

HISTÓRIAS DENTRO DE HISTÓRIAS: O MOVIMENTO DA PERGUNTA COM POTÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO E DE FORMAÇÃO

Alexsandro Rodrigues¹

Maria Aparecida Santos Correa Barreto²

Resumo:

O presente trabalho é resultado de problematizações no campo da diversidade sexual, como demanda social e como eixo de formação de professores, nascidas do Seminário “Pedagogia social e grupos minoritários” ocorrido na UFES no primeiro semestre de 2010. Este Seminário teve por objetivo refletir sobre os sujeitos da educação [grupos minoritários] seus processos de fabricação e as políticas de capturas e controle que em muitos momentos tomam o desvio com intenção de realçar a norma. Este trabalho busca no conceito de genealogia de Foucault suas bases metodológicas, compreendendo que muitas são redes de saberes e poderes que se entrecruzam nas narrativas de escolas. Dentre as muitas narrativas feitas de palavras, imagens, histórias etc..., pudemos problematizar o texto fílmico de Pinóquio, produzido por Walt Disney, visto como currículo, porque envolvido com a produção de subjetividades. Ao sabor das muitas narrativas deste texto fílmico e não só, fizemos perguntas sobre os dispositivos da sexualidade que se conecta ao corpo inanimado de um boneco que, para se tornar menino de verdade, precisava entrar na escola e aprender as coisas da escola. Como resultado, aberto a inconclusões e a novas demandas investigativas, pudemos compreender que independente da moral de uma lei e dos desejos das políticas de governo que novas formas de existência, de família e de cuidado vão sendo forjadas como possíveis a exemplo de Gepeto na mais íntima relação com uma vida e com os desejos dessa vida.

Palavras-chaves: Dispositivo, sexualidade, currículo.

¹ Doutor em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Professor Adjunto do Centro de Educação da UFES. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cotidiano Escolar – GEPCE.

² Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

HISTÓRIAS DENTRO DE HISTÓRIAS: O MOVIMENTO DA PERGUNTA COM POTÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO E DE FORMAÇÃO

Se a sexualidade se constitui como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que as instituíram como objeto possível; e em troca, se o poder pôde tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos. (FOUCAULT, 2003, p.93)

No seminário “Pedagogia Social e Grupos Minoritários” realizado no mês de julho de 2010 pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, fomos provocados na condição de conferencistas a problematizar algumas práticas heteronormativas da escola e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs]. Assumindo esta condição, pensamos em provocar uma discussão que nos permitisse entrelaçar nas conversas com @s cursist@s algumas narrativas que nos aproximassem de uma determinada experiência com a sexualidade e com o corpo. Assim, este texto busca ir ao encontro do vivido, desejando como possível ampliar as discussões sobre sexualidade, gênero e corpo, tomando histórias dentro de histórias, como ponto de partida e quem sabe, provocar novos encaminhamentos e desdobramentos com as histórias que nos/nós contaram/contamos e que nunca são as mesmas! Será? Dizemos isso por compreender que as histórias que nos contaram e que continuamos a contar em diferentes *espaçostempos* em que assumimos posições de sujeitos funcionam como dispositivos pedagógicos e com elas constituímos nossos processos de subjetivações. Nesses entrecruzamentos de *espaçostempos* feitos de palavras, sensações, imagens, “cada um tenta dar sentido a si mesmo, construindo-se como ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu.” (LARROSA, 2004, p. 23)

Entre tantas coisas pulverizadas, ditas, pensadas e dialogadas com @s cursist@s naquele seminário e com @s organizador@s do evento, sobre: sexualidade, políticas de contenção, de cuidado, formas de territorializar o corpo, condição de gênero, o silêncio da escola no trato com as sexualidades

desviantes de um padrão heteronormativo, a vontade de saber e de nos saber, nos fazia naquele coletivo assumirmos vigilância com usos e práticas dos diferentes currículos postos em funcionamento nas escolas, buscando assim, praticarmos um movimento de desconfiança e de desconstrução de algumas narrativas, principalmente de nós mesmos no que diz respeito aos nossos modos de ver, ouvir, contar, narrar, julgar, falar, escrever etc.

Para pensarmos os objetivos deste Seminário, tínhamos como eixo de discussão a problematização da produção cultural do corpo, a condição de gênero, de raça, as sexualidades e os sujeitos praticantes em suas performatividades com a vida cotidiana e com a escola. Pudemos como recurso didático e detonador de conversas, valermos como aposta de imagens de domínio público, com suas nuances e demandas diferentes.

A título de ilustração trazemos para este texto imagens de Michael Jackson e de Thomas Beatie. Estas imagens nos permitiram compreender que a tríade: corpo, gênero, raça antes de ser um fato biológico, é uma produção cultural e se é uma produção/invenção, pode ser problematizada.



Imagem 1³

³ Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com>. Acesso: 15/12/2010.



Imagem 2⁴

Mediante diferentes imagens e informações usadas como texto e pretexto didático, que neste texto, não podemos apresentar todas por uma questão de espaço, deparamo-nos com uma imagem de Pinóquio e de Gepeto [texto fílmico, produção de Walt Disney] recolhida dentre muitas na internet [GOOGLE], trouxe como desafio àquele coletivo a imprevisibilidade e a



Imagem 3¹

complexidade dos currículos realizadas e praticados pelas escolas.

A imagem de Pinóquio, parte de nossos imaginários educativos, permitiu àquele grupo tecer, retecer e destecer elucubrações sobre o endereçamento/agenciamentos dos currículos normativos pelas lógicas do texto fílmico e das histórias que em nossa cultura ocidental há muito vem sendo didaticamente usadas para nos educar/formatar/disciplinar e conter nossos processos de experimentação com a vida e com o outro. Como opção metodológica e didática para aquele curso, assumíamos as conversas daquele coletivo como um desafio sem forma, mas com rigor e tomávamos as

⁴ Disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://blogs.odiariomaringa.com.br>. Acesso: 15/12/2010.

perguntas d@s cursist@s como potência para a formação inicial e continuada e como tentativa de atrelar *práctateoriaprática*.

Ellsworth (2001), estudiosa do cinema e da educação chama nossa atenção para o fato de que os endereçamentos e as pressuposições colocadas em circulação pelas políticas culturais, no caso da educação, localizam seu público e fixa no seu texto alguns lugares de localização que trazem marcas de gênero, geração, classe, raça, geografia etc... Essas marcas, formas identitárias de se pensar os sujeitos da educação, nunca são o que o currículo pensa que/quem são. Esses endereçamentos podem nos pegar de alguma forma e em algum lugar e momento, mas não possuem uma força inabalável de caráter universalizante e definitivo de captura e produção definitiva dos sujeitos envolvidos nesses processos. Respondemos ao seu endereçamento de formas diferentes ao esperado, ainda que em algum momento possamos por ele ser capturado. Assim mensagens e conteúdos endereçados a meninos chegam a meninas, endereçados a professores chegam a alunos, endereçados a brancos chegam a negros, endereçadas a homossexuais chegam a heterossexuais e assim por diante, produzindo outras coisas, complexas, híbridas e múltiplas. Pedindo licença a Ellsworth (2001, p. 21), estudiosa dos estudos culturais, enxertamos em seu texto, palavras como alunos, professores e currículo, para pensarmos os modos de endereçamento do currículo. Segundo essa autora:

Da mesma forma que o⁵ aluno e professor nunca são exatamente quem, o currículo pensa que ele ou ela são, assim também o currículo não é, nunca, exatamente o que ele pensa que é. Não existe, nunca, um único e unificado modo de endereçamento em um currículo. Não importa quanto o modo de endereçamento do currículo tente construir uma posição fixa e coerente no interior do conhecimento, do gênero, da raça, da sexualidade, a partir da qual o currículo deve ser lido: os alunos e professores reais sempre leram os currículos em direção contrária a seus modos de endereçamento, respondendo aos currículos a partir de lugares que são diferentes daqueles a partir dos quais o currículo fala ao aluno e professor.

⁵ No texto de Ellsworth (2001), *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*: no lugar de alunos e professores, pode se ler: expectador, expectadora. No lugar de currículo: pode ser ler: filme.

Mas, ainda assim produz coisas ... e se produz/produzimos, continuamos interrogando e (des)construindo. Num exercício curioso e estratégico de quem exercita o rigor do planejamento de suas atividades docentes, controlar o

caminho, resultados e os sujeitos envolvidos no ato pedagógico, a imagem/representação de Pinóquio e do texto fílmico apontava-nos, num primeiro momento, uma direção segura que nos permitia naquela organização didática, fazermos a crítica a algumas promessas da modernidade e do que ela nos



ensinara/ensina sobre nossa condição humana.

Imagem 4⁶

Gepeto: “Só falta falar. Ele quase parece vivo. Não seria ótimo se ele fosse um menino de verdade.”

Com a imagem e com a fala de Gepeto, pudemos fazer comentários sobre as nossas necessidades em dar nome às coisas, classificar, categorizar, localizar imprimindo uma marca, uma catalogação. Dar um nome, um princípio identitário, talvez tenha sido um dos grandes desafios da modernidade. Foucault (2002, p. 154) nos ensina que o investimento político da modernidade “...não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber.” Nesse sentido compreendemos a busca obsessiva da escola e de muitos especialistas dos saberes *psi* em saber sobre os comportamentos dos sujeitos da educação e se possível: corrigindo-os. Em nossa obsessão pela mesmidade

buscamos os desvios para realçar a norma, dando nome as coisas ou enquadrando os sujeitos da educação nas representações e nos quadros que temos para ler e julgar os comportamentos. Silva (2000, p. 81) nos diria nesse momento que representar significa [...] *dizer essa é a identidade, a identidade é isso*. Simples desvio, e a obsessão em busca do nome e da invenção para um nome/marca/categoria/identidade se põe em movimento, produzindo coisas e reafirmando muitas outras.

Pudemos na companhia de Silva (2000) ampliar a problematização, pensando ao mesmo tempo sobre identidade e diferença, ambas conectadas a relações de poder. Naquele grupo de professores, formação em movimento, tomando a pergunta e a curiosidade como potência, descobríamos que se faz necessário como tarefa educativa: Questionar a identidade, as marcas, o nome das coisas e a desconfiar das representações que lhes dão suporte e sustentação.



Imagem 5⁷

⁷ <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http>. Acesso: 15/12/2010

A imagem de Pinóquio na companhia da raposa e do gato [presença da vagabundagem infame] nos ajudou a problematizar a força de uma determinada racionalidade que nos ensinara/ensina a partir de diferentes filigramas [*estratégias*] de poder que a nossa condição humana só é alcançada com a nossa entrada e permanência na instituição escolar. A crítica a esta racionalidade [*episteme*] se ampliava e se complexificava à medida que podíamos problematizar alguns elementos heterogêneos em torno da fabricação do sujeito escolarizado e do corpo disciplinado com as diferentes tecnologias com os quais vamos sendo produzidos numa relação de imanência [ver, falar, escrever, narrar, comportar, julgar, examinar, confessar, compreender]. Por imanência estamos compreendendo as relações de poder que:

[...] não se encontram em posições de exterioridade com outros tipos de poder relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem lá onde atuam, um papel diretamente produtor. (FOUCAULT, 2003, p. 90)

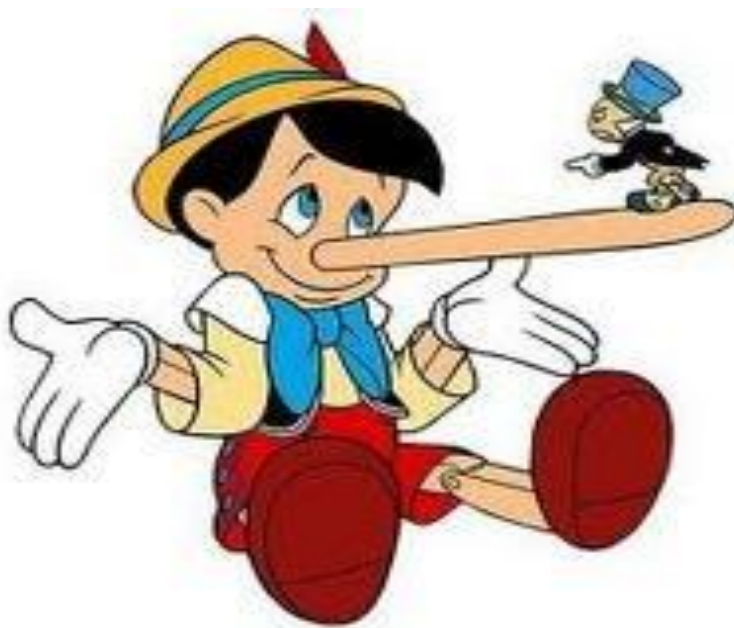


Imagem 6⁸

Na condição de Pinóquio, fomos percebendo que há muito estamos sendo atravessados por dispositivos de poder que nos fazem/fizeram acreditar nas promessas da escola e na força de seu poder. Para aprendermos a ser “gente”, precisamos ir para a escola e produzir no corpo a subjetividade esperada. Somente um corpo interessa para a escola. Corpo disciplinado, contido e produtivo. Viramos meninas e meninos de verdade quando aprendemos a entrar nas filas, a cumprir horário, a fazer as tarefas, a andar com as pessoas certas, a fazer tudo àquilo que o mestre mandar. E quem não entra nessa regra, vive com o corpo as marcas das exclusões institucionais e/ou com as

⁸ Disponível em: <http://www.abckids.com.br/imagens/pinocchio.gif>. Acesso: 15/12/2010

tentativas de inclusão. Temos como Pinóquio ‘um Grilo falante/ consciência’, que se representa nas diferentes instituições e nas forças dessas instituições. Vale ressaltar, com Barros (1999: p. 137), que não podemos reduzir *instituição* a uma noção de organização ou estabelecimento social. Neste texto, e no movimento daquele Seminário, o termo instituição está sendo “utilizado no sentido de produção, atividade; não é algo localizável, é uma forma de funcionamento que se instrumentaliza nos estabelecimentos”. Na companhia de Foucault (2006: p. 244) compreendemos que estes elementos heterogêneos:

[...] que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os efeitos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Se o dito e não dito pode se configurar como dispositivo, entre conversas interrogativas ao sabor daquele encontro, da surpresa e da emergência de um acontecimento que não se controla, apenas ‘vive e senti’ fazíamos perguntas parturientes [elucubrações e por que não?] entre Gepeto e Pinóquio. Fazíamos perguntas misturando vozes, narrativas, imagens, representações e instituições que durante nossas infâncias nos habitaram e na condição de professores nos vemos a recontar, compreendendo com isso que: *Quem conta um conto, aumenta um ponto... e muitos pontos*. Ainda que saibamos da existência de uma versão original da história de um boneco de madeira [Pinóquio], que engoliu seu criador [Carlo Collodi], escrito para um jornal infantil italiano e publicado em 1881, faremos uso dos fragmentos de uma história que se assemelha à versão produzida por Walt Disney.

Dentre as muitas perguntas e estranhamentos, lembramos que com muito espanto e empolgação fomos sendo surpreendidos com interrogações e problematizações que naquele momento nos ajudavam a bagunçar algumas categorias de pensamento que por muito tomávamos por naturais. Uma das questões colocada naquele grupo fora a potência de ‘criação’ de Gepeto.

Aprendemos nas aulas de catecismo que Deus criara o homem a sua imagem e semelhança moldando barro. Muito próximo aos enunciados religiosos do Cristianismo sobre a Criação, Gepeto esculpe em madeira a sua cria. Gepeto pari. Gepeto forma um corpo, corpo sem vida. Gepeto bagunça num primeiro momento com os dispositivos de aliança escrita na história da sexualidade. Bagunça em que sentido? Gepeto era um homem sozinho [artista!...]. Na história que nos chega através do Walt Disney e nas versões reduzidas, Gepeto não constituía família. Foucault (2003, p. 100-102) nos ensina que a aliança é:

[...] um sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens. [...] O dispositivo da aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito [...] o dispositivo da aliança conta, entre seus objetivos principais, o de reproduzir a trama das relações e manter a lei que as rege [...]. Historicamente, aliás, foi em torno e a partir do dispositivo da aliança que a sexualidade se instalou.

O desejo de Gepeto como força [sonho em ter um filho/ser pai] vai, porque preciso numa norma prescritiva, ao encontro da estrela cadente [fada azul] figura feminina com o poder mágico de dar a vida [produzir luz]. O desejo de Gepeto rompe com as fronteiras de Gênero e com a condição do sexo-procriação. Mas, ainda assim a figura do feminino e da bondade materna da fada azul [madrinha] é que vai fazer a animação da vida.

Sem ela [fada madrinha], sem esta representação [biológica do útero], o desejo de Gepeto não se realizaria. Porém, uma vida para ser verdadeiramente vida, precisava estar conectada a presença do outro [grilo falante]. É o outro, os outros, diferentes de Pinóquio e de sua minoridade que realmente lhe dirá a partir da experiência com alguns dispositivos de normalização se aquela vida, uma vida, é de um menino de verdade. É a presença do outro que fará de Pinóquio aventureiro, um caminhante das/nas/com as normas. Fomos percebendo que a história de Pinóquio há muito entra em nossas vidas e na educação, especificamente na educação infantil. Percebemos também, a partir de nossas experiências docentes com as crianças pequenas, não estão

preocupadas com a presença da mãe de Pinóquio ou, da figura feminina. A fada Azul para algumas crianças na escola passa por despercebida e isto não quer dizer, sem importância. As crianças não nos perguntam pela mãe de Pinóquio. Para elas o que interessa é a vida de Pinóquio. Querem que o boneco de madeira seja um menino de verdade e que viva uma relação de amor com seu criador.

Outra questão que nos chamara atenção naquele curso diz respeito à organização familiar, como forma de governo e dispositivo de controle. Com Foucault compreendemos que a célula familiar passa a ser valorizada no decorrer do século XVII. Porém na escola, em nossas contações de história não potencializamos as possibilidades de novas formas de viver junto e de cuidado. Toda nossa energia como contadores de histórias se atrelada há uma moral normativa de pais-filhos e Espírito Santo. Realçamos os desvios de Pinóquio como forma de alerta e de exemplo às nossas crianças e, assim, pelos mesmos caminhos vamos reiterando uma forma contemporânea/desejada/contida/burocrática de se desejar família. Na história da sexualidade⁹ é possível saber que:

A sexualidade estava brotando, nascendo de uma técnica de poder que originalmente, estivera centrada na aliança. Desde então não parou funcionar em atinência num sistema de aliança. A célula familiar, assim como foi valorizada durante o século XVIII, permitiu que, em suas dimensões principais – o eixo marido-mulher e o eixo pais-filhos – se desenvolvessem os principais dispositivos de sexualidade (o corpo feminino, a precocidade infantil, a regulação dos nascimentos e, em menor proporção, sem dúvida, a especificação dos perversos). Não se deve entender a família, em sua forma contemporânea, como uma estrutura social, econômica e política de aliança, que exclua a sexualidade ou pelo menos refreie, atenuie tanto quanto possível e só retenha dela as funções úteis. Seu papel, ao contrário, é o de fixá-la e constituir seu suporte permanente. Ela garante a produção de uma sexualidade não homogênea aos privilégios da aliança, permitindo, ao mesmo tempo, que os sistemas de aliança sejam atravessados por toda uma nova tática de poder que até então eles ignoravam. A família é o permutador da sexualidade com a aliança: transporta a lei e a dimensão do

⁹ Pela importância do texto, optamos por mantê-lo na íntegra.

jurídico para o dispositivo de sexualidade; e a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime da aliança.

Ainda que Gepeto tenha abalado algumas formas de conceber a organização social atrelado aos dispositivos da aliança nos eixos [marido-mulher, pais e filhos], sua criação-filho, nasce sobre o estigma da perversidade e da vagabundagem. Era preciso transformar esse corpo, carne da multidão em funções úteis, mapeando-o e configurando-o na perspectiva do saber escolar. É por não constituir esse modelo de família, a presença do outro como espelho e como projeto de mesmidade, desenrola as histórias dos muitos Pinóquios, das muitas escolas e dos muitos projetos de governos postos em movimentos a partir do século XIX com objetivo de maximizar a vida.



Imagem 7¹⁰

Com as forças dos diferentes dispositivos postos em circulação nas redes da vida educativa com seus diferentes *espaçostempos*, pudemos no encontro com

¹⁰ Disponível em: <http://escolinhamendara.blogspot.com/2008/12/pinquio-encerra-ano-do-pr-escolar-de.html>. Acesso: 27/08/2010. Encerramento do ano letivo do pré-escolar.

este curso ir compreendendo que independente dos modos de endereçamentos e de tentativas de contenção, que no cotidiano escolar existem professores, alunos e famílias que optam quando podem [e quase sempre podem] por viver modos e formas de subjetividades sexualizantes, que não necessariamente se enquadram nos modelos desejados para o uso do sexo que fora historicamente institucionalizado pelas muitas pedagogias culturais.

Por modelos desejados, normalizados, normatizados, tendo por referência a instituição escola e a norma posta para se pensar na organização familiar, enclausurada, possível de ser governada, pensamos ser, nos limites de narração desse mundo, as relações conjugais [pai, mãe e filhos], estabelecidas com a moral cristã e por um princípio burguês de distinção, trazendo consigo uma lógica simbólica, ritualística e teatral, no exercício do poder disciplinar e do biopoder. Bujes (2003, p.22) a este respeito nos falaria que: “o modo como as pessoas ou os eventos são representados nas instituições molda e modela as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si, aos outros, e ao mundo em que estão inseridos”. Independente da força da lei, novas formas de organização familiar estão sendo forjadas, produzindo experiências na ordem do currículo, como força-forma, desejável. Essas organizações familiares não se organizam a partir de um desejo macropolítico, ela torna-se desejável, por isso, trata-se de obra de arte. Talvez seja esta a potência do texto de Carlo Collodi, ele nos permite pensarmos a potência de um desejo e os múltiplos sentidos que podem adquirir as forças do currículo e seus agenciamentos.

Encontramos nas escolas junto aos dispositivos disciplinares para se pensar a organização familiar, modos-formas de subjetividades sexualizantes e racializantes que permitem professores e professoras, alunos e alunas, pais e mães viverem como obra de arte suas vidas. Encontraremos sem muita dificuldade tudo aquilo que procurarmos com nossas crenças [representações] e com as marcas que nomeiam o outro, o seu corpo e a sua diferença. Encontraremos tudo aquilo que já foi nomeado, avaliado, examinado, narrado,

visibilizado, incluído e excluído. Se cairmos neste lugar que classifica os sujeitos da experiência com os currículos, com o corpo, com a raça e com o gênero, podemos sem muita dificuldade fixarmos os processos de diferenciação na diferença que é só do outro. Essas invenções, categorias, classificações e disposições do sujeito da sexualidade num quadro vivo são muitas, continuam sendo inventadas e também disputadas. Precisamos ficar cuidadosos com a constituição destes quadros! As formas de vida como obra de arte, como devires, a produção de novas formas de família, não saem de cabeças iluminadas. Essas formas sem forma de organização familiar são paridas de condições materiais de existência, de relações com o outro e dos possíveis que aí se engendram outras lógicas operacionais, sempre sociais, sempre na relação com os outros e com o mundo.



Imagem 9¹¹

Tendo a escola como palco, estamos compreendendo que a sexualidade é social, vai se forjando nos trabalhos de negociações, no que passa a ser

¹¹ Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com>. Acesso: 15/12/2010

aceitável, independente da moral [pedagógica] e da lei educacional. As pessoas estão na escola e com elas, suas formas inventivas de viver, as mais diferentes experiências de si. Nessas experiências entretecidas por saberes e poderes, as pessoas são interpeladas a se tornarem algo desejado pelo poder disciplinador das biopolíticas e pelo tom novidadeiro do currículo. Essas novidades são vistas por alguns como um conjunto potencialmente testado pelas tecnologias das biopolíticas e por suas políticas de inclusão, que objetivam, insistentemente, otimizar/normatizar/normalizar/moralizar a vida da população. É preciso estranhar os discursos e as práticas sobre o currículo, em movimento em diferentes dispositivos, para compreender em que estamos nos transformando. Foi este o nosso exercício nesse seminário e tem sido esta a nossa aposta na formação de professores. Uma formação sem forma, mas potente ao exercício da pergunta e do estranhamento.

Provocação e inconclusão:

Se, só vemos o que compreendemos não podemos nos esquivar, por achar que nossos *modos de ver* são resultados de uma invenção, que as pessoas com suas características, com suas marcas, com seus estilos e preferências não estão na escola e que elas não trazem para as relações escolares suas singularidades, particularidades e complexidades. As pessoas e seus processos de subjetivações estão na escola e, a linguagem em sua complexidade, ambigüidade e multiplicidades de usos e práticas como nos ensinaram Foucault (2006) Larrosa (2004), é o instrumento que produz imagens, nomeações e representações. As pessoas estão sendo produzidas a partir desses jogos de linguagens e por dentro dessas linguagens produzem, reafirmam, e escapam dessas representações.



Imagem 10¹²

Essas representações são múltiplas, plásticas, multifacetadas e são vistas com as lentes que dispomos para lermos e relermos esse mundo que também produzimos. E é por isso, por desconfiarmos desses arranjos que minimiza outras formas de vida, do estar no mundo com o outro e sua alteridade é que nos encontramos envoltos ao exercício da pergunta!

Ah... O nariz? As orelhas? Esta é uma outra história...

¹² Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/rbs/image/6204817.jpg>

REFERÊNCIAS:

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Analista contratado: algumas questões, alguns riscos. In:_____ (org.) *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES. 1999.

BUJES. Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinaria*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ELLSWORDTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2004.

_____. *Microfísica do poder*. 22ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.