

Degradação do pensamento, da linguagem e socioambiental: resistir pelo ler e o escrever na escola

Betina Schuler ¹ 

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Brasil.
Avenida Unisinos, 950, São Leopoldo.
beschuler@unisinos.br 

Recibido: 30/Noviembre/2024
Revisado: 03/Abril/2025
Aprobado: 08/Mayo/2025
Publicado: 18/Junio/2025



Resumo

Neste artigo coloca-se para conversar o pensamento de Félix Guattari (2012), a partir do conceito de ecosofia, o pensamento de Ricardo Timm de Souza (2020), com sua crítica à razão idolátrica, e o conceito de pensamento ecológico de Timothy Morton (2023), de modo a pensar a potência do ler e do escrever na escola como um necessário enfrentamento político do nosso tempo. Além de meras respostas técnico-científicas, focar na formação humana nas escolas com inspiração em uma ecologia social e ambiental, e com atenção às singularidades de cada vida de modo interligado, permite problematizar forças marcadas por uma racionalidade neoliberal e que operam no presente produzindo degradações de várias ordens. Questiona-se, pois, a razão idolátrica que transforma tudo em mercadoria, em uma relação de imanência com o empedramento da linguagem, e que não deixa mais espaço para o pensamento porque transforma tudo em informação (e desinformação). Daí a defesa do ler e escrever na escola como possibilidade de um pensamento ecológico na criação de narrativas para outras políticas-éticas-estéticas com o destino da humanidade, mesmo que em brechas.

Palavras-chave: degradação da vida; pensamento; linguagem; leitura e escrita; escola; neoliberalismo

Degradation of thought, language and socio-environmental issues: resisting through reading and writing in schools

Abstract

This article discusses the thinking of Félix Guattari (2012), based on the concept of ecosophy, the thinking of Ricardo Timm de Souza (2020), supported by his critique of idolatrous reason, and the concept of ecological thinking of Timothy Morton (2023), in order to consider the power of reading and writing in schools as a necessary political confrontation of our time. Focusing on human formation in schools based on social and environmental ecology, and with attention to the singularities of each life in an interconnected way, allows us to problematize forces marked by a neoliberal rationality and that operate in the present producing degradations of various levels. Therefore, we question the idolatrous reason that transforms everything into a commodity, in a relationship of immanence with the hardening of language, and that leaves no more space for thought because it transforms everything into information (and misinformation). Hence the defense of reading and writing in school as a possibility of ecological thinking in the creation of narratives for other ethical-aesthetic policies with the destiny of humanity, even if in gaps.

Keywords: degradation of life; thought; language; reading and writing; school; neoliberalism

Degradación del pensamiento, del lenguaje y de las cuestiones socioambientales: resistir a través de la lectura y la escritura en la escuela

Resumen

Este artículo analiza el pensamiento de Félix Guattari (2012), basado en el concepto de ecosofía, el pensamiento de Ricardo Timm de Souza (2020), con su crítica a la razón idólatra, y el concepto de pensamiento ecológico de Timothy Morton (2023), para considerar el poder de la lectura y la escritura en las escuelas como una confrontación política necesaria de nuestro tiempo. Centrarse en la formación humana en las escuelas, desde la ecología social y ambiental, y con atención a las singularidades de cada vida de forma interconectada, nos permite problematizar las fuerzas marcadas por una racionalidad neoliberal que operan en el presente, produciendo degradaciones de diversa índole. Por lo tanto, cuestionamos la razón idólatra que transforma todo en mercancía, en una relación de inmanencia con el endurecimiento del lenguaje, y que no deja espacio para el pensamiento porque transforma todo en información (y desinformación). De ahí la defensa de la lectura y la escritura en la escuela como posibilidad de pensamiento ecológico en la creación de narrativas para otras políticas ético-estéticas con el destino de la humanidad, aunque sea en lagunas.

Palabras clave: degradación de la vida; pensamiento; lenguaje; lectura y escritura; escuela; neoliberalismo

À guisa de introdução

Mas a coisa fica pior, porque estamos perdendo o chão no exato momento em que estamos descobrindo como dependemos desse chão. E assim nos vemos pendurados no vazio. (Morton, 2023, p. 55)

Esquadrinhando as palavras na página, quem lê precisa fazer isso por conta própria. Nossos olhos precisam “retornar” sempre que nos aventuramos pelo espaço à direita da página e depois viajamos de volta para a linha seguinte. Ficamos na posição de um dos mundos distantes, olhando para a Terra. Fomos teletransportados. Vemos a nós mesmos do ponto de vista do espaço sideral. (Morton, 2023, p. 45)

Morton (2023) convoca-nos ao que Foucault (2013) chamaria de um pensamento heterotópico, em espaços outros, contra espaços e outros tempos, heterocronias. Isso nos leva a cogitar que um pensamento mais ecológico não estaria tão centrado em um local, mas no exercício do pensamento em comum. Assim, não teríamos um ponto central, mas uma malha, e “cada ponto da malha é tanto o centro quanto a borda de um sistema de pontos, então, não há centro nem bordas absolutos” (Morton, 2023, p. 53). Daí podermos pensar que todas as coisas vivas constituem essa malha, assim como as coisas mortas e seus habitats são compostos por coisas não vivas. Pensar grande, portanto, requer enfrentar nosso tempo.

Nessa perspectiva, o pensamento ecológico teria menos a ver com puritanismo pessoal e mais com interconexão radical com os seres e a diferença, e não a indiferença. Trata-se de existir coletivamente e de pensar práticas tanto em níveis microsociais quanto em escalas maiores – mas não qualquer coletivo, porque o nazismo, por exemplo, também reuniu o seu. Por isso, talvez, seja mais eficiente falarmos em um comum como o que coloca em pauta o destino da humanidade diante das emergências climáticas.

A degradação ambiental não está conectada somente com poluições objetivas, mas também com a não problematização de nossos modos de vidas em comum. Souza (2020, p. 217, grifos do autor) ajuda-nos a pensar que “[...] *o limite de minha racionalidade é a dor do outro*” e que, exatamente por isso, a justiça “[...] não é um tema que esteja na órbita da racionalidade; é a racionalidade que tem de estar na órbita da vontade de justiça”. Trata-se, portanto, de uma racionalidade ética.

Entre o final de abril e o mês de junho de 2024, o estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, viveu uma tragédia indescritível. Apesar de estarrecedores, os números não dão conta de mostrar a tristeza de perder as fotos dos filhos, um diploma, a cama onde se dormia, a sala onde se vivia com a família. Muitos ainda perderam os filhos, a família, a vida. O quanto de registros de memórias e afetos se perderam com as enchentes?

Não há forma justa de descrever as tantas camadas de tristeza, medo e horror. Foram 475 municípios atingidos; 177 óbitos (registrados oficialmente); aproximadamente 40 desaparecidos; mais de 800 feridos; mais de 500.000 pessoas desalojadas. Se formos olhar para o cenário educacional, tivemos 1.087 escolas atingidas e cerca de 400 mil estudantes sem acesso à escola durante o período (muitos continuaram sem escola até o final de 2024).

Após a limpeza das casas, das ruas, das escolas e o atendimento emergencial em abrigos,

dizem-nos que a vida deve seguir. Sim, a vida deve seguir. Mas as perguntas depois de tudo isso, são muitas: Como seguir? De quais modos de vida estamos falando? Como essa realidade socioambiental está associada aos modos de vida? Quem são os mais atingidos por essas situações? Quem está mais envolvido com a degradação do planeta? Todos estão destruindo o planeta da mesma forma?

Neste artigo entende-se que o neoliberalismo vem se fortalecendo como uma racionalidade para além de uma política econômica que transforma tudo em mercadoria; ela também invade as camadas mais íntimas da subjetividade humana e marca os modos de existência pela super concorrência e autoexploração, transformando o ser humano e todo modo de vida em capital (Guattari, 2012). Como consequência, temos a forte degradação ambiental, a fragmentação e precarização dos laços sociais, o aumento da pobreza e das desigualdades sociais e um ataque constante ao pensamento. Krenak (2022), remetendo-se a uma fala de Conceição Evaristo, choca-se (e nos choca) ao afirmar que as pessoas acham mais fácil pensar no fim do mundo do que no fim do capitalismo, e também ao afirmar que vivemos em um mundo onde seres humanos são transformados em clientes, ou seja, um humano-cidadão é aquele que pode comprar.

Não temos como desconectar a degradação ambiental que estamos vivendo de uma degradação do pensamento, que Souza (2020) nomeia de razão idolátrica, vinculada à degradação da linguagem. Não podemos, igualmente, desconectar as dimensões sociais, ambientais e subjetivas, como ensina Guattari (2012, p. 55, grifo do autor), argumentando que necessitamos de:

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época.

Exatamente na interseção dessas três dimensões, a escola pode funcionar como possibilidade de criar resistências quando, além do acúmulo de informações (o que também é importante), considera a construção de narrativas, tornando possível o fortalecimento da vida, do pensamento e de uma linguagem mais afirmativa. Essa argumentação nos leva a algumas perguntas: Quais as dimensões éticas que sustentam as práticas de leitura e escrita na escola, quando tomadas por uma racionalidade implicada com a justiça? Quais as dimensões estéticas quando as tomamos como arte que, mais uma vez, estranham o mundo (e só por isso podem ser chamadas de arte)? Quais as dimensões políticas de tais práticas quando operam com a diferença que não se diminui à mesmidade? Desse atrito entre escola, leitura, escrita, professoras e estudantes, algo pode acontecer para olhar o mundo, a nós mesmos e os demais mais uma vez. Com essa aposta, coloco para conversar o pensamento de Guattari (2012), a partir do conceito de ecosofia, o pensamento de Souza (2020), com sua crítica à razão idolátrica, e o conceito de Morton (2023) de pensamento ecológico, para pensarmos contra o nosso tempo e sobre a potência, do ler e do escrever na escola.

Ecosofia, pensamento ecológico e a crítica da razão idolátrica: um encontro pela diferença

O filósofo Félix Guattari (2012) já alertava, no final dos anos 1980, sobre as intensas transformações técnico-científicas, os modos de sujeição capitalistas e a degradação ambiental que ameaçam a vida humana na Terra. Grande parte das iniciativas para olhar a questão socioambiental vêm de uma postura tecnocrática que não leva em consideração as dimensões éticas, estéticas e políticas, porque aposta em uma razão instrumental. Guattari (2012) traz o conceito de ecosofia para pensarmos a articulação de três registros ecológicos (meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana), seja em grandes ações, seja em ações microfísicas, pois:

Os movimentos ecológicos atuais têm certamente muitos méritos, mas penso que, na verdade, a questão ecosófica global é importante demais para ser deixada a algumas correntes arcaizantes e folclorizantes, que às vezes optam deliberadamente por recusar todo e qualquer engajamento político em grande escala. A contação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados. Ela põe em causa o conjunto da subjetividade e das formações de poder capitalísticos – os quais não estão de modo algum seguros de que continuarão a vencê-la, como foi o caso na última década. (Guattari, 2012, p. 36)

A partir dessa questão, entende-se que, talvez, a escola ainda seja a última instituição que nos faz aprender a ser na diferença, com o outro, com a pluralidade. Nesse sentido, a formação humana nas escolas, em se tratando da educação ambiental, não pode se reduzir a manuais ou prescrições, devendo abrir um espaço de problematização do nosso presente, exatamente para pensar a criação de outros modos de vida em comum. É necessário que, por meio do estudo da ciência, da filosofia e das artes, os estudantes possam construir territórios existenciais para habitar de outros modos este planeta, colocando em xeque um tipo de racionalidade autofágica (Souza, 2020) que opera com a destruição da vida:

O pensamento ecológico pensa grande e liga os pontos. Pensa através da malha de formas de vida o mais longe e o mais dentro que pode. E se aproxima o máximo possível do estranho estrangeiro, gerando cuidado e preocupação com os seres, por mais incerteza que tenhamos acerca de sua identidade, por mais medo que tenham de sua existência. [...] O pensamento ecológico precisa transcender a linguagem do apocalipse. Não deixa de ser irônico que consigamos imaginar o colapso das geleiras da Antártida com mais facilidade do que o colapso do sistema bancário. [...] O pensamento ecológico precisa imaginar a mudança econômica; do contrário, será só mais uma peça no tabuleiro do jogo da ideologia capitalista. (Morton, 2023, p. 36)

É neste ponto que se faz importante conectar o pensamento ecológico com a crítica de Souza (2020) à razão que sustenta a crença no neoliberalismo, e leva ao funcionamento de uma necropolítica que transforma o outro em inimigo. Junto com Souza (2020), a idolatria aqui é entendida como a adoração à imagem traduzida em linguagens simplórias, a qual ataca de modo ofensivo o pensamento crítico. Desse modo, ídolos na sociedade idolátrica, então, passam a ser deuses. Inventamos seu tamanho e nos esquecemos dessa arquitetura para depois ainda esquecermos que esquecemos. Nesse exercício, combinam-se estupidez decadente e

insanidade irresponsável em uma pulsão de morte que opera com uma idiotia autorreferida, numa compulsão que repete sem pensar o processo incessante de transformar o outro em inimigo. E daí o cuidado para que o pensamento ecológico não se transforme em mais uma força capturada pelo capital.

Souza (2020) traz uma série de estudos que vinculam economia, política e filosofia para mostrar o quanto hoje não temos nenhuma base intelectual respeitável que defenda o mercado como produtor de uma vida decente. O neoliberalismo – como tardo-capitalismo –, desprovido de qualquer consideração racional, funciona como um ato de fé, tal como uma idolatria que foi se colocando na ordem do absoluto nas últimas décadas. O neoliberalismo, segundo Dunker (*apud* Souza, 2020, p. 106), transforma tudo em mercadoria, inclusive os modos de vida, pois “tudo é mercado. Educação é investimento. Saúde é segurança. Relações são networking. Imagem é marketing pessoal. Cultura é entretenimento. Pessoa é o empreendedor de si mesmo”.

Desse modo, o econômico torna-se totalitário, justificando todo e qualquer absurdo em se tratando da vida individual ou coletiva. A economia não está a favor da política e da sociedade, mas a sociedade e a política são tomadas da perspectiva da economia. O mercado transforma-se, pois, em uma entidade metafísica que busca transformar tudo nele mesmo, e aqueles que tentam resistir são taxados de inimigos. Dessa forma, quem morre de fome, afogado pelas enchentes ou por respirar o ar das queimadas das florestas é visto como um efeito colateral necessário e justificável de algo que estaria “dando certo”. Por isso:

[...] a devastação social e ambiental, a incapacidade cognitiva de percepção, por parte das massas, exatamente dos processos *suicidas* em termos ambientais e sociais nos quais hoje vivemos, são sintomas eloquentes da ameaça eminente do ‘desmoronamento da sociedade’, ou seja, da desagregação de uma poderosa e hegemônica expressão de Totalidade. (Souza, 2020, p. 114, grifos do autor)

As formações políticas e instâncias executivas têm lidado com essa questão ainda sob uma perspectiva bastante tecnocrática, enquanto necessitamos de articulações ético-políticas, as quais Guattari denominou de *ecosofia*, porque articula os três registros ecológicos: meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana. Isso passa pela problematização de nosso modelo econômico neoliberal e das dimensões de como estamos vivendo nossas vidas, sensibilidades e desejos. Precisamos questionar, por exemplo, como é possível que heranças naturais e culturais sejam equiparadas a bens materiais. Se temos tecnologia suficiente para lidar com as mais diversas catástrofes do mundo e elas somente se avolumam, então, não se trata de uma resposta tecnológica; talvez precisemos olhar para as relações sociais e nossos modos subjetivos de habitar este mundo.

Vivemos em tempos em que o absurdo se tornou aceitável: pessoas morrem de fome em um país majoritariamente agrícola como o Brasil, assassinato em massa de certas populações e aquecimento global justificam-se tranquilamente em nome da metafísica contemporânea do neoliberalismo. Não há limites, “[...] porque a autorreferência vale muito mais do que qualquer relação real com o campo histórico ou social” (Souza, 2020, p. 76). Daí que a atrofia da linguagem é um efeito necessário dessa atrofia do mundo, uma vez que apenas “respira o mesmo ar que ele mesmo fornece” (Souza, 2020, p. 76). Nessa lógica, a retórica do neoliberalismo diz que ele

é bom, porque é neoliberal, e disso, nada de novo pode ser pensado ou vivido, porque se fecha em si mesmo, se totaliza.

Se pretendemos a um pensamento ecológico, precisamos entender o tipo de racionalidade que mantém a razão de morte pautada na desumanização, na financeirização e na instrumentalização da vida. Para isso, há de se tomar a consciência não como “[...] uma instância do pensar, mas, antes, do perceber; não é um repositório de quietude, mas antes a sede da inquietude” (Souza, 2020, p. 211), sempre relacionada a uma coexistência radical.

Cabe compreender que a “a ecologia abarca todas as maneiras pelas quais imaginamos viver juntos. A ecologia está profundamente ligada à coexistência. Existência é sempre coexistência. [...] Os seres humanos precisam uns dos outros tanto quanto precisam de um ambiente. Os seres humanos *são* o ambiente uns dos outros” (Morton, 2023, p. 16)

O autor segue argumentando que a forma do pensamento ecológico não é menos importante do que seu conteúdo e que esse pensamento está profundamente conectado com a democracia. Ele interroga: “como seria um encontro verdadeiramente democrático entre os seres verdadeiramente iguais? Será que conseguimos sequer imaginá-lo?” (Morton, 2023, p. 21). Pergunta ainda: “o que é um ambiente? Existe algo que seja o meio ambiente? É tudo o que está ‘ao nosso redor’? Em que ponto, paramos, se é que paramos, de traçar a fronteira entre ambiente e não ambiente?” (Morton, 2023, p. 24). O autor amplia o conceito de meio ambiente, questionando: o que não seria meio ambiente? Poderia ser o outro também nosso meio ambiente?

A partir disso, podemos pensar com Guattari (2012 p. 37) que o princípio comum às três ecologias é o da diferença e não o de um si fechado em si mesmo. Por isso, trata-se mais da criação de territórios existenciais outros do que de soluções tecnicizadas. Nesse sentido, quando percebemos que, além de espécies, desaparecem também gestos de solidariedade humana, línguas e palavras, torna-se impossível separar natureza da cultura (Guattari, 2012). Trata-se, pois, da potência de um investimento afetivo e pragmático em diversos modos de agrupamento humano, sendo a escola, aqui, um importante tempo para pensarmos tais questões em comum.

Para tal problematização, precisamos de suportes enunciativos, e é por isso que fazem diferença os modos como estamos ensinando a ler e a escrever na escola. A diferença de uma educação ambiental problematizadora das relações entre o capital e a ação humana (e a não humana, em tempos de Inteligência Artificial), que passa pelas discussões da produção de modos de subjetivação, a qual é atravessada por saberes, culturas, modos de sensibilidade e pela relação com o outro.

Isso exige práticas de leitura e escrita tomadas para além de categorias rígidas, pragmatistas e moralistas, abrindo o máximo possível para uma abertura radical do pensamento e ao outro. A potência de tomar a leitura e a escrita na escola a partir de uma perspectiva filosófica, passa pela linguagem e pela problematização e criação de outras relações consigo e com o outro, e “não existem reinos mais ambíguos que os da linguagem e da arte. Camuflagem, artifício e pura aparência são especialidades das formas de vida” (Morton, 2023, p. 35); “uma arte ecológica mais honesta demoraria no mundo, cheio de sombras, de ironia e de diferença” (Morton, 2023,

p. 33).

Desse modo, pensar a democracia na escola poderia significar tomar a degradação da vida como conectada a uma degradação do pensamento, de modo que este não consegue mais pensar fora de si mesmo, associando-as fortemente ao adoecimento da linguagem, exatamente porque não há espaço para o movimento. O que se dá é um mundo autorreferido, reduzido à pobreza de percepção, incapaz de imaginar (Souza, 2020). Esse estreitamento da linguagem, essa pobreza de sentido é incapaz de conceber a diferença, justamente porque a expressão está fixada em si mesma de forma estática. Essa linguagem empedrada opera com o clichê e com as palavras de ordem como um eco mecânico de repetições que se pretendem verdadeiras, em que sempre a mesma coisa é dita, porque há uma incapacidade de pensar. O clichê, então, é a segurança da linguagem que não varia, que não tem fluxo. Assim, a incapacidade de escutar, de falar e de escrever estaria vinculada à incapacidade de pensar e à autoafirmação por meio do ataque constante ao outro.

Se o mundo é autorreferido e a memória de nada vale, se o que conta é o excesso de informações desconectadas da dimensão da ética, muito nos ensina o poema “Filhos da época”, de Wislawa Szymborska (2011, p. 78), ao dizer sobre o sentido político da vida: “não precisa nem mesmo ser gente para ter significado político. Basta ser petróleo bruto, ração concentrada ou matéria reciclável. Ou mesa de conferência cuja forma se discutia por meses a fio: deve arbitrar sobre a vida e a morte numa mesa redonda ou quadrada”. Desse modo, “*a idiotia da linguagem é a formalização – ou formulação – da atrofia da vida*, quer dizer, um pesadelo de Eros, isso que tão bem caracteriza nazismo e fascismo” (Souza, 2020, p. 43, grifos do autor).

E quando o neoliberalismo se encontra com o neofascismo, no caso brasileiro, quais os efeitos para atrofia da vida, do pensamento e da linguagem? O neoliberalismo e o fascismo seriam, nessa perspectiva, expressões da mesma ordem totalitária, daí que, em momentos de tensão do capitalismo, o fascismo se coloca como ordenamento totalizante. Como torna tudo em coisa e mercadoria, essa combinação entre neoliberalismo e neofascismo não se ocupa da vida humana e de outros modos de vida em sua radicalidade. Essa é nossa metafísica hodierna. E o que a escola tem a ver com isso?

A razão idolátrica (Souza, 2020) em que se transformou o neoliberalismo e que reduz a formação na escola aos resultados quantificáveis de aprendizagem, opera buscando desviar a atenção contra qualquer ruminação mais crítica ao transformar as emergências históricas em algo dado e naturalizado. É por isso que a potência do ler e do escrever, tomada da perspectiva de um pensamento filosófico, no encontro com as artes e a ciência, pode dar abertura para outros modos de vida.

Essa perspectiva vai na contramão das chamadas “soluções pedagógicas”, que cada vez mais se debruçam em pensar em como diminuir o tempo das atividades e das respostas das crianças e jovens, dado que esse esmagamento reduz, e muito, a possibilidade da experiência. Em tempos em que o termo “pedagogias ativas” foi capturado pela razão vulgar, de que modos tomar a concentração como momento ativo do pensar mais filosófico? Sem a contemplação como ação – que seria o outro da distração –, o demorar-se nas coisas que se busca conhecer, ser perturbado por isso, o que se chama habitualmente de “prática”, esvazia-se. “Pois pensar é

ter coragem de enfrentar o tempo desde o próprio tempo [...]” (Souza, 2020, p. 255).

Enquanto as “soluções pedagógicas” estão na ordem da objetividade, rapidez e super concorrência, as práticas de leitura e escrita, tomadas de uma dimensão filosófica, estariam mais conectadas com um modo de consciência que pode ser tomado como uma “[...] ‘experiência em si do pensar’, que sobrevive até o impensável, exatamente porque o pensa, e, ao pensá-lo, pensa a si mesmo” (Souza, 2020, p. 257).

O que poderia, ainda, a escola diante disso? O que podem, ainda, o ler e o escrever na escola como testemunhos, como renovação do tempo mais uma vez? Qual a vontade de poder quando exercemos um controle tão restrito nas escolas quanto os modos de ler e escrever, reduzidos a uma função examinatória nas avaliações em larga escala? Como podemos, nesse empobrecimento formativo, ensinar os estudantes a diferenciarem o exercício do pensamento de jargões e gritos que buscam autoafirmar-se sem argumentos, produzindo o outro como motivo de todo o seu sofrimento, sem entender que só existimos porque viemos de outros? Como experimentar a relação com a diferença sem a tornar o mesmo? Como esse pensamento mais ecológico na problematização da razão idolátrica poderia atravessar os modos como lemos e escrevemos nas escolas?

Ainda ler e escrever na escola para narrar

Nunca tivemos acesso a tantas informações – e a desinformações – como temos no presente e nunca estivemos tão afastados do mundo e de nós mesmos. A ideia de uma vivência mais sensível com o que aprendemos a chamar de mundo natural, conectado a um modo de conhecer que se poderia denominar de empirismo delicado, inspirado em Goethe (Ilhéu & Valente, 2019), seria possibilidade de um pensamento mais ecológico. Isso nos levaria a perguntar: “que folhas, luz, sons, cores, pedras, pétalas, asas, paisagens constroem o saber de cada um e o de todos num coletivo de diferentes escalas”? (Ilhéu & Valente, 2019, p. 61). Isso porque o conhecimento só faria sentido se operado para o comum e para a sustentabilidade radical da vida.

Esse modo de conhecer está vinculado aos modos de dizer e à potência de um dizer mais ensaístico, mais poético. Nesse sentido, a “[...] educação formal continua ainda, de forma geral, pouco habitada por gestos poéticos e muito marcada pelo sucesso de uma ciência moderna que faz bifurcar a natureza, desprezando qualidades da experiência do mundo que não são quantificáveis” (Ilhéu & Valente, 2019, p. 65). O conhecimento, portanto, dá-se no contato com as bordas, com as margens de linguagens que abrem para o processo de criação.

Se a degradação da vida e do pensamento passa pela degradação da linguagem, como nos diz Souza (2020), como podemos esburacar as práticas de leitura e escrita na escola, reduzidas à identificação, correção e avaliação, que transformam os estudantes em consumidores? Talvez tomar o ler e o escrever da perspectiva do pensamento da filosofia da diferença possa dar algumas pistas, não como receitas ou promessas de feliz final, mas como princípios importantes que ainda nos fazem pensar de outras maneiras, pois o que se toma cotidianamente como transcendental e universal está fortemente implicado com atos e posições de enunciação e não existe fora deles, ou seja, não está fora da história, da política e das relações sociais. A

partir disso, podemos criar alguns princípios importantes para tomarmos o atravessamento do pensamento ecológico nos atos de ler e escrever na escola, mediante o encontro dos pensamentos de Morton (2023), Souza (2020) e Guattari (2012), que, apesar de falarem de lugares teóricos diversos, em alguns momentos, se encontram pela dimensão da diferença. Tais princípios, em vez de receitas aplicáveis com resultados verificáveis, são criações que assumem sua responsabilidade e condição de ficção.

Um *primeiro princípio* a ser experimentado seria priorizar o lugar da pergunta e a dimensão da problematização nas práticas de leitura e escrita na escola, uma vez que uma linguagem empedrada trabalha apenas com certezas, apresenta o saber como um bloco pronto, nos pega primitivamente com a promessa da salvação e consiste em somente saber sobre si. A pergunta, pois, não como o que resolveria o pensamento, mas como o que faz pensar, conforme afirma a filosofia da diferença, a partir de autores como Deleuze, Guattari, Foucault, entre outros.

É preciso desabar completamente no não saber para que, socraticamente, a verdade ouse de de-nominar. É necessário compreender que a loucura pelo saber, ao fatalmente focalizar suas energias num determinado ponto 'puro' do absoluto tão absoluto que é intocado pela realidade, acaba por suicidar-se na vontade insana de Totalidade da idolatria (Souza, 2020, p. 236).

No contemporâneo, temos práticas operando com valores excludentes, transvestidos de novidade porque atuando com as últimas tecnologias da informação. Interessante, porque a razão idolátrica nega as produções científicas, filosóficas e artísticas como conteúdo, mas coloca-se como futurista em função de suas técnicas (Souza, 2020), e qualquer crítica a ela é operada como traição e punida ferozmente com violências de toda ordem. Aí estão as inúmeras tentativas de intervir nas práticas docentes, nos livros didáticos e nos livros literários nas escolas brasileiras nos últimos anos, no que e como as coisas podem ser lidas, ditas e escritas. O inimigo pode ser o comunismo ou a comunidade *queer*, mas o medo funciona para as pessoas se sentirem sitiadas pelo outro que não entendem e optarem pela destruição.

Daí a importância do lugar da problematização como capacidade fabuladora de outros modos de pensamento e de vida, porque mantém uma multiplicidade de sentidos. Isso significa não operar com uma lógica das essências, das substâncias, da pergunta “quem tu és”, pois responder a elas já nos coloca em uma lógica de obediência em que só pode aparecer o eu; em vez disso, podemos operar com a diferença, com o movimento e com a multiplicidade em sua radicalidade. Poderíamos perguntar: uma linguagem ausente de desejo, de conflito e de questionamentos poderia, ainda, produzir vida e pensamento?

Um *segundo princípio*, que não está apartado do primeiro, problematizará a “fazeção” na escola, ou seja, a ação pela ação, a simplificação da vida e do pensamento, vinculada à dimensão do tempo. Como traz Umberto Eco, “todos os textos escolares nazistas ou fascistas se baseavam em um léxico pobre e em uma sintaxe elementar, com o fim de limitar os instrumentos para um raciocínio complexo e crítico” (citado por Souza, 2020, p. 99). Contemporaneamente, vivemos o desmoronamento da cultura letrada, exigindo condições cognitivas mínimas em um tempo acelerado. O segundo princípio seria o combate a ações ininterruptas e automáticas em práticas pedagógicas que se tornam referência por serem mais gamificadas e tecnificadas, na

maioria das vezes, digitalmente, virtualizando a realidade, independentemente da formação humana implicada. A potência de um texto, ao contrário, estaria em operar com a linguagem como movimento, e não como um código fechado. Isso significa renunciar às imagens que temos de antemão e entrar em contato com a multiplicidade do mundo. Máquinas operam sem interrupção. Podemos, nós, pensar sem interrupção? Seria a atividade pela atividade uma forma de servidão no presente nas escolas?

Quando pensamos em práticas de leitura e escrita como experiência, é do tempo que estamos falando. É preciso considerar que “as coisas não acontecem ‘no’ tempo; é o tempo que acontece, e esse acontecer significa o acontecer das coisas” (Souza, 2020, p. 162), o que nos permite lidar com a diferença. Logo, “o tempo não é uma derivação da racionalidade [...] o tempo é o que *sustém* algo como a possibilidade de inteligibilidade do real – real que é nada menos e nada mais que o tempo que *efetivamente* ocorre” (Souza, 2020, p. 163, grifos do autor). O tempo da experiência concreta escapa à espacialização do tempo, como a mecânica do relógio, em que todo instante é a sequência do mesmo. O instante é sempre incapturável, e a realidade, diversa. Se não há escrita e leitura sem narração nem narração sem memória, podemos pensar, então, que não existe memória sem tempo.

O que interessa aqui não é definir o que é ler e escrever na escola no presente, mas pensar em relações, efeitos e sentidos que derivam de sua existência, entendendo que “*conhecer é acompanhar essas relações*. E relações pressupõem multiplicidade, ou seja, possibilidade de vida em oposição à autorreferência da morte” (Souza, 2020, p. 165, grifos do autor). Só há possibilidade de relação na multiplicidade, e as relações estão implicadas com o tempo. Essa seria uma razão ética, que não basta a si mesma e necessita do tempo, que é o outro.

Então, como pensar uma escrita e uma leitura como movimento, sem ser aceleração? Uma escrita e uma leitura que não se empedrem na busca pelo rigor que paralisa em vez de abrir para a multiplicidade que é a vida? Entendem-se a escrita e a leitura não como resultados do movimento, mas como o próprio movimento, o próprio ato de tensão e deslocamento, como vitalidade além do mero burocrático da escola. Para tanto, precisamos de um tempo ruminado, e isso em um mundo sem tempo, em um tempo inabitável em que restos humanos se exaurem no cotidiano de produção, competição e autossuperação como modo de vida desejável. Aqui, faz-se a defesa de um ler e escrever na escola, mas não para preencher folhinhas (que podem ser digitais), e sim para existir no presente, para pensar mais uma vez junto aos demais, para olhar para o mundo, para si e para o outro mais uma vez e, nesse tempo do ler e do escrever, criar vida.

Um *terceiro princípio* é a dimensão da diferença, encontrada nas discussões de Souza (2020), Guattari (2012) e Morton (2023), porque defendem a abertura ao outro como, talvez, uma possibilidade de abrir-se para outras cosmovisões e para a criação de outros modos de vida em comum na diferença. Ética pressupõe relação e diferença.

É importante que a escola, como instituição pública por excelência, seja capaz de inventar uma pedagogia que pense a existência humana nesses novos contextos históricos. Em tempos de ataque às escolas, aos professores e ao conhecimento, precisamos entender que não é só a poluição que é nociva objetivamente e está degradando a vida, mas também a passividade

fatalista, embebida em discursos autocentrados, que individualiza os seres humanos e os coloca para concorrerem entre si e consigo mesmos, destruindo as possibilidades de ações mais coletivas e solidárias.

A lógica da super concorrência tem produzido múltiplos adoecimentos e falta de sentido para o viver em comum. Um estado de esgotamento mental, social e das sensibilidades vem dificultando uma atenção mais profunda ao que se passa conosco, porque estamos dispersos e exaustos demais para ver. Temos múltiplos e infinitos estímulos, achando que isso nos leva a uma vida mais livre nesta sociedade digital, sendo que o que acontece é que passamos a explorar nosso próprio tempo a partir da lógica do desempenho. Tudo é descartável: empregos, relações, pessoas; muitos são relegados a refugos humanos (Bauman, 2022) e a vidas nem mesmo passíveis de luto, já que nem sequer são consideradas vidas, como nos lembra Butler (2017). As pessoas tidas como refugos humanos são reduzidas a seres biológicos, que só necessitam respirar, se alimentar e dormir (discurso muito comum durante os abrigamentos durante as enchentes no Rio Grande do Sul). Mas é esse modo de vida que defendemos? A vida humana reduz-se a isso? A essa vida nua?

Seria possível, ainda, as escolas criarem suportes expressivos para que estudantes, professores e comunidades escolares, juntos, desenvolvam experiências em relação a si mesmos, ao outro e ao mundo, ampliando a envergadura do que se pensa em se tratando de discursos ecológicos, feministas e antirracistas, entre outros? Como defende Morton (2023, p. 32) sobre o pensamento ecológico: “no limite, é uma abertura radical a tudo”.

Daí que uma linguagem da diferença não é operada como um meio neutro de tradução do real; algo entre a consciência e o real. O conhecimento não seria revelação de um mundo dado. A linguagem é da ordem do profano, o que exige que assumamos a responsabilidade dos modos que a vivemos nas escolas. Assim, ler e escrever, ao invés de simples reflexo, poderia ser superfície de inscrição de um pensamento e de uma vida.

Quando pensamos nos atos de ler e escrever, lembramos que por toda nossa vida lidamos com questões lançadas por outros que vieram antes de nós. Por isso, não se trataria de ler e escrever em busca de um segredo, de uma interioridade, mas justamente existir enquanto exterioridade que só se dá na relação com a diferença. Desde as cantigas de ninar até os textos que lemos na escola, estamos aprendendo a existir na relação com o outro e a enfrentar as grandes perguntas humanas.

Isso se vincula ao *quarto princípio*, a necessidade de narração. Ítalo Calvino (2015, p. 107) já antecipa, em sua obra *As cidades invisíveis*, o gozo pelo descarte e o horror à memória, com a descrição da cidade de Leônia, uma metrópole sempre vestida de novo, como diz ele. É importante forjarmos novas referências teóricas e práticas que possam abrir frestas para pensarmos e vivermos outras coisas nessa racionalidade neoliberal, que transforma o capital em regra geral a partir da qual avaliamos todas as dimensões da vida, dado que não somente algumas espécies da fauna e flora estão desaparecendo, mas também a narratividade e a solidariedade humana (Guattari, 2012).

Na era da informação acelerada (e da desinformação como nova modalidade do poder),

em que a opinião substituiu o exercício do pensamento, esmaecem a experiência e a narração. Vivemos uma pobreza da experiência e uma crise narrativa, como já antecipou Walter Benjamin (2012) e, também, Souza (2020), Han (2023) e Petit (2010), dentre outros, porque o contemporâneo se esvai em excesso de informação sem interrupção e sem narração.

Enquanto a informação quer transmitir a verdade em si, a narração lida com ela em sua experiência ao contar para alguém, seja de forma oral, escrita ou imagética. A informação não abre para a leitura, porque a entrega em uma armadura fechada. A informação pretende-se e apresenta-se como neutra; é vazia, porque não nos afeta. Parece-se com a vida, mas não é a vida. O entupimento de informação (e, talvez pior, de desinformação) traz a repetição vazia, que nada tensiona, pois apenas distrai.

É possível pensar que, enquanto o algoritmo é individual e narcísico (como se o mundo precisasse responder minhas questões particulares), a narração é sempre coletiva e imprevisível, porque depende do encontro. A boniteza de ler e escrever na escola mostra-se na forma de aprender a perguntar, a demorar-se, a abrir-se ao outro como necessário para ensinarmos e aprendermos a narrar. Para narrar, precisamos, então, de perguntas e da relação com o outro, que é tempo de vida.

As informações (e a desinformação), tomadas como bancos de dados mortos a serem consumidos de forma acelerada, criam uma relação de mercado, e não uma comunidade narrativa. Han (2023) defende que nunca estivemos tão bem-informados e, paradoxalmente, tão perdidos, sozinhos e desorientados, já que a informatização da sociedade não significa a produção de história, de narrativa, do que carrega sentido. A narrativa conecta e exige atenção e escuta atenta. O narrador não informa nem explica – faz germinar sempre outras possibilidades, como o recolher, o colecionar e o criar outras coisas.

Na hiperatividade atual, em que é importante não deixar que o tédio apareça, nunca alcançamos o estado de profunda distensão psíquica. A sociedade da informação está dando início a uma época de alta *tensão espiritual*, pois o estímulo da surpresa é a essência da informação. O tsunami de informações garante que nossos órgãos de percepção estejam permanentemente estimulados. Eles não são mais capazes de passar para um modo contemplativo. O tsunami de informações fragmenta a atenção. Ele impede o demorar-se contemplativo que é constitutivo do ato de narrar e escutar. (Han, 2023, p. 26)

Essa contemporânea forma de dominação passa também pelo excesso de desinformação. No meio de tanto entupimento, fica difícil distinguir, diferenciar, valorar, a exemplo dos *likes*, que não criam narrativa e relação com a diferença, mas constante confirmação de si mesmo e compulsão por atualização e reconhecimento narcísico. As próprias fotografias deixaram de ser guardadas como memória e agora são compartilhadas como comunicação. É dessa maneira que vamos aprendendo uma determinada forma de relação com nós mesmos e com os demais, marcada por uma subjetivação em que o autoconhecimento é operado por meio da computação, por números e algoritmos.

Temos dificuldade de narrar a nós mesmos e aos demais porque aprendemos a reduzir a linguagem a registro e comunicação, restringindo-a à sua função mais empobrecida de identificação, tal como um encontro com o mesmo. Assim, torna-se possível conectar o

desencantamento do mundo, a degradação e as injustiças socioambientais à perda da capacidade narrativa (Han, 2023).

Talvez uma das grandes funções das escolas não seja a de solucionar problemas, mas de contar histórias, criar narrativas, para que possamos mais uma vez amar e responsabilizarmos pelo mundo. Como se observa,

No capitalismo contemporâneo, a subjetividade é o produto de uma indústria de massa em escala global. Para Guattari, ela é até mesmo a primeira e mais importante das produções capitalistas, pois a subjetividade condiciona e participa da produção de todas as outras mercadorias. A subjetividade é a 'mercadoria-chave' cuja 'natureza' é concebida, desenvolvida e fabricada da mesma maneira que um automóvel, a eletricidade ou uma máquina de lavar. (Lazzarato, 2014, p. 53)

A educação escolar é, portanto, uma questão de civilização e implica os desejos individuais e os funcionamentos coletivos a serem inventados, em que se transmite todo um repertório da humanidade que foi acumulado, a fim de que dele se façam outras coisas. Como diz Laval (2019), a escola não pode ser reduzida à antessala do mercado, em que a linguagem da produção torna quase impossível pensar a vida fora de uma lógica técnico-científica; ao contrário, pode ser espaço para que possamos distribuir a riqueza cultural, científica, artística e filosófica do mundo; para que consigamos fazer um diagnóstico apurado do nosso presente; enfim, para que tenhamos mundo ainda para entregar às próximas gerações.

Portanto, trata-se de uma luta sobre a formação humana, questionando os valores de flexibilização, concorrência, super desempenho e velocidade, para apostar na criação de territórios existenciais, tal como uma arte "eco". Não é só uma luta contra *fake news* (combate de extrema importância), tal como a defesa da verdade técnico-científica, mas também luta por uma questão estético-existencial. Nesse sentido, o investimento em práticas pedagógicas nas escolas pode promover outros arranjos de grupos humanos, que problematizem a maquinização da vida, o que se encontra no cerne das crises climáticas e humanitárias que estamos vivendo. Como criar diferenciações éticas na formação de um si coletivo? Como fazer coexistir as dimensões do comum e da diferença?

É necessária a defesa de uma educação ambiental que radicalize a narratividade nas escolas, que a fortaleça para que o mundo de crianças e jovens não fique restrito à pobreza de percepção de um mundo autorreferido, incapaz de imaginar, incapaz de relacionar-se com a diferença (Souza, 2020). Quando a linguagem se empedra, empedra o pensamento. A atrofia da vida na Terra está ligada à atrofia do pensamento, à exaustão da vida automatizada. Aprendemos a normalizar a miséria, a fome, as desigualdades sociais e a morte de um rio como efeitos colaterais necessários, que precisam ser suportados em nome de um bem maior, o que pode ser lido como idolatria a um modo de totalitarismo, como aponta Souza (2020). Sem capacidade fabulativa, não conseguiremos pensar em alternativas para as crises climáticas e humanitárias que agora vivenciamos.

Temos que reflorestar o nosso imaginário e, assim, quem sabe, a gente consiga se reaproximar de uma poética de urbanidade que devolva a potência da vida [...]. Vamos erguer um bosque, jardins suspensos de urbanidade, onde possa existir um pouco mais

de desejo, alegria, vida e prazer, ao invés de lajotas tapando córregos e ribeirões. Afinal, a vida é selvagem e também eclode nas cidades. (Krenak, 2022, p. 70-71)

Desse modo, fica compreensível a defesa da educação, da escola e das práticas de leitura e escrita na lidação com a crise socioambiental que enfrentamos. Já demos saltos importantes no Brasil, em se tratando das práticas de leitura, quando comparamos dados sobre analfabetismo: na década de 1980, aproximavam-se de 25% e atualmente estão em aproximadamente 5% (Brasil, 2025). Todavia, esses dados não são tão otimistas quando pesquisas mostram que, segundo o Retratos da Leitura no Brasil de 2024, a prática de leitura ainda está fortemente condicionada pelas desigualdades de classe social, diferenças entre as regiões do país e falta de tempo. No Brasil, quem tem tempo de ler e acesso a livros? Como a diminui o da popula o leitora em nosso país está vinculada ao desmantelamento de programas de fomento   leitura, ao fechamento de bibliotecas e   censura aos livros?

Este seria o *quinto princípio*: a luta por políticas públicas do fomento tanto   leitura quanto   escrita nas escolas. Já passamos por várias políticas públicas, podendo destacar o Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como o maior programa de fomento   leitura, em termos de dura o e de investimento financeiro. Associada aos princípios da pergunta, do tempo, da diferença e da narra o, vemos a necessidade de acesso: seja o acesso a uma multiplicidade de textos, seja o dos professores a forma es que, além de ensinarem como formar leitores na ordem do pragmático, possibilitem a experiência de estudar, fruir e criar – o experimentar-se como leitor e escritor.

Políticas públicas que possam ampliar o acesso nesse cenário de desigualdade social, econ mica e cultural que vivemos no Brasil, que confinam, segundo Petit (2010) as pessoas em um tempo imediato, sem projeto de futuro.   exatamente em momentos de crises severas como estamos enfrentando que a escola poderia, ainda, por meio de práticas narrativas, abrir-se para espaços de constru o e reconstru o de si mesmo, para associa es e encontros inesperados.

Petit (2010) apresenta, a partir de suas pesquisas, que em meio a tantos cenários de violência, crises econ micas e catástrofes ambientais, temos experiências literárias incríveis espalhadas por toda a América Latina, com as quais podemos aprender. Portanto, trata-se do ler e escrever como resistência e direito ao pensamento. As pessoas aprendem a contar histórias desde pequenas; todo mundo tem uma história para contar. O mundo caminha se narrando. E quando essas vozes se encontram de forma coletiva na escola, exercícios de liberdade podem ser inventados. Talvez isso não transforme radicalmente a vida das pessoas, mas abra brechas de respira o, ajude a não cair em certas armadilhas e produza vida em tempos em que esta vem sendo transformada em crédito. Por isso, quando a luta pela sobrevivência retira todo o tempo de se contar e ouvir uma história, de forma oral ou escrita; quando a linguagem se restringe ao simples nomear as coisas; quando os livros são luxo para poucos   que precisamos lutar por políticas de fomento   leitura e   escrita como uma possibilidade vital de cria o de alguma margem de manobra, de cria o de territórios existenciais. Práticas que nos colocam na paradoxal situa o de solidade e encontro com o outro.

Poderíamos ser um país se uma grande parte da popula o não tem acesso às páginas? Para existirmos nesse país e nesse mundo, não precisamos que sejam habitáveis, em todos

os sentidos: ambiental e, também, narrativamente? Para sermos país, não precisaríamos de páginas que nos costuram, que nos habitem de histórias? Por isso, todo o arquivo, nas escolas e no mundo, não pode ser tomado como um amontado de dados, esperando para ser revelado em seu sentido dado a priori, como que metafísico. Pode, isso sim, ser visto como um mar onde se mergulha com cuidado e presença, do qual saímos transformados. Quando optamos por narrar na escola, mais uma vez, nos vinculamos ao acontecimento de sua produção quando da montagem do arquivo em camadas. E disso, a vida pode ainda nascer.

Considerações finais

Como, enquanto escola, podemos ainda resistir? Deixando nosso testemunho, não porque queremos informar, mas mais uma vez narrar. Lendo e escrevendo, portanto, como algo da ordem da sustentabilidade e da sobrevivência, o que nos faz ver a potência da literatura, da filosofia e das artes e por que são tão atacadas: porque talvez possam algo em face da razão idolátrica do neoliberalismo e do neofascismo que vivemos no presente, fortalecendo-se pelo mundo. Podemos viver sem fabulação? Podemos viver sem alegria? Podemos viver sem brincar e sem criar? Podemos viver sem desejar? Como a leitura e a escrita poderiam, ainda, ser um modo afirmativo de transitarmos pelos vivos e pelos mortos?

É escandalosa a invisibilização do direito à leitura, à escrita, à cultura, à arte, em se tratando das populações mais carentes, economicamente falando, no Brasil. Reduzidas a uma vida nua, veem-se estritamente limitadas ao atendimento de necessidades biológicas, em uma forma de barbárie invisível. E por que a arte das periferias só ganha espaço quando tomada pela grande mídia? Defende-se, aqui, a escrita e a leitura na escola que combatam a injustiça como modo de racionalidade na organização das práticas nos cotidianos escolares, tendo em vista os princípios de: *pergunta, tempo, diferença, narração e acesso*.

Nossa exploração do mundo físico, nossa exploração do meio ambiente, não está apartada de nossa exploração da linguagem, que nos ensina maneiras de relacionarmos-nos com a vida, com o mundo, com os outros, com nós mesmos. Não há como vivermos completamente fora da razão idolátrica do neoliberalismo, mas podemos criar brechas para continuarmos respirando juntos, indo além do vazio preenchido com consumo, individualização e imediatismo.

Podemos questionar, ainda, sobre a potência da escola como lugar que pergunta pela palavra e pelos modos de lidar com ela. Qual a utilidade das práticas de leitura e escrita na escola, no enfrentamento de crises ambientais, sociais e humanitárias, sempre vinculadas entre si? Nenhuma. E todas. Na pior das hipóteses, a escola ainda forma gente em um espaço comum e coletivo, e é por essa razão que o acesso precisa ser democratizado e que seus efeitos éticos, estéticos e políticos têm que ser sempre problematizados, além de qualquer pragmatismo e/ou moralização.

Se pretendemos salvar este mundo, salvar a nós mesmos e aos demais, precisamos, primeiramente, de pessoas que desejem estar no mundo e conhecê-lo, o que significa entrar em contato com a diferença; que desejem deixar rastros, porque acreditam que o mundo pode continuar. Talvez por isso ainda lemos e escrevemos na escola: para fazer sonhar um mundo, para pensarmos eticamente – o oposto de uma razão idolátrica que tenta convencer-nos de

que acabar com o mundo é mais fácil do que pensar outras relações políticas, econômicas e subjetivas. Daí a importância de pensarmos textos não totalitários e uma lidação não totalitária com eles, fazendo multiplicar os sentidos.

Quando falamos de degradação ambiental, talvez antes de qualquer coisa, necessitamos perguntar por sua vinculação com a degradação do pensamento e da linguagem e pelo que ainda pode a escola, enquanto formação em suas múltiplas dimensões. Quando reduzimos as questões do meio ambiente às questões da técnica, transformamos questões de vida em questões de morte – e aqui se trata de uma defesa radical da vida!

Os pensamentos de Guattari (2012), Souza (2020) e Morton (2023), mesmo que em alguns momentos se posicionem em lugares diferentes quanto aos conceitos de natureza e meio ambiente, por exemplo, encontram-se em um filosofar para afirmar a diferença. E como esse pensamento filosófico ainda pode auxiliar-nos a tomar os modos como lemos e escrevemos com crianças, jovens e adultos na escola no presente? Com certeza a narração não resolverá todos os problemas do mundo, mas abre possibilidades de enfrentamento. Mas não qualquer narração (estereotipada, repetitiva da mesmidade), mas que produza movimento e vida. Daí a defesa da escola!

Declarações finais

Contribuição da autora. Conceitualização, análise formal e escrita (original, revisão e edição).

Conflitos de interesse. Não há conflitos de interesses.

Financiamento: Bolsa de Produtividade em Pesquisa, PQ 2, Chamada Cnpq nº 09/2022. Projeto de investigação do qual se deriva o artigo: Práticas de leitura e escrita na escola pública desde a perspectiva de uma educação filosófica.

Implicações éticas. O artigo resulta de investigação conceitual, a qual atende aos princípios éticos de realizar as devidas citações, não apresentado riscos a humanos e não humanos, bem como não apresentando conflitos de interesse.

Dados abertos. Não aplicável

Uso de Inteligência Artificial. O autor afirma que não foi feito uso de inteligência artificial para nenhum dos processos de investigação, de redação ou revisão do artigo.

Referências

- Bauman, Z. (2022). *Vidas desperdiçadas* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.
- Benjamin, W. (2012). Experiência e pobreza. In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet, Trad., 8ª ed., pp. 123-128). Brasiliense. (Obras Escolhidas, v. 1)
- Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2025). *Censo Escolar da Educação Básica 2025*.
- Brasil, Instituto Pró-Livro. (2024). *Retratos da leitura no Brasil* (6ª ed.).
- Butler, J. (2017). *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* (S. Lamarão & A. M. da Cunha, Trans., 3ª ed.). Civilização Brasileira. <https://doi.org/10.14393/reprim-v1n2a2016-39062>
- Calvino, I. (2015). *As cidades invisíveis* (D. Mainardi, Trad.). Companhia das Letras.
- Foucault, M. (2013). *O corpo utópico; As heterotopias* (S. T. Muchail, Trad.). n-1 edições.
- Guattari, F. (2012). *As três ecologias* (M. C. F. Bittencourt, Trad., 21ª ed.). Papirus.
- Han, B.-C. (2023). *A crise da narração* (D. Guilhermino, Trad.). Vozes.
- Ilhéu, M., & Valente, M. (2019). O empirismo delicado e o romance na educação para a sustentabilidade. In A. Neilson & J. E. Silva (Orgs.), *Ensaiai Arte e Ciência para religar natureza e cultura* (pp. 57-69). Teatro do Frio.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. Companhia das Letras.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público* (M. Echalar, Trad.). Boitempo. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i2.9682>
- Lazzarato, M. (2014). *Signos, máquinas e subjetividades* (P. D. Oneto, Trad.). Edições Sesc São Paulo; n-1 edições.
- Morton, T. (2023). *O pensamento ecológico* (R. Prelorntzou, Trad.). Quina.
- Petit, M. (2010). *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (A. Bueno & C. Boldrini, Trans., 2ª ed.). Editora 34.
- Souza, R. T. de. (2020). *Crítica da razão idolátrica: Tentação de Thanatos, Necroética e sobrevivência*. Zouk. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2023.1.44059>
- Szyborska, W. (2011). *Poemas* (R. Przybycien, Trad.). Companhia das Letras.