata-se, pois, de uma aposta na combinação da modalidade de verificação do ensino, composta com alguns elementos da *parrésia* no presente. O ensino como transmissão de todo um patrimônio cultural acumulado – mas não somente essa transmissão (palavra da qual as pedagogias contemporâneas têm horror). Também a transmissão sempre impossível, mas necessária, do desejo, do amor pelo que se ensina, o amor pelos livros, as experiências de encontro com os textos. Transmissão como um envio ao outro, que pode funcionar como herança e legado, mas também de forma viral, em que a recebemos como ataque que precisamos combater, como um risco, mas que pode fortalecer nosso sistema imunológico, ou seja, produz equipagem, defesa, nos faz outros.

Essa perspectiva de transmissão é muito diferente das práticas do *home schooling*, tão aclamadas no presente, do acesso à informação na internet de forma individualizada e sem intervenção do outro. É estar, como diria Sêneca (2018), sob o olhar atento do outro, prestando atenção em como o mestre lê e escreve, como conversa, como leva a sua vida. É isso que se ensina.

Por isso, trata-se de uma postura filosófica para olhar para a atuação de professores e professoras que ensinam modos de ler e escrever, porque o discurso filosófico irá sempre perguntar pela questão da verdade, interrogando-se sobre as condições do dizer a verdade, em suas relações de poder e modos de subjetivação. Uma postura em que professores e professoras ainda fazem estudar; uma leitura-escrita estudiosa, como que um modo de problematizar o mundo, um modo de cuidar de si e dos demais, uma preparação permanente para a vida, tornando a vida coerente com os preceitos formulados. Acredito que os discursos filosóficos e educacionais precisam transformar-se em crítica social, porque a construção de uma atitude ética não é algo natural, mas passa por um processo formativo do humano. Portanto, trata-se de interromper a velocidade das tarefas pelas tarefas, de somente “encher caderno”, e pensar para produzir sentido sobre o que nos acontece na relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

O que chama atenção aqui é a figura do outro, pensado na figura do mestre, da professora que faz proposições para que seus alunos e alunas experimentem textos; o outro que pode fazer brechas em mim quando leio um fragmento que me faz deslocamentos. Esse outro que se faz necessário para dizer a verdade sobre si mesmo, para criar algum território existencial, alguma margem de manobra. Desde que nascemos até nossa velhice, pensamos apoiados por questões lançadas por outros, lendo e escrevendo a partir de e com os outros.

Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. (Petit, 2010, p. 51).



Ensinar, emitir signos, dar tempo, perguntar, examinar, transmitir, ler e escrever na escola brasileira: ainda um gesto de coragem?

## Ponderações finais

Neste artigo, busquei retomar as modalidades de verificação citadas por Foucault (2011) e pensar em como se atualizam em nosso presente, como se combinam e quais outras formas ainda podemos descrever. Portanto, ler e escrever na escola, sob essa perspectiva, não poderia ser uma dobradiça importante na articulação dos modos de dizer a verdade e a constituição de um *ethos* estudioso entre o ensino e a *parrésia*? É justamente nesse entre que algo pode acontecer, e não buscando uma aplicação anacrônica da *parrésia*, mas ficando atentos quando Foucault nos diz que essas modalidades se compõem e se atualizam.

Seria essa postura educativo-filosófica importante? Colocar palavras mesmo nas coisas para as quais não temos espontaneamente palavras, fazer perguntas outras? São necessários certa coragem, exercício, esforço; é preciso olhar novamente com atenção para aqueles e aquelas que pensaram nisso antes de nós, pois existiram muitos e muitas que pensaram as questões que estamos tomando bem antes de nós, que os professores e professoras nos apresentam nas escolas. Por isso, precisamos de ensino, de ampliação de repertório, de conversação, de certa duração. “Isso supõe alguma leitura, mas, no final, conseguimos dar palavras às coisas que nos deixam às vezes sem palavras” (Didi-Huberman, 2016, p. 52). Entrar em contato com as palavras dos outros para fazer nossas. Como tomar palavras, imagens e sons como possibilidade de escapar ao controle o maior tempo possível, como frestas para ainda viver de outros modos?

Daí que o ensino envolve historicidade, narratividade, leitura e escrita, portanto, é sempre submetido a uma constante problematização e reescrita, ao contrário de dados armazenados, que estão sempre iguais. Nesse excesso de comunicação em que vivemos, o que se trata é de pensar a escola como um espaço importante de intensificação das relações e do exercício do pensamento, ainda mais em um país desigual como o nosso, que continua a debater as questões de acesso.

Nesse contexto, não é possível calar-se; é preciso estar com a voz do outro em público. Precisamos de outros vocabulários, outras linguagens, outras narrativas que as práticas de leitura e escrita na escola podem nos abrir, mas não a leitura e a escrita como salvação, nem algo que se dá espontaneamente. Trata-se da leitura e da escrita no encontro com um mestre na escola, que criará condições de possibilidade de conhecer, estudar e experimentar a problematização, a fabulação, o sonho, como um convite ao cuidado e ao questionamento de si e dos demais, assumindo a responsabilidade por suas produções. Pôr-se em movimento junto ao outro justamente no paradoxo de fazer ainda algo durar nessa velocidade em que vivemos. A fruição em ler, assim, poderia estar associada ao estudo e ao conhecimento mais crítico do mundo e de si mesmo, à imaginação, à invenção, ao sonho dentro de um texto – e isso pode ser difícil, exige esforço, necessita de outro que nos acompanhe. Todavia, para essa perspectiva de leitura, precisamos perguntar: ler o quê? Como? Quando? Por quê? Com quem? Que forças expressam os textos?

Daí a potência de tomarmos os modos de verificação analisados por Foucault na antiguidade greco-romana, tais como o ensino, para atualizarmos e tropicalizarmos essa discussão neste tempo de declínio da cultura letrada, em que se reduzem a leitura e a escrita ao pragmático e ao armazenamento de informações, considerando-se que a revolução da internet não entregou a promessa do grande aumento de leitores. Por isso, a urgência de um ensino que transmita o desejo pela leitura e pela escrita como crítica social, que apresente o mundo aos recém-chegados.

Portanto, a composição entre ensino e *parrésia* partilha uma específica, mas importante questão: a obrigação de falar como um modo de cuidar de si e dos demais. Podemos tomar de forma atualizada, no presente, o quanto a fala de um professor, a indicação de um texto, uma conversa, podem provocar todo tipo de indisposição e hostilidade com alunos, famílias, etc. Assim, o professor, no presente, estaria combinado na possibilidade entre a verificação do ensino que busca assegurar a sobrevivência do saber e esse elemento específico da *parrésia* que coloca em jogo todo um outro *ethos*, quando assume o risco de dizer a verdade. Foucault (2011) já nos lembrava do sumiço da figura clássica do *parresiasta* e do quanto ele se apoia nas demais modalidades desde a modernidade.

Contra a pedagogia do entretenimento e do marketing, cabe a pedagogia da leitura e da escrita que problematiza o empobrecimento intelectual, ético, estético e político que vivemos e que necessita da figura do mestre que nos puxe e nos convide a fazer algo durar, a estudar, a perguntar coisas difíceis. Uma professora que seja uma companhia na sustentação do espanto que significa viver, responsabilizando-se mais uma vez pelo mundo. Para isso, precisamos das palavras dos outros para as fazermos nossas. Precisamos da coragem de denunciar a atrofia da linguagem nesse pragmatismo que nos empedra e que gera incapacidade de pensar a diferença, lendo e escrevendo, o que, para a grande maioria da população brasileira, se dá na escola. Coragem de exercitar uma leitura com a escrita, a escrita com a leitura, com a conversa, com a escuta, com a contação de histórias. Coragem de sustentar uma relação de solidão e de encontro; de parada e de viagem, de criar lugares e abrir espaços, habitar e dispor das coisas ao nosso redor, fazendo-as outras, fazendo-se outro. Coragem de experimentarmos uma diferenciação ética, como diria Foucault (2011), em que essa combinação de ensino e *parrésia* no presente provoque os sujeitos políticos a se constituírem como sujeitos éticos, capazes de se arriscar, de melhor viver para si e para os demais no espaço coletivo, público.

Esse mestre da leitura e da escrita fazendo lidação com o paradoxo do ensino, que opera com um saber e uma existência que transmite e vincula, e um saber e uma existência que nos arranca de nós mesmos, podendo colocar em risco o próprio vínculo, porque tem a obrigação de falar a verdade – algo possível, talvez, ainda no espaço público da escola. Por isso a defesa desse ler e escrever como modos de dizer a verdade na dobradiça com o modo como nos conduzimos, como possibilidade, ainda, de diferenciação ética, que passa pelo acesso à escola, à leitura e à escrita e pela figura do mestre.

Trata-se de uma possibilidade de exercício de liberdade, não porque a pessoa escolhe tudo o que lê, mas porque lhe foram apresentadas condições de possibilidade de conhecer e experimentar a problematização de si e dos demais. Por isso a defesa da escola como ainda esse lugar onde aprendemos a ler e a escrever, que ouvimos e contamos histórias,



que encontramos a literatura. O modo como aprendemos a ler e a escrever está implicado nos nossos modos de existência. Por isso, a defesa de uma leitura e de uma escrita como coragem é também a defesa da escola no presente. Mas não qualquer leitura e escrita, mas aquelas que escapam, em frestas, à racionalidade neoliberal que afirma que ensinar a ler e a escrever bem significa ler mais rápido e partilhar informações de modo mais acelerado. Na perspectiva ética e política que se opera neste texto, a leitura e a escrita não são reduzidas às habilidades e competências, mas entendidas como um tipo de atenção, mais uma vez, ao mundo, aos outros e a si mesmo.

Todavia, isso não brota espontaneamente; necessita-se da figura do mestre para nos apresentar o mundo, nos ensinar a estudar, a perguntar e a nos responsabilizar com o que estamos criando, colocando nossos ínfimos diante do infinito, fazendo aparecer o mundo mais uma vez, mas também aquilo que não está dado, para ser tomado na aventura de pensar e viver juntos na escola. Tem-se, aí, uma abertura ao corpo estranho, justamente para que não possamos mais habitar a mesmidade em nós, porque se trata do risco de uma vida verdadeira marcada pela diferença.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALLOA, Emmanuel. **O corpo da imagem**: a imagem do corpo. Tradução de Helano Ribeiro. Porto Alegre: Zouk, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 3. ed. Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo M. da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 2008. p. 219-226.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Tradução de Cecília Ciscato. São Paulo: 34, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si de e dos outros II. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Curso no Collège de France (1983-1984).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio P. Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução de Enio P. Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017b.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Tradução de Paulo D. Oneto. São Paulo: Sesc; n-1, 2014.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.

PLATÃO. Apologia. *In*: BONJOUR, Laurence, BAKER, Ann. **Filosofia**: textos fundamentais comentados. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2010. p. 51-62.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Cartas à Lucílio**. 6. ed. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SKÁRMETA, Antonio. **O dia em que a poesia derrotou um ditador**. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética do escrever**: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência. Porto Alegre: Zouk, 2018.

*Recebido em: 13.07.23*

*Revisado em: 24.10.23*

*Aprovado em: 27.11.23*

**Editora:** Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

**Betina Schuler** é doutora em educação. Pós-Doutora em educação na Universidade de Lisboa. Pós-Doutora em ciências humanas na Griffith University, Austrália. Docente permanente do PPG em educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista Pq 2. Líder do grupo de pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura.